



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Sensorial

Enseñanza del Español Escrito como Segunda Lengua para Estudiantes con
Discapacidad Auditiva

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del título de
Licenciado/a en Ciencias de la
Educación Especial

Autora:

Dayanna Elizabeth Morocho Pañi

CI: 0105368427

Autora:

Leslie Domenica López Lucero

CI: 0150991917

Autor:

Sergio Eduardo Pinos Carangui

CI: 0302987177

Tutora: Mgs. Diana Maribel Armijos Robles

CI: 1103753057

Tutora: Mgs. María Estefani Juca Pañega

CI: 0103906806

Azogues - Ecuador

Enero, 2024



Agradecimientos

Queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a todas las personas que contribuyeron de alguna manera a la realización de esta tesis.

En primer lugar, queremos agradecer a nuestra tutora y cotutora de tesis, por su orientación experta, su apoyo constante y sus valiosas sugerencias que fueron fundamentales para dar forma a este trabajo.

Agradecemos sinceramente a nuestros amigos y familiares por su amor, paciencia y comprensión a lo largo de este proceso. Su apoyo incondicional nos dio la fuerza para seguir adelante incluso en los momentos más difíciles.

Por último, pero no menos importante, queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas que participaron en este estudio y que generosamente compartieron su tiempo y conocimientos para hacer posible esta investigación.

Su contribución ha sido invaluable y estamos eternamente agradecidos.

¡Muchas gracias a todos!

Dayanna Elizabeth Morocho Pañi

Leslie Domenica López Lucero

Sergio Eduardo Pinos Carangui



Dedicatoria

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por guiarme en este camino, lleno de altos y bajos, pero sin duda alguna he aprendido demasiado.

Agradezco a mis padres, pese a tenerlos lejos se han esforzado porque culmine mis estudios y me han dado ánimo cuando he sentido que el camino se terminaba.

Sobre todo, a mi madre, pues siempre me animó a continuar aprendiendo.

Agradezco a mis hermanas a quienes amo, pues son ellas las que me han alentado a continuar aun cuando mis fuerzas me vencían.

Agradezco infinitamente a mis profesores quienes han sido mis guías en este transcurso universitario, ellos con su enorme paciencia y sabiduría, han sabido transmitir el conocimiento de lo que realmente es la educación

Agradezco a todas las personas que han estado conmigo durante estos cuatro años y medio de formación académica, pues han sido un apoyo y un aliento para continuar con este proceso educativo

Agradezco a mis compañeros del trabajo de integración curricular, la travesía no ha sido nada fácil, pero entre bromas, llantos y enojos hemos sabido continuar

Agradezco a mis tutoras, quienes siempre me apoyaron para continuar y no abandonar algo por lo que tantos años espere.

Hago un especial agradecimiento hacia mi persona, pues hubo muchos momentos en donde no me deje rendir pese a las dificultades, situaciones que se salen por completo de las manos no se puede tener la misma fuerza, pero quién luchó por estudiar y aprender, quien muchas veces lloro, pero que continuaba aun cuando no quería hacerlo

Dayanna Elizabeth Morocho Pañi



Dedicatoria

A mis padres, por su inquebrantable apoyo, amor y sacrificio a lo largo de este viaje académico.

A mi familia, por su constante aliento

A mis hermanas y hermano, por siempre apoyarme y no permitir que me rinda nunca, por siempre impulsarme a seguir mis sueños, por ser mi pilar cuando más lo necesitaba.

Especial mente quiero agradecer a mi hermana Jessica que sin su impulso y aliento no estaría cumpliendo esta gran meta el día de hoy, por ser mi apoyo y respaldarme en todo momento en cada decisión que tome.

A mis amigos, por ser mi fuente de inspiración y alegría en los momentos difíciles.

A mis profesores, por su guía experta y su inestimable contribución a mi desarrollo académico.

A todos aquellos que creyeron en mí y me alentaron a alcanzar mis metas, este logro es también suyo.

Gracias por ser parte de este importante capítulo en mi vida.

Leslie Domenica López Lucero



Dedicatoria

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, cuya gracia y guía han sido mi fuerza durante este arduo viaje académico. Sin Su amor incondicional y apoyo, este logro no habría sido posible.

A mis padres, y en especial a mi madre, les debo un reconocimiento especial. Su apoyo incondicional, sacrificio y amor infinito han sido los pilares sobre los cuales he construido este logro. Sus palabras de aliento y su ejemplo de dedicación han sido mi mayor motivación en los momentos difíciles.

A toda mi familia, les agradezco por su constante apoyo y comprensión. Su ánimo y aliento han sido un faro de luz en los momentos de incertidumbre, y su amor incondicional ha sido mi mayor fortaleza.

A mis compañeras de trabajo, con quienes compartí este arduo pero gratificante camino, les estoy profundamente agradecido. Su colaboración, conocimientos y amistad han enriquecido enormemente este proceso. Juntos, hemos superado desafíos y celebrado triunfos, creando recuerdos que atesoraré para siempre.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una forma u otra, contribuyeron a la realización de este trabajo. Sus aportes, consejos y palabras de aliento han sido de gran valor para mí.

Sergio Eduardo Pinos Carangui



Resumen:

La investigación se enfocó en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva, con el objetivo de proponer un sistema de actividades mixto didáctico-pedagógico para facilitar este proceso. Los principales referentes teóricos abordaron la discapacidad auditiva, el español escrito como segunda lengua y su proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva, así como las dificultades inherentes a dicho proceso. Se utilizó un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, con un método de estudio de caso único que incluyó técnicas como la observación participante, revisión bibliográfica, entrevistas y el análisis documental con sus respectivos instrumentos. Los resultados indicaron que la estudiante con discapacidad auditiva presentaba dificultades en la utilización del español escrito como segunda lengua y estos se reflejaron en la escritura de datos personales, como colocar pronombres de manera inconsistente y combinar mayúsculas y minúsculas. A partir de estos resultados se desarrolló la propuesta que consistió en un sistema de actividades que favorece la introducción progresiva al aprendizaje del español escrito utilizando la clave Fitzgerald. La conclusión resaltó la necesidad de fortalecer la enseñanza del español escrito como segunda lengua, enfocándose en el desarrollo del vocabulario y la comprensión de los estudiantes con discapacidad auditiva, para promover su integración y éxito académico de manera equitativa y significativa.

Palabras claves: discapacidad auditiva, español escrito, segunda lengua, sistema de actividades.

Abstract:



The research focused on the teaching and learning process of written Spanish as a second language in students with hearing impairment, with the general objective of proposing a mixed didactic-pedagogical system of activities to facilitate this process. The main theoretical references addressed hearing impairment, written Spanish as a second language and its teaching and learning process in students with hearing impairment, as well as the difficulties inherent in this process. A qualitative approach and an interpretative paradigm were used, with a single case study method that included techniques such as participant observation, bibliographic review, interviews and documentary analysis with their respective instruments. The results indicated that the hearing-impaired student presented difficulties in the use of written Spanish as a second language and these were reflected in the writing of personal data, such as placing pronouns inconsistently and combining upper and lower case letters, so it was considered that the Fitzgerald key could be beneficial to organize the language and improve the student's comprehension and written expression. Based on these results, the proposal was developed, which consisted of a system of activities that favored the progressive introduction to the learning of written Spanish using the Fitzgerald key. The conclusion highlighted the need to strengthen the teaching of written Spanish as a second language, focusing on the development of vocabulary and comprehension of students with hearing impairment, to promote their integration and academic success in an equitable and meaningful way.

Keywords: hearing impairment, written Spanish, second language, activity system.

Índice del Trabajo



INTRODUCCIÓN	XI
OBJETIVOS.....	XIX
<i>Objetivo General</i>	<i>XIX</i>
<i>Objetivos Específicos</i>	<i>XIX</i>
JUSTIFICACIÓN	XIX
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	1
1.1. ANTECEDENTES	1
1.2. DISCAPACIDAD AUDITIVA	4
1.2.1. <i>Clasificación</i>	<i>5</i>
1.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	10
1.3.1. <i>Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua</i>	<i>10</i>
1.3.2. <i>Dificultades del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua.....</i>	<i>14</i>
1.3.3. <i>Etapas de Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua</i>	<i>17</i>
1.3.4. <i>Marco Común Europeo Referencial a Segundas Lenguas</i>	<i>20</i>
1.3.5. <i>Modelo Bilingüe Bicultural.....</i>	<i>21</i>
1.3.6. <i>Bilingüismo</i>	<i>22</i>
1.4. MARCO LEGAL	22
1.4.1. <i>Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i>	<i>22</i>
1.4.2. <i>Constitución de la República del Ecuador</i>	<i>24</i>
1.4.3. <i>Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).....</i>	<i>25</i>
1.4.4. <i>Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural</i>	<i>26</i>
1.4.5. <i>Ley Orgánica de Discapacidades (LOD)</i>	<i>27</i>
CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA... 28	
2.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	29



2.2	MÉTODO	30
2.2.1	<i>Etapas del Estudio de Caso</i>	30
2.3	UNIDAD DE ANÁLISIS	31
2.4	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	32
2.4.1	<i>Categoría: Español Escrito como Segunda Lengua</i>	32
2.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	35
2.5.1	<i>Observación Participante</i>	35
2.5.2	<i>Entrevista</i>	36
2.5.3	<i>Análisis Documental</i>	37
2.5.4	<i>Revisión Bibliográfica</i>	37
2.6	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	38
2.6.1	<i>Análisis de los Diarios de Campo</i>	38
2.6.2	<i>Análisis de la Entrevista</i>	42
2.6.3	<i>Análisis Documental</i>	43
2.6.4	<i>Triangulación de Datos</i>	43
CAPÍTULO III. DISEÑO DE UN SISTEMA DE ACTIVIDADES MIXTO DIDÁCTICO- PEDAGÓGICO BASADO EN LA CLAVE DE FITZGERALD		49
3.1.	OBJETIVO DE LA PROPUESTA.....	50
3.2.	JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	50
3.3.	DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	51
3.4.	METODOLOGÍA	51
3.5.	FUNDAMENTO TEÓRICO	52
3.5.1.	<i>Sistema de Actividades</i>	52
3.5.2.	<i>Didáctica y Pedagogía</i>	52
3.5.3.	<i>Clave Fitzgerald</i>	53
3.6.	CARACTERIZACIÓN DE LA PROPUESTA	56
3.7.	SISTEMA DE ACTIVIDADES	57
3.7.1.	<i>Actividad 1: Conociendo a mi familia</i>	57
3.7.2.	<i>Actividad 1: Conociendo a mi familia (en casa)</i>	60
3.7.3.	<i>Actividad 2: La edad de mi familia</i>	61
3.7.4.	<i>Actividad 2: La edad de mi familia (en casa)</i>	63



3.7.5.	<i>Actividad 3: Los números de mi identidad</i>	64
3.7.6.	<i>Actividad 3: Los números de mi identidad (en casa)</i>	65
3.7.7.	<i>Actividad 4: El viaje de la autodirección</i>	66
3.7.8.	<i>Actividad 4: El viaje de la autodirección (en casa)</i>	68
3.7.9.	<i>Actividad 5: Tu conexión exclusiva</i>	69
3.7.10.	<i>Actividad 5: Tu conexión exclusiva (en casa)</i>	71
3.7.11.	<i>Evaluación Final</i>	72
CONCLUSIONES		73
RECOMENDACIONES		74
BIBLIOGRAFÍA		75
ANEXOS		86
ANEXO 1. DIARIO DE CAMPO		86
ANEXO 2. FICHA BIBLIOGRÁFICA		87
ANEXO 3. GUÍA DE ENTREVISTA		88
ANEXO 4. FAMILIA DIDÁCTICA		89
ANEXO 5. FICHA PERSONAL		89
ANEXO 6. PASTEL DIDÁCTICO		90
ANEXO 7. FICHA PERSONAL		90
ANEXO 8. CÉDULA DIDÁCTICA		91
ANEXO 9. FICHA PERSONAL		91
ANEXO 10. CASA DIDÁCTICA		92
ANEXO 11. FICHA PERSONAL.....		92
ANEXO 12. TELÉFONO DIDÁCTICO		93
ANEXO 13. FICHA PERSONAL		93
ANEXO 14. FORMULARIO DE DATOS PERSONALES		94



Índice de Tablas

TABLA 1. CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA DE ACUERDO AL CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO MEXICANO	6
TABLA 2. CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA DE ACUERDO AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE	8
TABLA 3. OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORÍAS	34
TABLA 4. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO QUE DESCRIBEN EL DOMINIO DE LA LENGUA MATERNA O NATURAL	39
TABLA 5. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO QUE DESCRIBEN LAS REGLAS GRAMATICALES.....	40
TABLA 6. ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO QUE DESCRIBEN FUNCIONES COMUNCIATIVAS.....	41
TABLA 7. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS	44
TABLA 8. ACCIONES PARA CADA ACTIVIDAD	56

Índice de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1. EJEMPLO DEL USO DE LA CLAVE FITZGERALD	55
ILUSTRACIÓN 2. PASO 1, ACTIVIDAD 1	58
ILUSTRACIÓN 3. PASO 2, ACTIVIDAD 1	58
ILUSTRACIÓN 4. PASO 3, ACTIVIDAD 1	59
ILUSTRACIÓN 5. TABLERO PARA TRABAJAR LA ACTIVIDAD 2	62
ILUSTRACIÓN 6. TABLERO PARA LA ACTIVIDAD 3	65
ILUSTRACIÓN 7. TABLERO PARA LA ACTIVIDAD 4	68
ILUSTRACIÓN 8. TABLERO PARA LA ACTIVIDAD 5	71

Introducción

La enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua, otorga a los estudiantes una habilidad adicional para comunicarse, lo que les brinda nuevas oportunidades para acceder a la información y expresarse en entornos donde el español prevalece como lengua dominante. Esto permite que estudiantes de diversos orígenes puedan comunicar ideas y conectar con otras culturas, además de favorecer su independencia y ampliar el acceso a oportunidades laborales.

A lo largo de los años, la educación de las personas con discapacidad en el territorio ecuatoriano ha sido asumida, principalmente, por unidades educativas de educación especializada que cuentan con un equipo multidisciplinario adecuado para atender las necesidades de los estudiantes y promover su máximo desarrollo. En estos centros se fomenta el respeto a la diversidad y se trabaja para la inclusión de los estudiantes de la comunidad educativa.

Sin embargo, para convertir la inclusión en una realidad tangible y que no solo deslumbe a nivel discursivo, es crucial comenzar por garantizar los derechos de todos los estudiantes, sin distinción alguna. En este sentido, se considera que la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua a estudiantes con discapacidad auditiva tendría que ser un tema ampliamente reconocido y abordado en todas las instituciones especializadas del Ecuador.

Al abordar este tema, es importante partir por lo establecido por el Ministerio de Educación (2019) en el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para personas con discapacidad auditiva. Dentro de este modelo se plantea como uno de sus objetivos la alineación curricular, la cual aborda conceptos teóricos del conocimiento, incluyendo temas como la lengua de señas y español en su modalidad escrita y oral.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) define la discapacidad auditiva (DA) como la condición en la cual una persona enfrenta dificultades para percibir sonidos en comparación con alguien que posee una audición dentro de los parámetros que se

consideran normales. Esta pérdida auditiva puede oscilar desde leve hasta profunda y puede afectar a uno o ambos oídos.

Por supuesto, la audición adquiere una importancia vital durante el desarrollo del lenguaje y, por ende, en la comunicación verbal, por lo que es necesario reconocer que cualquier impedimento en la capacidad auditiva de un niño durante las etapas tempranas de su vida puede incidir en su proceso comunicativo y su adquisición del lenguaje. Además, interfiere con los procesos cognitivos, afectando así su integración en integración escolar, social y laboral (Fomentando Inclusión Apoyando Personas Avanzando Solidariamente FIAPAS, 1990).

Pulgar (2018) describe el desarrollo de la comunicación en niños y niñas con discapacidad auditiva de la siguiente manera:

Los estudiantes con discapacidad auditiva experimentan una secuencia evolutiva prácticamente igual a la de los estudiantes oyentes. Sin embargo, pueden experimentar un retraso en la adquisición de ciertas nociones que requieren mayor abstracción, especialmente aquellas relacionadas con el lenguaje oral debido a su ausencia o dificultades en su desarrollo. Es importante destacar que estos estudiantes no son incapaces de comunicarse, sino que pueden encontrar dificultades en el uso del lenguaje oral como medio de comunicación. Por lo tanto, recurren a métodos alternativos de comunicación, como la lengua de señas, la escritura y el lenguaje gestual. (p.14)

Al respecto, Arnaiz (2021) menciona que el aprendizaje del español escrito como segunda lengua para personas sordas representa una dificultad significativa. Esto se debe a que la escritura, en su esencia, representa una lengua oral, pero para las personas con discapacidad auditiva es necesario aprenderla como una lengua independiente. De este modo, deben asociar la palabra escrita con su significado de manera directa, lo que implica que las personas sordas tienen que reconocer cada palabra escrita del español como un signo gráfico unitario.

Por esta razón, la lengua materna sigue siendo importante durante el proceso de adquisición de una segunda lengua. En el caso de los niños y niñas con discapacidad auditiva, su

lengua materna es la lengua de señas ecuatoriana, debido a que la misma representa una cultura y un aprendizaje ya conocido para las personas sordas. Sin embargo, se considera necesario el aprendizaje del español como segunda lengua, ya que esta lengua es la predominante en Ecuador y por ello es fundamental conocerla y utilizarla, sin que esto signifique una vulneración a su derecho de utilizar su lengua materna.

Alonso (2005) destaca la importancia del bilingüismo en las personas sordas como respuesta a la necesidad de dominar eficazmente dos lenguajes para equipararse en condiciones de igualdad con las personas oyentes. En este sentido, el español escrito como segunda lengua adquiere un papel fundamental, ya que es utilizado como medio de comunicación en diversos ámbitos sociales y educativos. Además, teniendo en cuenta que la mayoría de los textos se encuentran en español, aprender este idioma se vuelve indispensable para acceder a la información y participar activamente en la sociedad.

Por esta razón, español como segunda lengua (E2L) es un campo de estudio que se centra en cómo los aprendices de diferentes edades y procedencias lingüísticas adquieren el español como lengua adicional. El campo abarca una amplia gama de temas, como la adquisición de la gramática, el vocabulario, la pragmática y la fonología; además, se encarga de fomentar la comunicación del nuevo idioma a través, de tareas o actividades (Lightbown & Spada, 2013).

En este sentido, Morales (2015) explica que la enseñanza de la lengua escrita a estudiantes sordos se concibe como un conjunto de estrategias didácticas destinadas a establecer conexiones entre la lengua de señas y el español escrito en el marco de proyectos pedagógicos. En este enfoque, se da prioridad a la implementación de pequeños proyectos de escritura que estimulan la exploración de diversos tipos de texto y estructuras discursivas a lo largo del año escolar. Es crucial que estas actividades sean significativas para los estudiantes, ya que les permiten interactuar tanto con el texto como con la gramática del español.

De esta manera, se busca facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, adaptándolo a las necesidades y características lingüísticas de los estudiantes sordos, y fomentando su participación activa en el proceso educativo. Es fundamental que estas actividades

sean significativas para los estudiantes, ya que esto les permite interactuar tanto con el texto como con la gramática del español.

A pesar de la importancia que se otorga al aprendizaje del español escrito como segunda lengua, Grageda et al. (2018) señalan que actualmente no existe ningún método eficaz para su enseñanza dirigida a estudiantes sordos, ya que la eficacia de un determinado método depende, por supuesto, del entorno sociocultural de los niños sordos.

En definitiva, la enseñanza del español escrito como segunda lengua representa un avance significativo hacia la inclusión y la igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad auditiva, por lo que es esencial abordar de manera integral las limitaciones y desafíos inherentes a este enfoque. Para lograr una verdadera inclusión, se requiere adoptar un enfoque centrado en el bilingüismo, que reconozca y valore plenamente la lengua de señas y la identidad lingüística y cultural de los estudiantes con discapacidad auditiva, así como proporcionales recursos y apoyos adecuados para su desarrollo lingüístico y educativo.

En este contexto, para comprender con mayor claridad la importancia de enseñar el español escrito como segunda lengua a estudiantes con discapacidad auditiva se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de las investigaciones pertinentes sobre este tema. Este análisis ha abarcado desde el ámbito internacional hasta el nivel local, pasando por el marco regional y nacional.

En Salamanca (España), Izquierdo (2020) planteó la problemática de que los estudiantes sordos, al tener dificultades con la morfosintaxis del lenguaje oral, tienden a usar la Estrategia de Palabras Clave (EPC) al leer, centrando su atención en palabras significativas y pasando por alto las palabras funcionales. Esto se relaciona con dificultades lingüísticas, especialmente en el procesamiento de palabras funcionales; por ello, se destaca la necesidad de enseñar de manera explícita y sistemática habilidades morfosintácticas para mejorar la comprensión lectora y reducir la dependencia en la EPC.

También en España, Garrote et al. (2021) manifiesta que las personas sordas enfrentan dificultades en la escritura debido a que, en el aula de clase, la lengua que más utiliza la docente es la lengua oral y a la no utilización de materiales didácticos.

Del mismo modo, Méndez (2021) en España planteó la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje tanto en la educación formal como en la no formal, respaldado por el éxito de los hipertextos en la enseñanza de segundas lenguas. Destacó la importancia de involucrar al estudiante como un participante activo en el proceso de aprendizaje, enfatizando la necesidad de contenido claro, interactivo, inductivo, integrador, colaborativo y contextualizado en situaciones auténticas. Por ende, la propuesta se fundamenta en los principios constructivistas para promover un aprendizaje más completo, autónomo, motivador y significativo.

En cambio, en República Dominicana, Cruz (2021) expresa que las personas sordas que concluyen su educación no logran acceder de manera autónoma a la lengua escrita y, en consecuencia, no desarrollan una competencia comunicativa adecuada del español y su dominio del idioma escrito suele ser limitado.

A nivel latinoamericano se consideraron los siguientes aportes.

En Colombia, Rodas y Castaño (2020) , mencionan que las personas sordas enfrentan dificultades en la parte de la escritura debido a las metáforas del español son complejas de entender para las personas sordas, ya que estas son permeadas oyentes y su significado se construye de forma social y cultural

En Argentina, Perelli et al. (2022) identificaron varios problemas en la educación de los estudiantes sordos en las universidades, incluyendo dificultades para acceder a bibliografía en español, falta de preparación previa en alfabetización académica, limitaciones en la evaluación debido a la escritura limitada y dificultades para entender instrucciones simples por desconocimiento del significado de las palabras. Estos desafíos resaltan la importancia de implementar estrategias y adaptaciones curriculares para mejorar la educación de este grupo estudiantil a nivel universitario.

A nivel nacional, en Guayaquil (Ecuador), Palma (2021) Los estudiantes que presentan discapacidad auditiva, poseen múltiples problemáticas al tratar de comprender un texto, comunicarse y plasmar sus ideas, sentimientos, emociones, vivencias o experiencias de forma escrita, por no tener los conocimientos necesarios que involucran las competencias del lenguaje escrito. El lenguaje que utilizan mayormente para comunicarse es la lengua de señas ecuatoriana.

En la ciudad de Quito (Ecuador), Álvarez et al. (2023) Las personas sordas enfrentan problemas en el lenguaje oral y escrito, debido a su condición viso-gestual dificultando la comprensión como la expresión escrita, así como el aprendizaje del español como segunda lengua. Estas dificultades, combinadas con limitaciones sensoriales y métodos de enseñanza inadecuados, resultan en una brecha en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en niños sordos.

Finalmente, a nivel local en Azogues, Ávila y Morales (2021), en su investigación, se centraron en la instrucción del español escrito para niños con discapacidad auditiva, destacando la importancia de desarrollar y validar un modelo educativo que organice de manera eficaz el proceso de aprendizaje para estos estudiantes. Además, buscaron mejorar la comunicación entre personas con discapacidad auditiva y aquellas con audición mediante la creación de un diccionario que estandarice el significado de las señas en diversas provincias del Ecuador.

Así mismo, Salinas y Naranjo (2021) se enfocaron en el desarrollo del lenguaje escrito en niños con discapacidad auditiva, en los que observaron dificultades en la comprensión y el significado del lenguaje escrito, ya que a pesar de que los niños pueden transcribir, no logran entender el significado de lo que escriben. Además, destacar que la enseñanza de la escritura no ha sido completa, y el único medio de aprendizaje es a través de la lengua de señas.

Igualmente, Carangui y Merizalde (2021), en su investigación, destacaron las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva en la estructuración de la sintaxis en la lengua escrita. También mencionaron problemas como la confusión de letras, la falta de asimilación entre la palabra escrita y su correspondiente señal en lengua de señas, un vocabulario limitado y dificultades en la comunicación funcional a través de oraciones simples.

Estas investigaciones abordan el uso del español escrito en estudiantes con discapacidad auditiva, nos muestran una diversidad de enfoques y propuestas. Estos estudios resaltan la importancia de implementar enfoques inclusivos y adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva para promover su autonomía e independencia en el ámbito educativo y social.

Entre las estrategias y enfoques propuestos se encuentra el uso de tecnología, adaptaciones curriculares, métodos visuales y táctiles, que son iniciativas que buscan facilitar el acceso a la información y el aprendizaje de español escrito, así como fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en estos estudiantes. Además, estas investigaciones enfatizan la importancia de adoptar un enfoque inclusivo en la enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva, reconociendo sus capacidades individuales y promoviendo su éxito académico y su integración social.

La investigación se llevó a cabo en el marco de las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Especial realizadas en la escuela Especializada Nicolas Vásquez durante el octavo y noveno ciclo, se encuentra ubicada en el catón Paute, provincia del Azuay, Zonal 6 en el régimen Sierra, dentro del distrito 01D06. Tiene una oferta académica que consta desde los niveles de inicial, hasta básica superior con bachillerato técnico en servicios hoteleros.

La institución está compuesta por 58 estudiantes, distribuidos en 23 mujeres y 30 hombres. El cuerpo docente está integrado por 11 profesionales, compuesto por 6 hombres y 5 mujeres. Además, la institución cuenta con 1 autoridad, 5 miembros del consejo ejecutivo y 5 miembros del gobierno escolar. Durante el período de prácticas, se trabajó en el aula 2, donde asisten 7 estudiantes, 2 mujeres y 5 hombres, con edades que oscilan entre los 7 y 14 años.

A partir de una participación en las actividades desarrolladas en el aula y de la observación participante, se identificó el caso de la estudiante H.V de 14 años, quien presenta la dificultad de proporcionar sus datos personales de manera escrita. Se ha seleccionado esta estudiante por las características que presenta, entre las cuales se hace presente la discapacidad

auditiva, lo que ha dado como resultado que el uso del español tanto de manera escrita como oral sea de difícil acceso para la estudiante, debido a que no maneja esta lengua.

Adicionalmente la estudiante tuvo una privación lingüística, debido a que dentro de su hogar su familia no manejaban lengua de señas ni el español escrito, de la misma manera en la institución tampoco se usaban estos medios de comunicación ya que H.V fue candidata a un implante coclear mismo que no pudo llevarse a cabo y por tal motivo pese a que inicio su escolarización a la edad de 5 años y 8 meses no se le introdujo a la lengua de señas ecuatoriana hasta el año 2020, dificultando así su proceso de aprendizaje, ya que no dominaba el español y su forma de comunicación era mediante mímica, pictogramas y señas propias.

En el año mencionado a la estudiante se le empezó a introducir en la lengua de señas ecuatoriana, lo que resultó en que ella pudiera comunicarse mediante deletreo, y luego se aprendió señas relacionadas a diferentes campos semánticos como abecedario, datos personales, frutas, animales, colores, números, miembros de la familia, esquema corporal y señas relacionadas con su hogar. Este progreso ha permitido que la estudiante desarrolle un vocabulario básico en la lengua de señas ecuatoriana.

De igual forma a lo largo de su formación académica, los docentes de la institución hicieron uso de diferentes métodos de enseñanza, desde el silábico y pictogramas hasta el método global analítico, fue este último mencionado que presento resultados más favorables.

En relación con la escritura la estudiante puede realizar las actividades mediante la copia, demostrando así el cumplimiento de cada una de las etapas de la escritura entre las cuales están: los garabatos, el punzado, el rasgado, el copiado y el trazado de las diferentes letras, por este motivo la estudiante es capaz de transcribir textos de manera correcta estos pueden ser tanto cortos como largos. No obstante, al no comprender el español se le dificulta dar respuesta a los formularios de datos personales de manera clara y ordenada, pues mezcla los datos al no contar con un orden establecido y al no poder diferenciar las preguntas solicitadas dentro de los formularios, esto se debe a que ella maneja más las señas y necesita de las mismas para poder entender la palabra escrita.



Ante lo señalado, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cómo contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua de una estudiante con discapacidad auditiva del aula 2 de la “Unidad Educativa Especializada Nicolás Vásquez” durante el periodo académico 2023-2024?

Para solucionar esta problemática, se han establecido los siguientes objetivos.

Objetivos

Objetivo General

Proponer un sistema de actividades mixto didáctico-pedagógico que contribuya a la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua para una estudiante con discapacidad auditiva de la “Unidad Educativa Especializada Nicolás Vásquez” durante el periodo académico 2023-2024.

Objetivos Específicos

1. Fundamentar teóricamente la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva.
2. Caracterizar la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua en una estudiante con discapacidad auditiva en la “Unidad Educativa Especializada Nicolás Vásquez” durante el periodo académico 2023-2024.
3. Diseñar un sistema de actividades mixto didáctico-pedagógico, que contribuya la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua para una estudiante con discapacidad auditiva de la “Unidad Educativa Especializada Nicolás Vásquez”.

Justificación

Para comprender la relevancia de este estudio en los ámbitos educativo y social, es fundamental justificar las razones que impulsaron esta investigación, la enseñanza del español escrito como segunda lengua a estudiantes con discapacidad auditiva plantea un desafío considerable. Las personas con este tipo de discapacidad enfrentan limitaciones al no comprender

la lengua dominante de su entorno, como el español en el contexto ecuatoriano, donde la lengua de señas ecuatoriana es secundaria. Esto implica un desafío adicional, ya que deben aprender una nueva lengua mientras defienden y preservar su lengua nativa, la lengua de señas.

El presente estudio es factible por el convenio vigente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) con la “Unidad Educativa Especializada Nicolás Vázquez”, centro en el que se llevaron a cabo las prácticas preprofesionales. Este convenio facilitó los acuerdos a los que se pudo llegar con la institución, siendo el más esencial la confidencialidad y el respeto por la información entregada de los estudiantes. Además, la familia jugó un papel importante al brindar una constante colaboración y apoyo para asegurar el éxito de esta investigación.

El estudio propuesto presenta un enfoque innovador en la enseñanza del español escrito como segunda lengua para personas con discapacidad auditiva. Este enfoque se distingue por su énfasis en el respeto hacia la lengua materna y el estilo de aprendizaje de estos individuos, lo que conlleva a una educación inclusiva que celebra y respeta la diversidad presente en el entorno del aula.

La estudiante H.V, es la principal destinataria de esta investigación ya que se busca que pueda acceder al español escrito como segunda lengua, siendo esta una manera alternativa de comunicación. También se beneficiará su familia, ya que este recurso pretende facilitar una mayor interacción entre ellos a través de la escritura. Los beneficiarios indirectos son sus compañeros de clases, ya que las actividades planteadas también les ayudaran a mejorar y dominar la escritura del español. Asimismo, la comunidad educativa en su conjunto se verá beneficiada, porque este proyecto sienta un precedente alternativo para que los docentes enseñen el español como segunda lengua como un medio alternativo de comunicación

El estudio es relevante debido a que aborda la discapacidad auditiva, un tema que forma parte del temario del itinerario de discapacidad sensorial en la carrera de Educación Especial. Se centra en la enseñanza del español escrito como segunda lengua a estudiantes con discapacidad auditiva, un tema poco explorado en el contexto ecuatoriano. Esta investigación responde a la línea de investigación de Educación Inclusiva para la Atención a la Diversidad, porque a través

de la propuesta se están planteando actividades que permiten dar respuesta a la problemática, dando también respuesta a la sublínea de investigación que se encuentra ubicada en el uso de estrategias curriculares y didácticas para atención a la diversidad.

La novedad de esta investigación radica en su enfoque hacia la enseñanza del español escrito como segunda lengua para personas con discapacidad auditiva, destacando su énfasis en el respeto hacia la lengua materna y el estilo de aprendizaje de estos individuos. Además, se está planteando una propuesta con diversas estrategias metodológicas que rompen con los paradigmas de enseñanza que se conciben actualmente en la educación de personas sordas, ya que en esta ocasión el español ya no se impartirá como una parte del área de Lengua y Literatura, sino como una segunda lengua.

Aunque, desde el año 2019 se encuentra aprobada la enseñanza del español escrito como segunda lengua para personas con discapacidad auditiva, la realidad sigue siendo muy distante de lo que se plantea en las políticas. Por lo tanto, al generar una propuesta que permita intervenir en el caso de la estudiante que forma parte del caso de estudio, se está planteando una solución que no se ha implementado o llevado a cabo con anterioridad.

La investigación está estructurada de la siguiente manera: el primer capítulo aborda los fundamentos teóricos relacionados con la enseñanza del español escrito como segunda lengua. En el segundo capítulo se presenta el marco metodológico, que detalla el enfoque, los instrumentos y las técnicas utilizadas para recopilar y analizar la información. En el tercer capítulo se centra en la fundamentación y diseño de la propuesta para el aprendizaje del español escrito como segunda lengua, dirigida especialmente a la estudiante H.V.

Finalmente se aborda las conclusiones alcanzadas durante el desarrollo del proyecto, donde se sintetizan los hallazgos y resultados obtenidos. Además, se presentan las recomendaciones derivadas de la investigación. Asimismo, se incluyen los anexos necesarios para respaldar y complementar la información presentada en el proyecto.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



Capítulo I. Fundamentos Teóricos sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua en Estudiantes con Discapacidad Auditiva

En este capítulo se profundizará sobre los principales postulados de la discapacidad auditiva, su definición y clasificación, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua y sus etapas. Además, se analizará un marco legal que respalda no solo la importancia, sino también la validez y viabilidad de esta investigación en el contexto ecuatoriano.

1.1. Antecedentes

A través de una búsqueda en bases de datos bibliográficas, se han encontrado una amplia gama de estudios que se centran tanto en la enseñanza como en el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva. Estas investigaciones se han realizado en diferentes contextos, tanto en el panorama internacional, regional y local, demostrando que es un problema relevante que ha despertado el interés de la comunidad investigativa alrededor del mundo.

En primer lugar, en la ciudad de Salamanca (España), Izquierdo (2020) se centró en las dificultades que enfrentan los estudiantes sordos al adquirir habilidades morfosintácticas, ya que tienden a emplear la Estrategia de Palabras Clave (EPC) al leer, lo que implica ignorar las palabras funcionales del texto. De esta manera, planteó la necesidad urgente de una enseñanza explícita y sistemática de la morfosintaxis para mejorar la comprensión lectora dirigida a estudiantes con discapacidad auditiva.

Por otra parte, en la ciudad de Madrid (España), Garrote et al. (2021) destacó la importancia de haber adaptado la enseñanza y los recursos para estudiantes sordos y con hipoacusia al aprender una lengua extranjera durante la educación obligatoria. Los autores también identificaron obstáculos en el acceso a la información y la comunicación, y resaltaron la necesidad de un entorno educativo inclusivo. Estos autores aportan a este estudio la importancia de ofrecer apoyo individualizado y colaborar con especialistas en educación para sordos.

También en Madrid, Méndez (2021) propuso un modelo metodológico específico para enseñar segundas lenguas utilizando WebQuest, centrándose en el español como lengua extranjera. Se basó en principios constructivistas y destacó la importancia de proporcionar múltiples representaciones de la realidad, evitar la simplificación excesiva de la instrucción, priorizar la construcción del conocimiento, presentar tareas auténticas en contexto, fomentar la reflexión práctica y apoyar la construcción del conocimiento en colaboración.

A nivel latinoamericano, Morales (2015) en Caracas (Venezuela), aborda la importancia del dominio de la lengua escrita como segunda lengua para las personas sordas, destacando que la lengua de señas era fundamental como base lingüística primaria. Se resaltó la necesidad de estrategias metalingüísticas y metacognitivas para fomentar la autonomía y reflexión en el aprendizaje, así como la implementación de proyectos de escritura significativos que promovieran la interacción con el español y la reflexión gramatical. Además, un aporte esencial de este estudio es que enfatiza en la relevancia de un eficiente uso de la lengua de señas por parte de los docentes oyentes para facilitar el proceso de enseñanza.

De igual manera, en Querétaro (México), Trejo y Martínez (2020) se enfocaron en crear y aplicar una herramienta digital para enseñar español a estudiantes sordos en la educación básica, con el fin de mejorar su aprendizaje y fomentar la inclusión. Emplearon una metodología cualitativa centrada en el diseño, que involucró entrevistas, observaciones y análisis de documentos, que permitieron identificar las preferencias de los estudiantes por ciertos recursos digitales, resaltando la importancia de la tecnología en la educación inclusiva.

En Cuba, Día y Pla (2021) examinaron el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes sordos durante el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. Exploraron la importancia de la educación bilingüe, el papel crucial de la percepción visual en el aprendizaje, el impacto de la lengua de señas en el desarrollo cognitivo, y las estrategias para mejorar la comprensión y expresión oral. En esta investigación se destaca la relevancia de la memoria, la traducción a la lengua de señas, y el uso de representaciones táctiles y escritas para enriquecer el vocabulario y mejorar la pronunciación en español.

A nivel nacional en la ciudad de Quito (Ecuador), Álvarez-Escobar et al. (2022) se enfocaron en la dificultad de la lectoescritura del español como segunda lengua en niños sordos, resaltando la falta de producción escrita autónoma y significativa en este grupo. Ante esta problemática, propusieron estrategias como la selección de material específico, el diseño de actividades motivadoras y el uso de textos escritos en español narrados en lengua de señas, que pueden considerarse como recursos valiosos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito.

A nivel local, Salinas y Naranjo (2021) en una investigación realizada en Azogues, abordaron el desarrollo del lenguaje escrito en niños del cuarto grado de la Unidad de Educación Especial Claudio Neira Garzón, quienes tienen discapacidad auditiva. Durante el proceso investigativo, identificaron que estos niños presentaban dificultades para comprender y atribuir significado al lenguaje escrito, a pesar de poder transcribir. Para abordar esta problemática, se propusieron actividades diseñadas para mejorar el desarrollo del lenguaje escrito, resaltando la importancia de implementar un sistema aumentativo de comunicación para facilitar el aprendizaje y la comunicación de estos estudiantes con discapacidad auditiva.

También en la ciudad de Azogues, Carangui y Merizalde (2021), se centraron en mejorar la estructuración de la sintaxis en estudiantes con discapacidad auditiva mediante un sistema de actividades basadas en la comunicación bimodal. La metodología cualitativa de estudio de caso se utilizó para diseñar actividades secuenciales que fortalecieran las habilidades lingüísticas de los estudiantes, con la validación de especialistas que respaldaron la eficacia de la propuesta. Este trabajo constituye un aporte fundamental, ya que amplía el entendimiento sobre la importancia de la comunicación bimodal en la educación inclusiva y sostenible, proporcionando una base para investigaciones futuras en la enseñanza de estudiantes con discapacidad auditiva.

Sin lugar a dudas, las investigaciones revisadas ofrecen un avance significativo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua para personas con discapacidad auditiva. Entre estos estudios, se puede afirmar que los que constituyen un referente importante para el presente trabajo son los desarrollados por Morales (2015) en Caracas y el de

Carangui y Merizalde (2021) en Azogues. En ellos se destaca un aspecto fundamental: el respeto de la lengua materna de los estudiantes sordos y la importancia de que los docentes la dominen para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua. Esto se traduce en una comunicación bimodal, que se considera esencial cuando se busca construir procesos educativos inclusivos sostenibles a lo largo del tiempo.

Finalmente, se debe destacar que las distintas investigaciones resaltan la necesidad de seguir trabajando en la mejora y el desarrollo de estrategias pedagógicas más inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas de las personas con discapacidad auditiva. Esto demuestra que es fundamental que estos esfuerzos se centren en la creación de entornos educativos verdaderamente inclusivos, lo que implica respetar la identificación cultural que tienen los estudiantes con su lengua materna, al tiempo que se favorece la eliminación de las barreras de comunicación que enfrentan en los contextos escolares, familiares y comunitarios.

1.2. Discapacidad Auditiva

Durante la historia reciente, la discapacidad auditiva ha sido entendida desde distintas posturas por varios autores es por ello por lo que se observara y analizara la postura de varios de ellos y la relación de lo dicho por ellos con el tema a investigar. Empezando por la postura de Santos et al. (2021) que la considera una deficiencia auditiva que afecta negativamente la comunicación en la vida cotidiana, y dificulta realizar actividades dentro de lo considerado normal.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación (2019) plantea que el Modelo Bilingüe Bicultural define a la discapacidad auditiva como la variación del funcionamiento o de la estructura del aparato auditivo, provocando una percepción sonora mala. Por otro lado, para Ruiz (2016) la discapacidad auditiva se describe como la ausencia total o parcial de la capacidad auditiva en uno o ambos oídos, lo que resulta en una limitación variable en la comunicación y el desempeño de actividades diarias. Esta limitación puede afectar aspectos sociales, académicos y profesionales, y tener repercusiones en el bienestar psicológico, emocional y conductual.

Este tipo de discapacidad es difícil de detectar a simple vista, al momento de socializar con las demás personas, uno de los rasgos más significativos es que se puede observar la dificultad para comunicarse si la otra persona no conoce la lengua de señas o si no se usa otro método de comunicación, como la escritura, este factor influye en gran medida en cómo se relaciona la persona con discapacidad auditiva con las personas que le rodean en su entorno.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) la discapacidad auditiva es la pérdida superior a 35 decibelios, lo que implica una dificultad para escuchar adecuadamente. Esto puede manifestarse en diferentes niveles, desde leve hasta profunda, afectando a uno o ambos oídos. Por otro lado, Andrade y Castro (2009) exponen a la discapacidad auditiva como la pérdida de la capacidad auditiva, causada por varios problemas en el oído, detonando así una pérdida superficial o profunda en la cual se impide reconocer sonidos o lenguaje a pesar de hacer uso de un audífono.

En base a las perspectivas de los autores anteriores, es fundamental destacar que la discapacidad auditiva profunda implica una limitación en el acceso completo a los sonidos, que no puede ser compensada por ningún tipo de ayuda, a diferencia de los casos de pérdida auditiva leve. Por lo tanto, se puede tomar como referencia principal el concepto de Andrade y Castro (2009), ya que se relaciona directamente con el caso de estudio y proporciona una descripción detallada de la discapacidad auditiva profunda, resaltando que este nivel de pérdida auditiva impide la diferenciación o percepción de sonidos, lo que limita significativamente la comunicación. Además, se señala que ningún tipo de apoyo auditivo, como los audífonos o implantes, resulta útil debido al grado de pérdida auditiva, que es lo que ocurre con la estudiante H.V

1.2.1. Clasificación

Una vez que se ha adquirido una comprensión completa de la discapacidad auditiva, resulta esencial explorar su diversidad y complejidad a través de las distintas clasificaciones propuestas por expertos en el campo. Esta apertura hacia las diversas perspectivas permitirá una investigación más exhaustiva y precisa, brindando así una visión más holística del caso en



estudio y proporcionando un marco sólido para abordar las necesidades individuales de las personas afectadas.

La discapacidad auditiva se encuentra clasificada de diversas maneras es por eso por lo que, Tirado y Castillo (como se citó en Craviotto, 2014) describen la discapacidad auditiva en dos categorías principales: la sordera, que implica la pérdida total del sentido de la audición, y la hipoacusia, caracterizada por una audición insuficiente que puede ser tratada con ayudas o prótesis. Por otro lado, la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FAIPAS, 2010) señala que esta discapacidad puede ser unilateral o bilateral, clasificada según el momento de aparición, la localización de la lesión y el grado de pérdida auditiva, e identifica las sorderas neurosensoriales como genéticas o adquiridas.

Por su parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo de México (2010) clasifica el grado de pérdida auditiva de acuerdo a la severidad con la que se presenta, por lo que pueden ser normal, ligera, media, moderada, severa y profunda. Además, especifica la causa posible, cuáles son los sonidos que perciben y las posibles consecuencias a las que se enfrentará la persona en caso de no recibir un tratamiento adecuado. Estos aspectos se profundizan en la Tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de la discapacidad auditiva de acuerdo al Consejo Nacional de Fomento Educativo mexicano

Clasificación	Grado de pérdida	Posibles causas	Sonidos que se perciben	Posibles consecuencias
Normal	0-15 dB		Todos los sonidos ambientales y del lenguaje	
Ligera	15-20 dB	La pérdida auditiva es de tipo conductivo y algunas	Las vocales se perciben con nitidez, pero puede haber	Pueden presentarse ligeras dificultades en la adquisición del



		neurosensoriales	dificultad para lenguaje. escuchar algunas consonantes en entornos ruidosos.	
Media	25-30 dB	La pérdida auditiva abarca tanto el tipo conductivo como el neurosensorial.	Se pueden percibir solo algunos sonidos del habla cuando se emiten en voz alta.	Puede haber un ligero retraso en el desarrollo del lenguaje, dificultades para comprender el lenguaje en entornos ruidosos y falta de atención.
Moderada	30-50 dB	La pérdida auditiva abarca tanto el tipo conductivo con desórdenes crónicos en el oído medio como pérdidas neurosensoriales.	En este caso, se perciben casi ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Se pueden experimentar problemas del habla, retraso en el lenguaje, dificultades en el aprendizaje e inatención.
Severa	50-70 dB	La pérdida auditiva incluye pérdidas neurosensoriales mixtas y una combinación de disfunción del oído medio e interno.	En esta situación, no se percibe ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Pueden presentarse problemas graves del habla, retraso en el lenguaje, así como dificultades en el aprendizaje y la atención.
Profunda	70 dB o más	La pérdida auditiva abarca pérdidas neurosensoriales	En este caso, no se perciben sonidos ambientales ni del	Problemas graves del habla, serias dificultades para el



mixtas y una habla.
combinación de
disfunción del oído
medio e interno.

desarrollo adecuado y
natural del lenguaje
oral, así como
dificultades en el
aprendizaje e
inatención.

Nota. Adaptado de *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (p.20), por Consejo Nacional de Fomento Educativo de México, 2010.

Por otra parte, es relevante considerar la clasificación que desarrolló el Ministerio de Educación de Chile (s.f.), que, si bien es cierto, mantiene la clasificación de acuerdo al grado de pérdida auditiva, hace especial énfasis en las dificultades que se presentan durante el desarrollo del lenguaje, lo que es fundamental para la presente investigación. Estos datos se reflejan en la Tabla 2.

Tabla 2

Clasificación de la discapacidad auditiva de acuerdo al Ministerio de Educación de Chile

Clasificación	Grado de pérdida	Desarrollo del lenguaje
No significativa	0-25 dB	El desarrollo del lenguaje oral ocurre de manera natural.
Leve	25-40 dB	Presenta algunas imprecisiones, como confundir palabras similares (por ejemplo, vela/pela o madre/padre). La comprensión del lenguaje también se conserva, aunque pueden surgir dificultades en conversaciones grupales.
Moderada	40-60 dB	La conversación se lleva a cabo de manera natural, lo que facilita el desarrollo del lenguaje oral con el uso de audífonos. Sin embargo, puede haber dificultades en la discriminación de algunas palabras, especialmente en



entornos grupales o durante discusiones en clase.

Severa	60-90 dB	Existe una gran dificultad en la producción y comprensión del lenguaje oral, requiriendo apoyos específicos (visuales, táctiles y kinésicos) para su desarrollo. Se tiene una mayor facilidad para la producción y comprensión de la lengua de señas.
Profunda	90 dB o más	Pueden ser conscientes de sonidos altos y vibraciones, pero no logran comprender todas las palabras amplificadas. La producción de lenguaje oral se realiza únicamente con apoyos específicos. Se presenta una mayor facilidad para la producción y comprensión de la lengua de señas.

Nota. Adaptado de *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia* (p.13), por Ministerio de Educación de Chile, s.f.

Como se observa en la Tabla 2, el Ministerio de Educación de Chile considera el grado de pérdida auditiva desde el nivel en el que se considera como no significativa hasta un grado de pérdida profundo. No obstante, también se presentan diferencias según los decibeles que puede percibir la persona, ya que en este caso la pérdida profunda es a partir de 90 decibeles, mientras que, en la clasificación presentada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo de México, este grado se considera desde los 70 decibeles.

Por otra parte, cabe señalar que en las diferentes clasificaciones que se han revisado, se reconocen la causa y el grado en que se presentan, pero además se resalta que existe una estrecha relación entre la pérdida auditiva y el desarrollo del lenguaje. Por tal motivo, en la investigación se coincide con la postura de todos los autores pues cada pérdida auditiva presenta sus propias características y necesidades específicas. Sin embargo, se debe resaltar el trabajo desarrollado por el Ministerio de Educación chileno que hace énfasis en las dificultades que se presentarán en la comunicación. Es esencial considerar estos aspectos cuando se pretende introducir a los

estudiantes sordos en el aprendizaje de una segunda lengua, que en el caso de este trabajo es el español escrito.

Finalmente, se podría afirmar que, al ampliar la clasificación de la discapacidad auditiva, también se amplía la comprensión sobre cómo abordarla y entender los estilos de vida y de aprendizaje de las personas que la experimentan, ya sea de manera parcial o total. Es fundamental tener en cuenta que estas experiencias no son uniformes, dado que los procesos de aprendizaje son diversos y únicos para cada persona.

1.3. Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua en Estudiantes con Discapacidad Auditiva

La enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua en estudiantes con discapacidad es un proceso de suma importancia, ya que posibilita que estos estudiantes puedan volverse bilingües y esto es de gran ayuda, debido a que el español es la lengua predominante dentro de la sociedad ecuatoriana, mientras que la lengua de señas queda en segundo plano cuando necesitan comunicarse con personas oyentes. Por esta razón, para acceder a mejores oportunidades y contribuir en la eliminación de las barreras que impiden su aprendizaje y participación en los distintos contextos, los estudiantes deben conocer, comprender y utilizar el español. En el siguiente apartado se profundiza en su proceso de enseñanza y aprendizaje

1.3.1. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua

Para los estudiantes con discapacidad auditiva, el aprendizaje del español como segunda lengua cobra una importancia vital, ya que le permite obtener un acceso más amplio a la información y facilita su integración en distintos ámbitos sociales y educativos. Por lo tanto, comprender el proceso que deben seguir para adquirir este idioma de manera efectiva se convierte en un aspecto esencial para su desarrollo académico y personal.

En este proceso Murillo (2020) afirma que existen diversas variables, entre las que se mencionan las pedagógicas centradas en el actuar docente, las metodologías y el contexto donde se aprende. También exponen las variables universales que consisten en las consecuencias de

adquirir una segunda lengua, los errores que se pueden dar, su personalidad, características cognitivas y por último se debe considerar su situación social, cultural y económica.

Aunque se puede entender que para la enseñanza de una segunda lengua se debe considerar aspectos de la persona a la que se le enseñara, también es muy importante considerar aspectos que no sean solo académicos, pues pueden influir tanto positiva como negativamente en la enseñanza, recalcando que cada estudiante aprende a su ritmo y estilo, por lo que la enseñanza debe considerar estos aspectos al tratarse de la enseñanza de una segunda lengua.

Por su parte, en su tesis doctoral, Meneses (2007) afirma que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser concebido como un acto didáctico, lo que significa que no puede entenderse ni asimilarse la enseñanza sin el aprendizaje, pues estos se encuentran estrechamente vinculados. En este caso, el aprendizaje ocurre tras el intercambio que ocurre entre docente y estudiante en un contexto determinado, en el que intervienen una serie de componentes personales y no personales.

En los componentes personales se encuentra el docente o profesor, que se encarga de planificar actividades educativas dirigidas a los alumnos, las cuales están diseñadas con una estrategia didáctica específica para lograr objetivos educativos determinados. Las funciones del docente durante los procesos de enseñanza-aprendizaje se centran en brindar orientación, motivación y recursos didácticos a los alumnos para facilitar su aprendizaje y promover su interés en aprender. Otro componente personal es el estudiante, que es quien interactuará con los recursos y las estrategias para alcanzar los objetivos planteados por el docente (Meneses, 2007).

En cuanto a los componentes no personales, por una parte, están los objetivos que se deben alcanzar y estos pueden ser: conocimientos fundamentales para el aprendizaje como la lectura, escritura, cálculo o habilidades para la resolución de problemas; contenidos fundamentales de aprendizaje abarcan conocimientos teóricos y prácticos esenciales para desarrollar plenamente las capacidades individuales, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida; por último, los valores y actitudes como la disposición para

escuchar y dialogar, la atención constante y el esfuerzo, la reflexión y toma de decisiones responsable, así como la participación y colaboración social (Meneses, 2007).

Además, Rodríguez y Pando (2011) consideran que entre los componentes no personales de este proceso están el entorno en el que se lleva a cabo la enseñanza incluye aspectos como la disponibilidad de recursos, las limitaciones de espacio y tiempo; los recursos didácticos que se consideran elementos clave que pueden ayudar a los estudiantes al proporcionarles información, técnicas y motivación para facilitar su proceso de aprendizaje. Según los autores, la efectividad de estos recursos depende en gran medida de cómo el profesor los incorpore dentro de la estrategia didáctica que esté utilizando.

Como último componente no personal se encuentra la estrategia didáctica empleada por el profesor que tiene como objetivo principal facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y consiste en una serie de actividades diseñadas para promover la interacción de los alumnos con los contenidos específicos. Esta estrategia debe ofrecer a los estudiantes motivación, información y orientación necesaria para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje de manera efectiva (Rodríguez y Pando, 2011).

En la opinión de Irisarri y Villegas (2021), durante la enseñanza del español como segunda lengua, se debe considerar la ayuda brindada al momento de comprender la información que se obtiene desde diversos canales sensoriales que se encuentran en el cerebro para codificar y decodificar la información, pues al aprender una segunda lengua esto ayuda a tener una mejor conciencia y comprensión de los mensajes.

Por otro lado, desde la perspectiva de Valencia (2022) los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua deben encontrarse centrados en el bilingüismo, utilizando el modelo bilingüe bicultural. Esto con el objetivo de que los estudiantes sordos obtengan una mejor comprensión, por lo que es fundamental que los docentes sean instruidos en el uso del bilingüismo, así como en los materiales que serán útiles al momento de evaluar los conocimientos adquiridos.

También es importante resaltar la sugerencia que hace Santos (2014) respecto al proceso de adquisición de una segunda lengua, específicamente el español, ya que implica una serie de obstáculos relacionados tanto con la lengua como con la cultura. Estas barreras tienen el potencial de impactar la integración de los estudiantes que no utilizan esta lengua al entorno escolar y social, así como su desempeño académico. Para superar estos desafíos, se enfatiza que la presencia de un programa integral de apoyo lingüístico es crucial, ya que ayudaría a acelerar el desarrollo de habilidades fundamentales del español.

Además, se reconoce que los errores son una parte integral del proceso de aprendizaje de idiomas, ya que la adquisición de un idioma a menudo implica cometer errores en lugar de simplemente formar hábitos. Esto subraya la importancia de establecer un ambiente en el aula que fomente una sensación de seguridad para que los estudiantes se expresen libremente, promoviendo así el dominio del español escrito (Santos, 2014).

Por otro lado, la investigación de Álvarez-Escobar et al. (2023) proporciona información relevante respecto a este proceso de enseñanza y aprendizaje. Plantean que el aprendizaje del español escrito como segunda lengua para personas sordas presenta desafíos significativos, principalmente en lo que respecta a la comprensión y expresión escrita, dado que el español escrito no es natural ni consustancial para ellos, al ser una segunda lengua con una estructura gramatical diferente a la lengua de señas y con códigos ajenos a su lenguaje gestual. Además, se destaca que la falta de motivación para usar esta segunda lengua en su forma escrita puede resultar en una escritura poco significativa, limitada a actividades repetitivas o al vaciado de información en textos proporcionados por el Ministerio de Educación.

Las dificultades mencionadas por los autores citados son las mismas que se evidenciaron en la estudiante que constituye la unidad de análisis de esta investigación. También se debe considerar que los errores en la escritura del español como segunda lengua pueden estar relacionados con procesos de formación de palabras, como omisión, sustitución, inversión y rotación, ligados a la relación entre grafemas y fonemas, similar a lo que ocurre en el aprendizaje del castellano como primera lengua (Álvarez-Escobar et al., 2023).

Estos desafíos en la escritura pueden estar vinculados a la falta de aplicación de variadas estrategias metodológicas que permitan un aprendizaje efectivo y consecutivo, así como a la escasez de vocabulario, la falta de interés por desarrollar habilidades lectoescritoras y el desconocimiento por parte de los docentes de estrategias apropiadas para la enseñanza de la lectura y escritura de personas sordas. Sin lugar a dudas, estos datos proporcionan nuevamente un fundamento teórico que respalda el planteamiento de una propuesta que beneficie tanto a docentes como estudiantes para que obtengan resultados favorables al finalizar este proceso.

Evidentemente, existe mucha información y posiciones en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua. Se puede coincidir con la investigación de Valencia (2022) en el aspecto de que el español escrito como segunda lengua se debe enseñar mediante el modelo bilingüe bicultural, debido a que utiliza la lengua materna como base para la enseñanza de esta segunda lengua, también es importante la consideración del trabajo docente, ya que este puede ser mucho más significativo si se hace uso de las inteligencias múltiples y el respeto y trabajo con los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Además, se resalta que este proceso de enseñanza y aprendizaje está formado por componentes personales y no personales que interactúan entre sí y permiten que se desarrolle de manera efectiva. Al trabajar con estudiantes con discapacidad auditiva es importante que estos componentes se establezcan de manera adecuada, manteniendo un enfoque de atención a la diversidad, de manera que los objetivos, estrategias y recursos permitan que el proceso sea verdaderamente inclusivo, motive y facilite en los estudiantes el aprendizaje del español escrito como segunda lengua.

1.3.2. Dificultades del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua

La educación inclusiva es un pilar fundamental para la equidad en el ámbito educativo, sin embargo, la enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva presenta desafíos significativos. Desde las diferencias lingüísticas hasta las

limitaciones en el acceso a recursos educativos adaptados, es crucial abordar estas dificultades para garantizar un aprendizaje efectivo y equitativo.

El aprendizaje del español escrito como segunda lengua presenta dificultades específicas para los estudiantes sordos, ya que la adquisición de una segunda lengua puede presentar desafíos para cualquier estudiante, pero para aquellos que presentan discapacidad auditiva, estas dificultades pueden ser aún mayores.

Se reconoce que los estudiantes sordos enfrentan problemas debido a que su lengua materna es la lengua de señas y el español escrito es su segunda lengua. Esto implica que pueden tener dificultades en la gramática, la sintaxis y el vocabulario del español escrito. La adquisición de un vocabulario amplio y preciso puede ser un desafío para los estudiantes sordos, en vista de que el español tiene una amplia variedad de palabras y expresiones idiomáticas que pueden resultar difíciles de aprender y recordar (Cruz 2009).

Como menciona Muñoz (2014) los estudiantes sordos tienen necesidades particulares en el proceso de aprendizaje y adquisición del español escrito. El conocimiento que tienen sobre la Lengua de Señas para comunicarse con otros estudiantes puede influir en las dificultades que enfrenten durante el proceso de aprendizaje del español escrito, dado que existen estudiantes que no manejan a su totalidad esta lengua.

Asimismo, Ramírez (2020) manifiesta que las diferencias sociales y lingüísticas, son la causa de las dificultades en el proceso de aprendizaje del español escrito como segunda lengua. En este caso, las personas sordas enfrentan barreras relacionadas con las diferencias sociales y lingüísticas, que a su vez genera para comprender y producir el español escrito debido a la falta de acceso al lenguaje hablado y a la preparación de las instituciones educativas (Díaz et al., 2017).

Por lo tanto, Sánchez (2012) menciona que los estudiantes sordos enfrentan dificultades debido a la falta de recursos y apoyo especializado en la adquisición del español escrito en las instituciones educativas especializadas. La falta de material didáctico adaptado y la ausencia de docentes capacitados en la enseñanza de español como segunda lengua para estudiantes sordos

pueden limitar su progreso. Como menciona Sánchez (2005) la falta de recursos y de formación del profesorado, hacen que a menudo la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes sordos no se desarrolle de una manera adecuada.

Asimismo, Peña et al. (2022) nos dicen que se pueden identificar varias dificultades que enfrentan las personas sordas en la enseñanza de una segunda lengua. Estas dificultades incluyen:

- Limitaciones en el desarrollo de la lengua: La falta de acceso completo al lenguaje oral puede dificultar el desarrollo de una lengua oral y, por lo tanto, el aprendizaje de una segunda lengua basada en la modalidad oral.
- Dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita: Aprender una segunda lengua basándose únicamente en su modalidad escrita puede ser un desafío para las personas sordas, especialmente si no tienen una primera lengua bien desarrollada.
- Barreras comunicativas: La comunicación entre personas sordas y oyentes puede ser un desafío en la enseñanza de una segunda lengua. La falta de acceso completo al lenguaje oral puede dificultar la interacción y comprensión de los contenidos en la segunda lengua.

En el contexto estudiado en esta investigación, se toma como referencia y principal aporte a este trabajo lo que mencionan Ramírez (2020), Díaz et al (2017) y Sánchez (2012), puesto que coinciden en las dificultades que presentan las personas con discapacidad auditiva, estas dificultades pueden darse en la comprensión o escritura del español escrito por su poco acceso al lenguaje hablado, a la preparación de las instituciones y a la falta de material didáctico adaptado.

Entonces, de acuerdo con las observaciones de estos autores, los estudiantes con discapacidad auditiva que aprenden el español escrito como segunda lengua pueden enfrentar diversas dificultades como la falta de exposición auditiva que puede dificultar la adquisición de nuevo vocabulario y la comprensión de matices en el significado de las palabras. Algunas personas con discapacidad auditiva pueden depender de la lectura labio facial para comprender el lenguaje hablado. Sin embargo, esto puede resultar en malentendidos, especialmente en situaciones donde las palabras no se pueden leer fácilmente en los labios.

La falta de acceso a recursos educativos, significan una gran barrera en el aprendizaje de la segunda lengua, pues la calidad y disponibilidad de dichos recursos varían según la región o la comunidad. Reconociendo así a la lengua de señas como una herramienta fundamental en la educación de las personas sordas, ya que les permite una comunicación completa e integral, y puede facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, tanto oral como escrita.

Por ello se consideró que, para superar estas dificultades, se debe adoptar enfoques educativos esenciales que se adapten a las necesidades específicas de las personas sordas. Esto puede incluir el uso de estrategias visuales, materiales educativos adaptados y la incorporación de la lengua de señas como apoyo para la enseñanza y la comunicación.

1.3.3. Etapas de Enseñanza y Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua

El aprendizaje del español escrito como segunda lengua en estudiantes con DA es un proceso que implica una serie de habilidades y conocimientos. Este proceso se puede dividir en una serie de etapas. Morales (2015) resalta la importancia de una planificación cuidadosa de situaciones didácticas que promuevan un dominio efectivo del idioma escrito, iniciando en la etapa escolar y extendiéndose a lo largo de la vida del estudiante.

Según investigaciones realizadas por diversos autores como Peñuela & Jutinico (2007), Domínguez (2003) y Allende et al (2015), las etapas de enseñanza del español escrito en estudiantes sordos pueden dividirse en las siguientes:

Etapas iniciales: En esta etapa, los estudiantes sordos comienzan a familiarizarse con el sistema de escritura, aprenden a reconocer las letras y los números, y a asociarlos con los sonidos del español. También comienzan a desarrollar habilidades básicas de escritura, como la formación de palabras y oraciones sencillas. Los objetivos de esta etapa son los siguientes:

- Reconocer las letras y los números.
- Asociar las letras y los números con los sonidos del español.
- Formar palabras y oraciones sencillas.

Etapa intermedia: En esta etapa, los estudiantes sordos consolidan sus conocimientos sobre el sistema de escritura, aprenden a escribir palabras y oraciones más complejas, y a utilizar las reglas gramaticales básicas. También comienzan a desarrollar habilidades de comprensión lectora. Los objetivos de esta etapa son los siguientes:

- Escribir palabras y oraciones más complejas.
- Utilizar las reglas gramaticales básicas.
- Desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Etapa avanzada: En esta etapa, los estudiantes sordos alcanzan un nivel de dominio avanzado de la lengua escrita, pueden escribir textos complejos, usando un vocabulario amplio y una gramática correcta. También pueden comprender textos de diferentes tipos, literarios y no literarios. Los objetivos de esta etapa son los siguientes:

- Escribir textos complejos.
- Utilizar un vocabulario amplio.
- Utilizar una gramática correcta.
- Comprender textos de diferentes tipos.

Estas etapas, aunque secuenciales, son flexibles y pueden adaptarse a las necesidades individuales. La colaboración entre docentes de lengua de señas y profesores de español es esencial para crear un entorno educativo inclusivo y centrado en el estudiante, cuyo objetivo final es brindar a los estudiantes sordos las habilidades lingüísticas necesarias para desenvolverse eficazmente en el español escrito, promoviendo su desarrollo académico y personal.

Asimismo, Rueda y Willburn (2014) y Peña et al. (2022) mencionan que las etapas de la enseñanza de una segunda lengua a personas sordas pueden variar según diferentes enfoques y teorías. A continuación, se presentan algunas etapas comunes que se han identificado en la adquisición de una segunda lengua por parte de personas sordas:



- Preproducción: Durante esta etapa, los estudiantes sordos están expuestos al nuevo idioma y comienzan a comprenderlo. Aunque pueden tener dificultades para producir el lenguaje oralmente, pueden utilizar gestos, señas y otros medios de comunicación no verbal para expresarse.
- Etapa de inicio: En esta etapa, los estudiantes sordos comienzan a producir palabras y frases simples en el nuevo idioma. Pueden utilizar señas y otros recursos visuales para comunicarse y comprender mejor el lenguaje.
- Etapa de construcción: Durante esta etapa, los estudiantes sordos desarrollan habilidades más avanzadas en la producción y comprensión del nuevo idioma. Pueden utilizar estructuras gramaticales más complejas y ampliar su vocabulario.
- Etapa de fluidez: Los estudiantes sordos pueden comunicarse fluidamente en el nuevo idioma. Pueden participar en conversaciones más complejas y expresar sus ideas con mayor precisión.

Por otro lado, si bien las etapas del proceso de aprendizaje del español escrito en estudiantes con discapacidad auditiva pueden variar según distintos factores como su lengua materna, la experiencia que han tenido con otras lenguas y la forma en que adquieren esta nueva lengua, en función de lo expuesto por Galvis (2021) y Tovar (2019) se pueden establecer las siguientes etapas:

- Etapa pre-fonética: comienzan a desarrollar habilidades fonéticas básicas y pueden producir sonidos en español. Los estudiantes se enfocan en aprender las reglas fonéticas y fonológicas, practicando la pronunciación y la escritura.
- Etapa léxica: construyen vocabulario en español y desarrollan habilidades de lectura y escritura. Se concentran en aprender palabras y frases comunes, practicando lectura y escritura en contextos significativos.



- Etapa gramatical: empiezan a desarrollar habilidades gramaticales y a aprender reglas gramaticales básicas. Se enfocan en sintaxis y morfología del español, practicando escritura en diferentes géneros y estilos.
- Etapa de fluidez: ya han desarrollado habilidades sólidas y pueden comunicarse con fluidez en español. Se centran en habilidades avanzadas, como comprensión de textos complejos, escritura creativa y expresión de ideas abstractas.

Como se puede observar, las etapas tanto de enseñanza como de aprendizaje comparten una secuencia lógica que va desde una etapa inicial hasta una final en la que ya se adquiere fluidez en la nueva lengua que se ha trabajado. Por lo tanto, se puede afirmar que estas etapas se complementan para construir lo que se ha denominado como el acto didáctico, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el estudio se comparte la postura de Rueda, Dieste y Peña, ya que el implementar estas etapas en la enseñanza de una segunda lengua en personas con D.A permite conocer el grado de progreso. Sin embargo, no se puede dejar a un lado las etapas del aprendizaje que se enfocan específicamente en las nuevas destrezas que adquiere el estudiante, mientras que durante la enseñanza se establecen los recursos y pasos que se completan por parte del docente.

Finalmente, estas etapas deben seguir un orden lógico que ayude en el avance del aprendizaje, partiendo desde lo básico hasta llegar al nivel más complejo que es la fluidez en el nuevo idioma, principalmente en la comprensión escrita. Es importante destacar que las etapas que se han descrito no son lineales y los estudiantes pueden experimentar avances y retrocesos. Además, el aprendizaje del español escrito como segunda lengua para personas sordas puede requerir adaptaciones específicas para satisfacer sus necesidades y estilos de aprendizaje.

1.3.4. Marco Común Europeo Referencial a Segundas Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencias (MCER, 2003) proporciona una descripción integral de las habilidades que los estudiantes de lenguas deben adquirir para comunicarse efectivamente en un idioma, así como los conocimientos y destrezas necesarios para

desenvolverse con eficacia en el contexto cultural correspondiente. Este enfoque se fundamenta en un estándar reconocido a nivel mundial para evaluar las competencias lingüísticas en diferentes idiomas, los cuales se clasifican en niveles adaptables y aplicables según las distintas circunstancias y requisitos. Dentro del marco común europeo podemos encontrar los siguientes aspectos:

- Comprensión lectora: comprende palabras y nombres conocidos o sencillos.
- Expresión escrita: es capaz de escribir sus datos personales en formularios.
- Alcance de la lengua hablada: cuenta con un vocabulario básico de palabras y frases sencillas, referentes a los datos personales.
- Interacción: plantea y contesta preguntas referentes a los datos personales.

1.3.5. Modelo Bilingüe Bicultural

El Ministerio de Educación (2019) planteó el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para personas con discapacidad auditiva, el mismo que se fundamenta en los principios teóricos delineados en el Modelo Nacional de Educación para Instituciones Educativas Especializadas. El enfoque que plantea abarca una perspectiva ecológica funcional, del desarrollo y del funcionamiento humano, junto con aspectos relacionados con la calidad de vida y sistemas de apoyos personalizados y, además, contempla la alineación curricular. Estos conceptos se entrelazan con la comprensión teórica de las lenguas, abarcando tanto la lengua de señas como el español en sus modalidades oral y escrita.

Este modelo se fundamenta en la idea de que los sordos tienen derecho a una educación que les posibilite su pleno desarrollo en ambos idiomas, y la comprensión y participación en su cultura, sorda y oyente. Además, busca integrar elementos culturales significativos de la comunidad sorda en el proceso educativo, fomentando de esta manera una identidad sorda positiva y reforzando el sentido de pertenencia de los estudiantes sordos a su comunidad.

1.3.6. Bilingüismo

Según el Ministerio de Educación (2019) el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural en el contexto de personas con discapacidad auditiva, se refiere al dominio o competencia lingüística en dos lenguas distintas tanto en su estructura sintáctica como gramatical: una basada en gestos y visión, conocida como lengua de señas, y otra basada en el sonido y la voz, es decir, la lengua oral. Hay dos enfoques principales de formación bilingüe. Uno es el bilingüismo simultáneo, que implica exponer a un niño a ambas lenguas desde su nacimiento, mientras que el otro es el bilingüismo sucesivo, que enfatiza la adquisición natural de una lengua primero, seguida por el aprendizaje de la segunda lengua.

En este contexto, el bilingüismo puede adoptar dos enfoques: el simultáneo, en el cual se expone a ambos idiomas desde su nacimiento, y el sucesivo, donde primero se adquiere una lengua y luego se aprende la segunda. El objetivo del bilingüismo para personas con discapacidad auditiva es proporcionarles las herramientas lingüísticas necesarias para una comunicación efectiva y una participación plena en la sociedad, considerando sus necesidades específicas de comunicación y su identidad cultural dentro de la comunidad sorda.

1.4. Marco Legal

En la actualidad, Ecuador dispone de diversas políticas que se encuentran caracterizadas por su enfoque inclusivo, las cuales buscan principalmente asegurar el acceso a la educación y la participación social para las personas con discapacidad. Estas políticas buscan eliminar las barreras que surjan para mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos y, por supuesto, promover acciones que contribuyan a la inclusión, equidad y la atención a la diversidad. Los detalles sobre estas políticas se detallan a continuación.

1.4.1. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas establecida en Nueva York, se firmó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, al que por supuesto, Ecuador se adhirió. Esta convención tiene un carácter internacional, por lo que todos

los Estados que se suscribieron a la misma, deben acatar las normas que se establezcan en ella y emitir sus propias leyes respetando la misma.

En el artículo 2 de esta Convención, en respeto al derecho a la comunicación de las personas con discapacidad, se establece que esta deberá incluir distintas formas como una variedad de formas de comunicación, tales como diferentes lenguajes, la visualización de textos, el Braille y la comunicación táctil, entre otras. Se enfatiza la importancia de asegurar que las personas con discapacidad cuenten con acceso a diferentes modos, medios y formatos de comunicación, incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones de fácil acceso (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

El artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles, asegurando que no sean excluidas del sistema educativo general. Se establece la necesidad de adoptar medidas para facilitar su plena participación, lo que implica proporcionar acceso a recursos como el lenguaje de señas, intérpretes y tecnologías de apoyo, especialmente para las personas con discapacidad auditiva (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

El artículo 30 resalta la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades para que las personas con discapacidad participen en actividades culturales, recreativas y deportivas. Para aquellos con discapacidad auditiva, esto implica asegurar programas educativos y culturales adaptados, incluyendo la promoción de la lengua de señas y la cultura sorda (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

En cuanto al artículo 21, se enfatiza el derecho de las personas con discapacidad a la libertad de expresión, opinión y acceso a la información en igualdad de condiciones. Para las personas con discapacidad auditiva, esto implica garantizar el acceso a la información en formatos accesibles, como la lengua de señas y otros medios adaptados a sus necesidades, así como promover su identidad lingüística y su participación activa en la sociedad (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Respecto a los artículos mencionados, se puede afirmar que la lucha por la igualdad y la inclusión alcanza un hito importante con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este acuerdo global establece un marco de derechos que enfatiza la necesidad crucial de igualdad de acceso a la educación, la comunicación, la cultura y el deporte para las personas con discapacidad. Al priorizar la eliminación de barreras y la promoción de la participación plena, la Convención demuestra una profunda dedicación a defender la dignidad y los derechos de cada individuo, independientemente de sus circunstancias.

1.4.2. Constitución de la República del Ecuador

El Artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador de 2008 establece que la educación es un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y una responsabilidad fundamental del Estado. Se destaca que la educación es una prioridad en la política pública y la inversión estatal, siendo un pilar para la igualdad y la inclusión social, así como un elemento esencial para el buen vivir. Se subraya que la educación es un proceso continuo que contribuye al desarrollo tanto individual como colectivo, fomentando la formación integral de las personas y su participación activa en la sociedad (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

El derecho a una educación que promueva el desarrollo pleno de las personas con discapacidad y su integración en la sociedad en igualdad de condiciones está establecido en el Artículo 47 de la Constitución. Además, se asegura la provisión de educación especializada para aquellos con discapacidad intelectual, así como el impulso de sus capacidades a través de la creación de centros educativos y programas de enseñanza adaptados a sus necesidades. Está establecido que los centros educativos cumplan con normativas de accesibilidad para personas con discapacidad y establezcan un sistema de becas que considere las condiciones económicas de este grupo (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

En definitiva, la Constitución de la República del Ecuador refleja un compromiso sólido con la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, especialmente para las personas con discapacidad. Esta disposición constitucional no solo reconoce el derecho fundamental a la educación, sino que también establece medidas concretas para garantizar que este derecho se

cumpla de manera inclusiva y equitativa. En última instancia, esta constitución no solo establece un marco legal, sino que también genera una base sólida para alcanzar una sociedad más inclusiva y justa, empezando por la educación.

1.4.3. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

El artículo 48 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) establece que el Estado se compromete a garantizar la inclusión e integración de las personas con discapacidad en los centros educativos. Se centra en eliminar las barreras de aprendizaje y promover la detección temprana de dificultades de aprendizaje, asegurando así un acceso equitativo a una educación adaptada a las necesidades individuales de cada persona. También hace hincapié en la importancia de proporcionar los apoyos y adaptaciones necesarios para satisfacer las necesidades específicas de estas personas, así como en capacitar al personal docente en metodologías específicas para la enseñanza de niños con capacidades especiales.

Del mismo modo, en el artículo 49 se establece que todos los centros educativos deben admitir a personas con discapacidad, reforzando así el principio de inclusión educativa. Se resalta la importancia de implementar los apoyos y adaptaciones necesarios para atender las necesidades individuales de las personas con discapacidad, garantizando su plena participación en el proceso educativo. Además, se destaca la necesidad de formar al personal docente en metodologías específicas para la enseñanza de niños con capacidades especiales, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

Finalmente, el artículo 57 en sus numerales 14 y 21, se enfoca en el desarrollo, fortalecimiento y promoción del sistema de educación intercultural bilingüe. Se subraya la importancia de garantizar condiciones laborales adecuadas para los docentes y una gestión administrativa transparente y participativa. Esto contribuye a la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, asegurando que reciban una educación de calidad adaptada a sus necesidades individuales y fomentando su plena integración en la sociedad (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

Respecto a la LOEI, se puede decir que establece una clara y sólida garantía de inclusión educativa para las personas con discapacidad. Al enfocarse en eliminar barreras de aprendizaje y proporcionar apoyos y adaptaciones necesarios, promueve un acceso equitativo a una educación adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, resalta la importancia de la formación docente en metodologías específicas para atender a niños con discapacidad, fortaleciendo así el principio de inclusión educativa. Al priorizar el desarrollo del sistema de educación intercultural bilingüe, también se asegura un ambiente educativo diverso y enriquecedor para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.

1.4.4. Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural

En el año 2012 se publica el Reglamento a la LOEI que contiene directrices importantes respecto a la educación de las personas con discapacidad. En el artículo 162 se aborda la inclusión de estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad y se establece su integración en todas las instituciones educativas, abarcando todos los niveles y modalidades, con el respaldo de los Departamentos de Inclusión Educativa. Además, también se establece que pueden recibir educación en centros educativos especializados, incluyendo a aquellas con discapacidad auditiva.

En el capítulo VII del reglamento, los artículos 227, 228, 229 y 230, se centran en los principios que se deben tenerse en cuenta al promover la educación de las personas con necesidades educativas, ya sea asociadas o no a la discapacidad. Además, se refiere a la posibilidad de que estos estudiantes requieran apoyos, permanentes y temporales, y se establece que la educación puede brindarse en centros especiales y regulares. Por último, se indica que se pueden realizar adaptaciones en el proceso de evaluación y promoción de estos estudiantes (Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012).

Al abordar la integración de estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad en todas las instituciones educativas y niveles, respaldados por Departamentos de Inclusión Educativa, se promueve un acceso equitativo a la educación. Además, al permitir la educación en centros especializados y regulares, junto con la provisión de apoyos permanentes y

temporales, se asegura una atención individualizada y adaptada a las necesidades específicas de cada estudiante.

1.4.5. Ley Orgánica de Discapacidades (LOD)

La Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012) respalda los derechos de las personas con discapacidad. El artículo 27 de la LOD, se contempla que el Estado se compromete a facilitar que las personas con discapacidad puedan ingresar, permanecer y completar su educación dentro del Sistema Educativo regular en la medida de lo posible. Además, la autoridad educativa nacional se encargará de proporcionar servicios educativos especiales y específicos para aquellos que no puedan asistir a escuelas regulares debido a su discapacidad. Se garantizará la educación inclusiva, especial y específica en el Plan Nacional de Educación, mediante la implementación gradual de programas, servicios y materiales educativos en todos los centros educativos.

Por otra parte, el artículo 32 establece la responsabilidad de la autoridad educativa nacional en garantizar y supervisar la enseñanza de diversos mecanismos de comunicación adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad, especialmente aquellas con discapacidad auditiva. Esto implica proporcionar los recursos necesarios para facilitar su comunicación en entornos educativos (LOD, 2012).

En el artículo 33 se establece la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con infraestructura accesible y adaptaciones físicas adecuadas, así como ayudas técnicas y tecnológicas para personas con discapacidad. También destaca la importancia de adaptaciones curriculares y la participación de intérpretes de lengua de señas según las necesidades específicas. Además, el artículo 34 establece la implementación de equipos multidisciplinarios especializados en discapacidad en todos los niveles educativos, con el fin de evaluar, hacer seguimiento y brindar asesoramiento para lograr la inclusión y promoción de las personas con discapacidad en el sistema educativo (LOD, 2012).

Asimismo, el artículo 39 hace hincapié en la implementación del modelo de educación intercultural y bilingüe-bicultural en instituciones de educación especial para personas con



discapacidad, especialmente para aquellos con discapacidad auditiva, promoviendo su identidad lingüística y garantizando su capacitación en lengua de señas ecuatoriana (LOD, 2012).

Finalmente, el Artículo 64 establece la regulación de herramientas técnicas y tecnológicas en los medios de comunicación audiovisual para garantizar el acceso a la información de las personas con discapacidad auditiva, incluyendo la obligación de incorporar intérpretes de lengua de señas ecuatoriana y subtítulos en los contenidos (LOD, 2012).

Sin lugar a dudas, la Ley Orgánica de Discapacidades constituye un referente legal importante para esta investigación, ya que contempla específicamente los apoyos, recursos y normas que regulan la educación y la accesibilidad para las personas con discapacidad auditiva. Se puede destacar que esta ley enfatiza en la enseñanza en lengua de señas y el sistema de comunicación bilingüe-bicultural, según lo establecido en su modelo.

Capítulo II. Caracterización de la Enseñanza del Español Escrito como Segunda Lengua a Estudiantes con Discapacidad Auditiva

En este capítulo, se realizó un abordaje metodológico, donde se definieron el paradigma, enfoque y el método de investigación seleccionados y las fases del estudio. Además, se detallaron las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, cumpliendo con el segundo objetivo establecido. Por último, se hizo hincapié en el análisis y la triangulación de los resultados, lo que fue una herramienta fundamental para identificar las dificultades y fortalezas de la estudiante.

2.1 Paradigma y Enfoque de Investigación

Para realizar la investigación se tuvo que determinar cómo se trabajaría la misma, por ello se ha definido el paradigma y enfoque que den mejor respuesta a la misma. La investigación se encuentra basada en un paradigma interpretativo que Gil et al. (2017) señala como:

El paradigma interpretativo se enfoca en comprender los significados inherentes a las acciones humanas y la vida social, dentro de un contexto dinámico, diverso y holístico. Los investigadores interpretativos se orientan hacia el análisis de fenómenos que no son directamente observables ni susceptibles de experimentación, considerándolos como algo único y particular en lugar de generalizable. Este enfoque paradigmático se relaciona con métodos de investigación como los estudios etnográficos, los estudios de casos, entre otros. (p.73).

En consecuencia, busca comprender y explicar la realidad social y humana a través de la interpretación de las experiencias y acciones de las personas. Se centra en la subjetividad, la singularidad y la historicidad de las interpretaciones, reconociendo la importancia del contexto y la influencia de la cultura en la construcción del significado tal como menciona.

La investigación responde a dicho paradigma debido a su enfoque en la comprensión del significado y la interpretación de mensajes, haciendo especial énfasis en el uso de medios visuales y expresiones no verbales. Este enfoque se revela como una herramienta invaluable para adaptarse a las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad auditiva, ya que permite una comunicación más efectiva y una mejor comprensión de la información escrita.

El enfoque en el cual esta investigación se basa es el cualitativo que para Sánchez (2019) El enfoque cualitativo se fundamenta en la recopilación y análisis de evidencias detalladas con el objetivo de comprender y explicar un fenómeno específico. Se centra en la descripción profunda del fenómeno, utilizando métodos y técnicas derivados de sus principios conceptuales y epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y la inducción. Este enfoque busca captar la complejidad y la riqueza de los contextos sociales, permitiendo una comprensión más completa de las experiencias humanas y los procesos sociales.

El enfoque cualitativo se centra en la comprensión profunda y detallada de fenómenos sociales y humanos a través del análisis de datos no numéricos, como observaciones, entrevistas y narrativas. Este enfoque respondió adecuadamente con la investigación, ya que proporcionó la oportunidad de recabar información esencial sobre la estudiante, así como de profundizar en la identificación de las barreras y facilitadores que influyeron en su proceso de aprendizaje. Además, este enfoque se fortaleció consultando a múltiples fuentes de información, como docentes, terapeutas y padres de familia, que aportaron perspectivas valiosas sobre el desarrollo académico y personal. La combinación de este enfoque y la diversidad de fuentes consultadas permitió contribuir una enseñanza más personalizada, inclusiva y significativa.

2.2 Método

El método que se utilizó fue el estudio de caso que para Martínez (2006) se reconoce como una herramienta valiosa de investigación, destacando su capacidad para medir y registrar el comportamiento de los sujetos implicados en el fenómeno estudiado. En este estudio particular, se ha optado por un enfoque de estudio de caso único, que permitió observar de cerca el comportamiento, la metodología de trabajo y los intereses de la estudiante H.V.

2.2.1 Etapas del Estudio de Caso

La investigación está enfocada en el estudio de caso, la cual consta de diferentes fases por lo que Martínez (1988) plantea varias fases. La primera fase seleccionar el caso: la fase inicial del proceso de estudio de caso único implica una cuidadosa selección y definición del caso adecuado. Este paso crítico implica no solo identificar un caso relevante para la investigación, sino también delimitar claramente sus límites y características principales.

Durante esta etapa inicial, se procedió a la selección del estudio de caso mediante un proceso de observación detallada. Esta observación permitió identificar una problemática específica que reside en el proceso de escritura de datos personales. La atención se centró en este aspecto crucial, ya que la escritura de datos personales es fundamental en numerosos contextos, como, por ejemplo, en la gestión de registros médicos, en formularios de solicitudes, etc.

La segunda fase se denomina como interactiva e implica analizar y comprender profundamente los datos recopilados durante la investigación. En este punto se busca encontrar patrones, temas, conexiones y significados subyacentes en los datos (Martínez, 1988).

En esta fase, se llevó a cabo un análisis profundo sobre las dificultades que enfrenta la estudiante en la identificación y escritura de sus datos personales. Se consideraron no solo los aspectos superficiales de su discapacidad y las tareas específicas afectadas, sino también los factores subyacentes que podrían contribuir a estas dificultades. Esta evaluación exhaustiva incluyó una exploración detallada de su entorno educativo y social, así como de su experiencia personal, habilidades y limitaciones. Además de las entrevistas y la observación participante, se analizaron las interacciones y dinámicas familiares para comprender mejor el contexto en el que se desenvuelve la estudiante.

La tercera fase se conoce como posactiva y esta implica la evaluación continua, ajuste y refinamiento de las acciones implementadas para abordar los desafíos identificados, con el objetivo final de mejorar la situación. En esta fase se analizó la información recolectada para comprender las dificultades del estudiante al identificar y escribir los datos personales y proponer una propuesta concreta para mejorar su experiencia educativa respecto al problema identificado.

2.3 Unidad de Análisis

La investigación se realizó con una estudiante llamada H. V con discapacidad auditiva. La alumna para comunicarse utiliza tanto la lengua de señas como mímicas, tiene talla baja, mal formaciones y problemas renales, no tiene el dedo del medio de la mano izquierda, cuenta con señas propias, presenta dificultad en la identificación de algunas señas. En la parte de la escritura la realiza de manera adecuada mediante la copia, pero cuando no es mediante la copia presenta dificultades en la gramática y la formulación de oraciones.

La alumna demuestra un dominio destacado en todo lo relacionado con el esquema corporal y la lateralidad, siempre y cuando se le brinde instrucción en lengua de señas y con el apoyo de pictogramas. Sin embargo, aún necesita interiorizar algunos conceptos. Su habilidad visual es notable, ya que no presenta restos auditivos. En cuanto a la motricidad fina, la maneja

perfectamente, aunque muestra dificultades en la motricidad gruesa, especialmente en el equilibrio, por lo que recibe terapia física para mejorar esta área.

El comportamiento de la estudiante tiende a ser muy participativa en las actividades que se le presentan dentro del salón de clase, también se lleva bien con todos sus compañeros de clase. H vive con su mamá, papá y su hermana, sabe ocupar de manera correcta los dispositivos electrónicos, y puede realizar cualquier actividad dentro de los mismos.

2.4 Operacionalización de las Categorías de Análisis

La operacionalización de las variables se refiere a la definición clara y precisa de las variables que se van a estudiar en una investigación, así como a la elección de las técnicas y metodologías adecuadas para recolectar los datos relacionados con esas variables. Es fundamental que las técnicas empleadas sean coherentes con los objetivos y la naturaleza de la investigación. Esto implica seleccionar métodos de recolección de datos que permitan obtener la información necesaria para responder a las preguntas de investigación de manera efectiva y precisa (Espinosa, 2019).

A través de la operacionalización de categorías, se plantearon categorías, subcategorías, indicadores, técnicas e instrumentos, mismos que ayudaron en el orden y clasificación adecuada de los elementos del estudio del caso. Esto incluye el objeto de estudio con su respectiva definición y sus variables, a partir de las que se derivó lo que se deseaba observar en el salón de clase donde se hacían las prácticas.

A continuación, se presenta la operacionalización de categorías.

2.4.1 Categoría: Español Escrito como Segunda Lengua

Para comprender el español escrito como segunda lengua, es crucial considerar las posturas de diversos autores sobre el tema. Según Castaño y Rodas (2020), el aprendizaje del español escrito se caracteriza por la comprensión de un conjunto de signos gráficos que deben seguir reglas gramaticales y ortográficas específicas. Asimismo, resaltan la importancia de que



las personas con discapacidad auditiva posean competencia en su primera lengua, ya que la falta de esta competencia puede dificultar el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Desde la perspectiva de Luque (2008), se resalta la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza del español como segunda lengua. Según este autor, dicho enfoque tiene como objetivo principal capacitar al estudiante para comunicarse en la segunda lengua en cualquier situación. Para lograr este propósito, es esencial que el alumno comience a utilizar activamente la nueva lengua desde el inicio del aprendizaje.

Tabla 3

Operacionalización de categorías

Categoría de análisis	Definición	Subcategoría de análisis	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Español escrito como segunda lengua	Los autores de este estudio mencionan que la enseñanza del español escrito como segunda lengua se encuentra caracterizado principalmente por las reglas gramaticales que debe seguir, así como el dominio que debe tener de la primera lengua, para que la segunda no sea demasiado complicada y por último que la segunda lengua debe ser puesta en práctica desde el primer instante, haciendo uso del enfoque comunicativo, mismo que permitirá a la estudiante comunicarse en la segunda lengua en cualquier momento.	Dominio de la primera lengua	Lengua de señas ecuatoriana	Revisión bibliográfica	Ficha bibliográfica.
		Reglas gramaticales (Semántica, sintáctica y pragmática)	Dominio del vocabulario de datos personales	Entrevista al docente, terapeuta del lenguaje y psicóloga	Guía de entrevista
			Estructura gramatical	Observación participante	Diario de campo
		Uso de oraciones con estructura gramatical	Revisión bibliográfica	Ficha bibliográfica.	
			Entrevista al docente, terapeuta del lenguaje y psicóloga	Guía de entrevista	
		Uso de la escritura para dar información en los contextos: educativo y familiar	Observación participante Revisión bibliográfica	Diario de campo Ficha bibliográfica.	
	Entrevista al docente, terapeuta del lenguaje y psicóloga Observación participante	Guía de entrevista Diario de campo			

2.5 Técnicas e Instrumentos

En esta investigación se emplearon las siguientes técnicas: revisión bibliográfica y documental, observación participante, entrevista (estructurada). asimismo, los instrumentos que se utilizaron fueron los diarios de campo, guía de entrevista, fichas bibliográficas y fichas de observación.

2.5.1 *Observación Participante*

La observación participante permite recoger los datos de forma interactiva, es decir, necesita la participación del observador en lo eventos, ya que permite adquirir una percepción de la realidad objeto de estudio, que no podemos lograr sin implicación emocional (Rekalde, 2014).

Según lo dicho, la observación participante es una técnica de investigación que implica que el investigador se integre activamente en el entorno o grupo que estudia, para obtener una comprensión profunda y detallada del caso tratado desde una perspectiva interna. Es una herramienta eficaz para capturar la complejidad y la riqueza de la vida cotidiana desde dentro de la realidad estudiada.

2.5.1.1 **Diarios de Campo.**

Del mismo modo, se utilizó los diarios de campo que para Luna (2022) es una herramienta formativa que brinda a los estudiantes la oportunidad de ampliar significativamente sus conocimientos sobre diseño de información. Además de fomentar la reflexión, esta herramienta expone los procesos de trabajo y pensamiento que los estudiantes siguen durante el diseño. También permite captar las emociones involucradas en la implementación de proyectos y contribuye a mejorar el pensamiento de diseño de los estudiantes (Ver anexo 1).

Cabe señalar que los diarios de campo son una herramienta valiosa en la investigación cualitativa, ya que permiten al investigador recopilar y analizar datos ricos y detallados sobre situaciones y experiencias en el campo de estudio. Al registrar observaciones, reflexiones y emociones, los diarios de campo brindaron una perspectiva más profunda y comprensiva sobre el fenómeno estudiado, el objetivo de esto es poder obtener información detallada que nos ayude a

establecer la problemática identificada y otros datos importantes que nos aporten a la investigación.

2.5.2 Entrevista

También se utilizó la entrevista que como menciona Torrecilla (2006) la misma tiene la finalidad de recoger la información de forma oral, misma que se relacionara con hechos pasados de la persona y aspectos subjetivos, como creencias, actitudes, opiniones o valores relacionados con el objeto de estudio.

Las entrevistas son una herramienta valiosa para recopilar información de manera directa y personal, lo que permite obtener una comprensión más profunda de los temas en estudio o de las necesidades de las personas involucradas. Sin embargo, es importante que los entrevistadores sean éticos y respetuosos durante el proceso de entrevista, manteniendo la confidencialidad cuando sea necesario y asegurándose de obtener el consentimiento informado de los entrevistados.

En este caso se utilizó la entrevista estructurada, que consiste en plantear preguntas a todos los entrevistados de manera sistemática y estandarizada. En este tipo de entrevista, se sigue un guion o cuestionario con preguntas específicas y se registra las respuestas de manera objetiva, lo que permite una comparación más fácil y un análisis de los datos. La entrevista la realizó a la docente, madre de familia y terapeuta de lenguaje para recolectar información para nuestra investigación.

2.5.2.1 Guía de Entrevista.

La guía de entrevistas según Quirce (2014) es un conjunto de directrices que sirve para estructurar la realización de una entrevista, asegurando que se cubran los temas relevantes y que se formulen las preguntas en un orden específico para obtener la información deseada (Ver anexo 3).

En síntesis, esta guía se usa para recopilar datos mediante preguntas abiertas, lo que implica seguir un guion preparado con los temas principales a abordar durante la entrevista.

2.5.3 *Análisis Documental*

El análisis documental para Fernández y Zaborras (2010) “Es el conjunto de tareas orientadas a facilitar la identificación y la recuperación de los documentos” (p.7). En otras palabras, es una herramienta importante para obtener información confiable y valiosa de diversas fuentes escritas, lo que permite respaldar argumentos, tomar decisiones informadas y generar nuevos conocimientos.

En esta investigación se revisó los documentos institucionales del centro de prácticas, las cuales son el PI, PCI, PUD. Además, en nuestro caso se analizó la ficha psicopedagógica, ya que nuestro caso de estudio es una estudiante con discapacidad auditiva. Estos documentos serán de gran ayuda, ya que nos permitirá generar nuevos aportes en nuestro proyecto de investigación.

2.5.3.1 Guía de Análisis Documental.

Una guía de análisis documental es para Martínez et al. (2023) una herramienta que se utiliza en el contexto de la investigación y la gestión de la información. La guía da un marco metodológico para realizar la revisión y análisis de documentos, en formato físico o digital, para extraer información relevante y significativa para un propósito específico.

La guía de análisis documental se enfoca en identificar las necesidades individuales de la estudiante, sus fortalezas y áreas de mejora, con el objetivo de informar y guiar la planificación de intervenciones educativas efectivas y personalizadas. En este caso se analizaron la ficha psicopedagógica y logopédica, permitiendo realizar un análisis a profundidad.

2.5.4 *Revisión Bibliográfica*

Así también, se utilizó la revisión bibliográfica que para Esquirol et al. (2017) las revisiones bibliográficas deben tener en cuenta todo el conocimiento científico sobre el tema de interés para que se puedan sugerir objetivos de investigación en el proyecto de investigación. Para realizar una revisión bibliográfica, primero se debe definir el tema de manera específica utilizando preguntas de investigación. Luego realizar una búsqueda completa y una comparación

de todas las fuentes de información relevantes, seguida de una selección y lectura crítica de todos los documentos recuperados.

En síntesis, la revisión bibliográfica es un proceso de investigación en el que se busca y analiza la literatura académica y fuentes relevantes relacionadas con un tema específico. Es fundamental en la investigación científica, y pretende recopilar y examinar la información publicada sobre el tema de estudio. Al realizar una revisión bibliográfica, el investigador busca identificar y sintetizar los hallazgos, teorías, enfoques metodológicos y conclusiones de estudios anteriores que se relacionen con su área de interés.

Mediante la revisión bibliográfica hemos podido recolectar información acerca de la discapacidad auditiva, escritura, el español como segunda lengua, métodos de enseñanza del español e información necesaria para nuestra investigación.

2.5.4.1 Ficha Bibliográfica.

Se utilizó la ficha bibliográfica, que para Orizaga (2011) Las fichas bibliográficas son herramientas de pequeño tamaño que se utilizan para registrar los datos. Su objetivo principal es facilitar la organización y recuperación de información bibliográfica, permitiendo a estudiantes, investigadores y otros usuarios acceder a ella de manera rápida y eficiente (Ver anexo 2).

Es un instrumento que conlleva información precisa de documentos que se está utilizando de una investigación, pues en este trabajo se llevará a la práctica este instrumento, para tener información notable sobre la investigación desarrollada.

2.6 Análisis e Interpretación de Resultados

2.6.1 Análisis de los Diarios de Campo

Para realizar este análisis se usaron los diarios de campo desde la semana 1 hasta la semana 7 de prácticas preprofesionales, para esto se tiene que considerar los aspectos relevantes de la estudiante en este caso es el cómo hace uso del español escrito como segunda lengua, por ello se tuvo que observar si la estudiante cumplía o no con todos los requisitos previos a la escritura.



La estudiante cumple con estos requisitos sin embargo presenta dificultad al momento de escribir sus datos personales, por lo que se realizó un acercamiento más profundo a lo observado en clase, para posteriormente encontrar una solución a la problemática identificada

Tabla 4

Escuela	Unidad educativa Especializada “Nicolas Vázquez”
Aula	Aula número 2
Dominio de la lengua materna o natural.	Durante el transcurso de las practicas se observó que la estudiante maneja un dominio adecuado de la lengua de señas, ya que utiliza de manera natural y efectiva para interactuar con sus compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad educativa dentro y fuera del aula. También se prestó atención a cómo utilizaba la lengua de señas para expresar sus ideas, pensamientos y emociones. Se observó si podía comunicar eficazmente sus necesidades y deseos, así como si podía expresar sus opiniones y participar en la clase usando la lengua de señas.

Análisis de los diarios de campo que describen el dominio de la lengua materna o natural

En base a los registros de los diarios de campo, se observa que la estudiante sorda demuestra un dominio efectivo de la lengua de señas, lo que sugiere una sólida capacidad de comunicación en su lengua natural. Sin embargo, al enfrentarse al español escrito como segunda lengua, muestra dificultades significativas. Estas dificultades se evidencian en la colocación inconsistente de pronombres, la combinación incorrecta de mayúsculas y minúsculas, así como en la construcción de frases gramaticalmente confusas, lo que afecta su capacidad para expresarse clara y coherentemente en la escritura.

Además, se observa que la estudiante encuentra dificultades para organizar sus ideas de manera coherente al referirse a datos personales y al redactar textos más largos. Esto se



manifiesta en la falta de una estructura organizada y una conexión fluida entre ideas y oraciones en sus escritos. Estas dificultades en la organización del contenido pueden limitar su capacidad para comunicarse de manera efectiva por escrito y expresar sus pensamientos de manera clara y coherente.

En conjunto, estos hallazgos sugieren la necesidad de implementar estrategias específicas de enseñanza y proporcionar apoyo individualizado para mejorar las habilidades de escritura en español como segunda lengua de la estudiante. Es esencial brindarle herramientas y recursos que le permitan superar estas dificultades y participar plenamente en el proceso educativo.

Tabla 5

Escuela	Unidad educativa Especializada “Nicolas Vázquez”
Aula	Aula número 2
Reglas Gramaticales (Semántica, sintáctica y pragmática)	Durante el transcurso de las practicas se observó que la estudiante presenta dificultad al momento de la escritura, ya que tiende a colocar los pronombres de manera inconsistente dentro de la formulación de oraciones También se observó que combina las letras mayúsculas con las minúsculas, construcciones gramaticales confusas, con omisiones o inversiones de palabras, lo que dificulta la comprensión del mensaje. Estas dificultades pueden afectar su capacidad para expresarse de manera clara y precisa.

Análisis de los diarios de campo que describen las reglas gramaticales.

Estos resultados sugieren que la estudiante presenta dificultades significativas en el manejo de las reglas gramaticales al momento de escribir en español como segunda lengua. La observación de los diarios de campo revela que la estudiante tiende a colocar los pronombres de manera inconsistente en la formulación de sus oraciones, lo que indica una falta de dominio en la estructura gramatical del idioma. Además, se evidencia que la estudiante presenta dificultades



para mantener la coherencia gramatical en sus escritos, ya que combina las letras mayúsculas con las minúsculas y construye frases confusas, con omisiones o inversiones de palabras.

Estas dificultades gramaticales pueden tener un impacto negativo en la capacidad de la estudiante para expresarse clara y precisamente en español escrito. La falta de coherencia gramatical en sus escritos puede dificultar la comprensión del mensaje por parte de los lectores y limitar su habilidad para comunicar sus ideas de manera efectiva. En consecuencia, estos hallazgos resaltan la necesidad de brindarle apoyo adicional y estrategias de enseñanza específicas para mejorar sus habilidades gramaticales en español como segunda lengua.

Tabla 6

Escuela	Unidad educativa Especializada “Nicolas Vázquez”
Aula	Aula número 2
Enfoque comunicativo (Expresión escrita)	<p>Durante el transcurso de las practicas se observó que la estudiante presenta dificultades para expresar sus ideas en el contexto educativo y familiar de manera clara y coherente mediante la escritura, al referirse a datos personales, ya que tienden a ser poco estructurados y carecen de una organización lógica.</p> <p>También se observó que sus escritos carecen de una conexión fluida entre las ideas y las oraciones, lo que dificulta comprender el mensaje global del texto.</p> <p>Estas dificultades afectan su capacidad para comunicarse de manera efectiva por escrito y para expresar sus ideas y pensamientos de manera clara y coherente.</p>

Análisis de los diarios de campo que describen funciones comunicativas

En estos últimos diarios de campo se puede interpretar que la estudiante tiene dificultades para expresar sus ideas de manera clara y coherente en sus escritos, especialmente al referirse a datos personales, lo que sugiere una falta de estructura y organización lógica en su expresión

escrita. Además, se destaca que sus escritos carecen de una conexión fluida entre las ideas y las oraciones, lo que dificulta la comprensión del mensaje global del texto. Sin lugar a dudas, estas dificultades en las funciones comunicativas afectan su capacidad para expresar sus ideas y pensamientos de manera efectiva por escrito. La falta de claridad y coherencia en sus escritos limita su habilidad para comunicarse de manera efectiva y transmitir su mensaje de manera comprensible.

2.6.2 *Análisis de la Entrevista*

Las entrevistas que se realizaron fueron a la docente y al terapeuta del lenguaje. En la entrevista a la docente, mencionó que la estudiante domina la lengua de señas, aunque tiene dificultad al identificar los datos personales. En cuanto a la escritura manifestó que la realiza de manera correcta siempre y cuando se la realice mediante el deletreo y la copia, al no utilizar estos recursos la estudiante presenta dificultades por lo que, no puede brindar una información precisa.

En lo que respecta a la entrevista que se realizó al terapeuta del lenguaje, mencionó que la estudiante maneja la lengua de señas de manera adecuada, puede utilizar la escritura como un método alternativo de comunicación, siempre y cuando se le vaya mejorando en las dificultades que este presentaba. Así, supo manifestar que el uso de la tecnología sería un buen uso para poder trabajar con ella, porque le llama la atención.

Las entrevistas revelan que la estudiante tiene un buen dominio de la lengua de señas, lo que le permite comunicarse efectivamente. Sin embargo, enfrenta dificultades al identificar datos personales, lo que podría sugerir posibles áreas de mejora en su comprensión o expresión. En cuanto a la escritura, la estudiante muestra habilidades cuando se utiliza el deletreo y la copia, pero tiene dificultades cuando se espera que escriba sin estos recursos, lo que indica que podría beneficiarse de estrategias adicionales de apoyo en este aspecto. Por otro lado, el terapeuta del lenguaje sugiere que el uso de la tecnología podría ser beneficioso para mejorar su comunicación y abordar las dificultades identificadas, lo que resalta la importancia de adaptar el entorno educativo para satisfacer las necesidades específicas de la estudiante.

2.6.3 *Análisis Documental*

En el transcurso del proceso de investigación, se procedió a revisar los documentos de la ficha psicopedagógica y logopédica de la estudiante. Este análisis detallado no solo permitió destacar las fortalezas en su enfoque hacia la escritura de datos personales, sino que también arrojó luz sobre posibles áreas de mejora o debilidades identificadas en este aspecto. La valoración se centró particularmente en la capacidad de la estudiante para estructurar y expresar de manera coherente y clara sus datos personales por escrito.

Adicionalmente, la información obtenida resulta crucial para comprender su progresión en las habilidades escritas a lo largo del tiempo, así como para contextualizar cualquier desafío o éxito particular en el ámbito de la escritura de datos personales. Por ende, fue posible buscar alternativas de enseñanza para la estudiante, teniendo en cuenta sus habilidades y potencialidades.

El análisis de los documentos psicopedagógicos y logopédicos reveló una dualidad en el desempeño de la estudiante en la escritura de sus datos personales. Si bien mostró fortalezas en ciertos aspectos, como la comprensión de la tarea, también evidenció áreas de mejora, especialmente en la organización y claridad de la información escrita. Este análisis permitió identificar no solo las habilidades actuales de la estudiante, sino también áreas específicas donde podría necesitar apoyo adicional para mejorar su desempeño en la escritura. Además, estos datos proporcionan una base sólida para desarrollar estrategias de enseñanza personalizadas que se adapten a sus necesidades individuales y promuevan su progreso continuo en este aspecto.

2.6.4 *Triangulación de Datos*

Okuda y Gómez (2005) afirman que la triangulación implica el empleo de diversos métodos, fuentes de datos, teorías, investigadores o ambientes al estudiar un fenómeno, lo cual posibilita contrastar la información obtenida. Luego de haber realizado el análisis de las técnicas e instrumentos se realiza la triangulación de datos.

Tabla 7

Triangulación de resultados

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Diarios de campo	Entrevistas	Análisis Documental	Hallazgos
Español escrito como segunda lengua	Dominio de la primera lengua	Lengua de señas ecuatoriana	La estudiante muestra un buen nivel de competencia lingüística en lengua de señas especialmente en lo que respecta al uso de vocabulario en datos personales.	La docente mencionó que la estudiante maneja el vocabulario de los diferentes campos semánticos: datos personales, colores, animales, frutas, en lengua de señas. El terapeuta de lenguaje destacó que la estudiante, muestra una competencia notable en el uso de pronombres y en la conjugación de verbos en lengua de señas	Durante el análisis de la ficha psicopedagógica y logopédica, se observó que la estudiante muestra un dominio adecuado del lenguaje de señas, ya que lo utiliza para comunicarse.	La estudiante cuenta con un buen dominio de la lengua de señas ecuatoriana, lo que se considera un buen punto de partida para empezar la educación bilingüística, ya que cuenta con el dominio de su lengua materna.
	Reglas gramaticales (Semántica, sintáctica y pragmática)	Estructura gramatical Usa oraciones con estructura gramatical	Presenta dificultades en la conjugación de verbos, la estructura	La docente comenta que H.V no utiliza una estructura de oración escrita adecuada para	Con la ayuda del análisis documental se pudo constatar que H.V experimenta ciertas dificultades en la escritura en	H.V presenta dificultades en la estructuración de oraciones,



gramatical, el uso de oraciones con estructura gramatical y la estructura de oraciones referentes a los datos personales

referirse a sí misma y a otras personas de su entorno, señala que muestra dificultades para escribir la adecuada estructuración de oraciones, ya que realiza una mala colocación del sujeto, verbo y el complemento.

lo que respecta a la estructuración de las oraciones, dado que estas carecen de la cohesión necesaria para una comunicación fluida y no logran transmitir la información de manera clara y organizada.

especialmente en la conjugación de verbos y la colocación adecuada del sujeto, verbo y complemento, lo que no permite una comunicación con el uso del español escrito.

El terapeuta de lenguaje señala que H.V enfrenta dificultades en el uso de oraciones con estructura gramatical y en la estructura general de las oraciones ya que, tiende a limitarse a oraciones simples en lugar de experimentar con estructuras más elaboradas, lo que puede afectar su capacidad

Al no usar oraciones con estructura gramatical, esto puede afectar su capacidad para expresar ideas de manera completa y detallada, ya que sus oraciones



para expresar ideas de
manera completa y
detallada

carecen de
cohesión y no
transmiten la
información de
manera clara y
organizada.

Enfoque
comunicativo
(Expresión
escrita)

Uso de la
escritura para
dar
información
en los
contextos:
educativo y
familiar

Su capacidad para
comunicarse de
manera efectiva y
expresar
información
personal de
manera clara y
precisa es
impresionante y
demuestra su
habilidad para
utilizar el
lenguaje de
manera creativa y
funcional en
diversas
situaciones
comunicativas.

La docente declara que
la estudiante puede
hacer uso de vocabulario
de diferentes campos
semánticos para
socializar con sus
compañeros en
diferentes situaciones,
como la hora del receso,
siendo así presenta un
buen desenvolvimiento
social.

El terapeuta de lenguaje
menciona que H.V
demuestra una
comprensión clara de
cómo utilizar
pronombres para
referirse a sí misma y a

Con el respaldo del análisis
documental se ha podido
verificar que la estudiante ha
presentado un buen
desarrollo social con sus
compañeros, pese a que no
maneja el español como
primera lengua, utiliza las
señas de los campos
semánticos que conoce y la
mímica para expresar sus
ideas

El análisis
documental
respalda las
observaciones
sobre el
desarrollo
social de H.V,
a pesar de que
el español no
es su primera
lengua. Esto
sugiere que,
aunque pueda
enfrentar
dificultades en
el aprendizaje
del español
escrito como
segunda
lengua, su



otros en diferentes
contextos comunicativos
en lengua de señas.

capacidad para
comunicarse
de manera
efectiva en
situaciones
cotidianas
demuestra una
habilidad
innata para
adaptarse y
utilizar
diferentes
formas de
lenguaje para
expresarse.

La estudiante demuestra un nivel destacado de competencia lingüística en su primera lengua, la lengua de señas. En su habilidad para utilizar un vocabulario extenso y preciso en situaciones relacionadas con datos personales. Su dominio del lenguaje de señas le permite comunicarse eficazmente en un entorno visual, y revela su capacidad para expresar sus pensamientos, emociones y experiencias de manera clara y precisa.

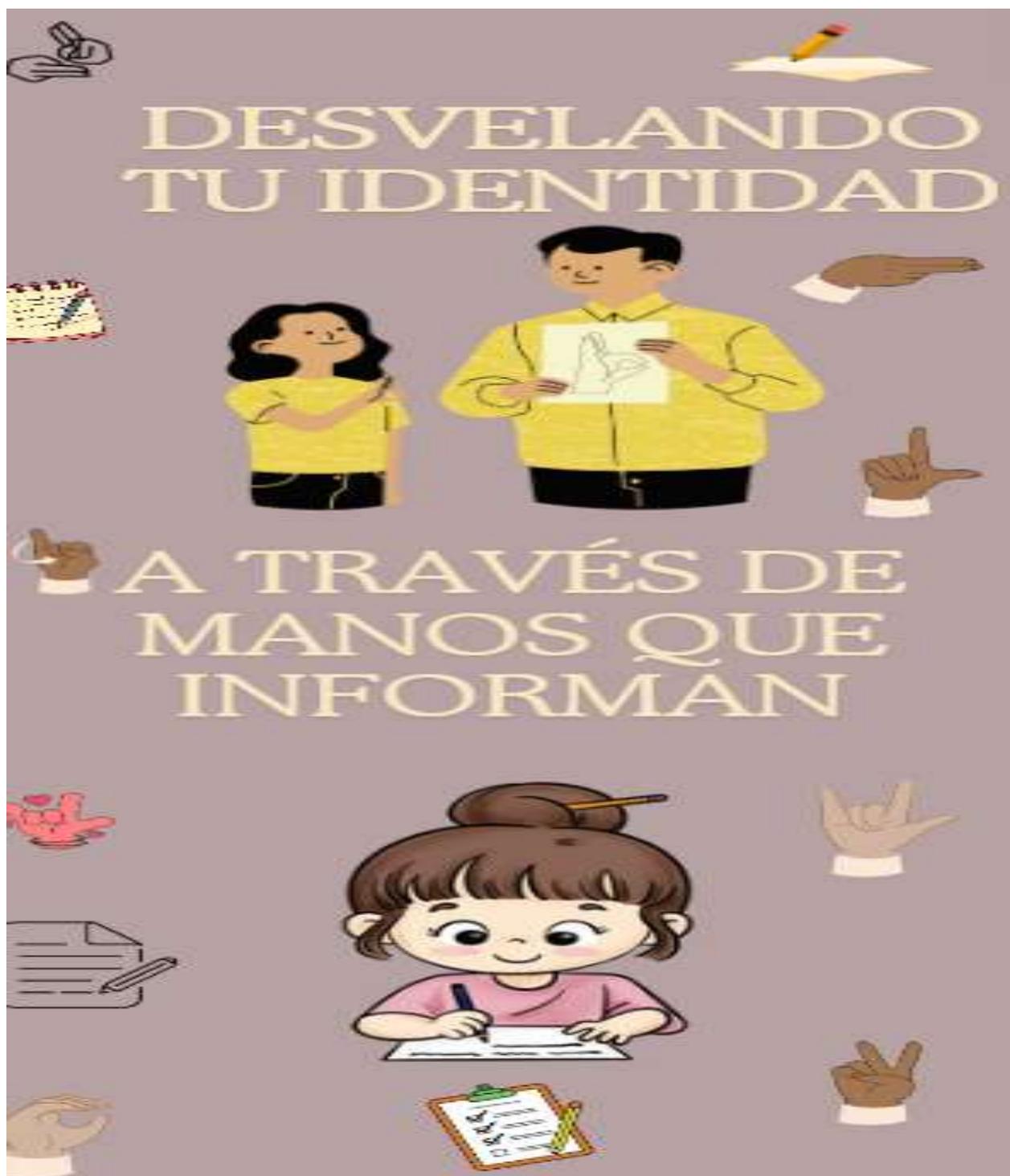
Enfrenta desafíos específicos en la estructura gramatical al comunicar datos personales. Aunque demuestra competencia en otros aspectos del lenguaje de señas, su dificultad para estructurar correctamente las oraciones puede afectar la claridad y coherencia de su mensaje. Estos obstáculos resaltan la importancia de proporcionarle apoyo adicional y recursos específicos para mejorar su comprensión y aplicación de las reglas gramaticales en este contexto. Enfrenta desafíos significativos en el enfoque comunicativo al momento de compartir su información. Estas dificultades pueden presentar obstáculos importantes en su capacidad para expresar sus pensamientos y experiencias de manera clara y coherente

Contrastando lo teórico con lo metodológico, autores como Rueda, Dieste y Peña consideran que el aprendizaje del español escrito como segunda lengua es beneficioso, ya que permite al estudiante desarrollarse en diversos ámbitos sociales, educativos y laborales. En este estudio se constató que la estudiante domina su primera lengua y realizó actividades como la transcripción de nombres y apellidos de su familia mediante señas correspondientes, la identificación de colores, animales, frutas, números y miembros de la familia utilizando la lengua de señas, y la comunicación con sus compañeros por señas y el deletreo en señas para formular preguntas de interés.

Estas actividades las ha realizado de manera satisfactoria. Sin embargo, la estudiante presenta dificultades para completar formularios con preguntas escritas relacionadas con sus datos personales. Según el análisis de la información, la estudiante no logra identificar la estructura correcta de una oración, lo que le dificulta responder a formularios estructurados de manera adecuada.



Capítulo III. Diseño de un Sistema de Actividades Mixto Didáctico-Pedagógico Basado en la



Clave de Fitzgerald

En este capítulo se detalla el diseño del sistema de actividades mixto didáctico – pedagógico, fundamentado en la clave Fitzgerald, que aborda el objetivo tres del estudio. La estructura de esta propuesta incluye una breve descripción del caso, la fundamentación teórica relacionada con el sistema de actividades y la clave Fitzgerald. Es importante resaltar que esta última será aplicada de manera integral en todas las actividades diseñadas para enseñar español escrito como segunda lengua a la estudiante H.V.

3.1. Objetivo de la Propuesta

Crear un sistema de actividades mixto, basado en la clave Fitzgerald, con el fin de introducir a la estudiante H.V al español escrito como segunda lengua, específicamente para la redacción de datos personales.

3.2. Justificación de la Propuesta

Conforme a lo expuesto, la estudiante exhibe un dominio adecuado del vocabulario en lengua de señas, especialmente en el ámbito semántico de datos personales. Este nivel de competencia la capacita para participar en el proceso de aprendizaje del español escrito como segunda lengua, ya que ha cumplido con los requisitos previos esenciales para adquirir habilidades escritas.

La lengua materna de la estudiante es la lengua de señas ecuatoriana, puesto que, la primera lengua no se aprende conscientemente, sino que se adquiere a través del entorno lingüístico circundante. En este sentido, la estudiante ha demostrado que su principal medio de comunicación con las personas de su entorno es a través de las señas, lo cual indica que no utiliza el español como su forma primaria de comunicación.

Es crucial que la estudiante pueda proporcionar sus datos personales, pues de esta manera podrá identificarse en diferentes contextos, como la educación, el trabajo y la atención médica. Esta iniciativa se basa en la idea de ofrecerle una alternativa de comunicación, dado que el español es la lengua predominante de la interacción social. Además, la adquisición de esta

segunda lengua le permitirá acceder a información que no está disponible en su lengua materna de señas, ampliando así su horizonte de conocimiento.

3.3. Descripción de la Propuesta

La propuesta está diseñada en un sistema de actividades mixto didáctico-pedagógico basado en la clave Fitzgerald y las actividades se plantean en torno a los lineamientos del marco común europeo, modelo que se utiliza para la enseñanza de segundas lenguas, adicionalmente se pretende que estas actividades respeten el modelo bilingüe bicultural.

El sistema de actividades se divide en dos fases, por lo que se ha estructurado en dos momentos, el primero lo aplicará la docente y el segundo la familia. Para la elaboración de la propuesta se consideró las características mencionadas por los autores, estas actividades planteadas son de fácil comprensión y manejo.

Para las actividades se utilizarán recursos específicos basados en la clave Fitzgerald, es importante tener en cuenta que los materiales empleados en el primer momento son realizados para la parte didáctica y para el segundo momento son las actividades desarrolladas para la parte pedagógica que se basan en el uso de la gamificación. Ambas fases se desarrollarán de manera paralela, siendo la principal diferencia que las primeras se llevarán a cabo en la escuela, mientras que las segundas tendrán su ejecución en el hogar. Este enfoque tiene como objetivo fortalecer la relación entre la escuela y la familia.

3.4. Metodología

La metodología usada en esta propuesta se enfoca en la combinación de la gamificación y el aprendizaje colaborativo. Al unir estas metodologías, se puede crear una propuesta innovadora. Según Cornellá et al. (2020) la gamificación se define como la creación de un entorno que capacita a los participantes para convertirse en los protagonistas, avanzando hacia un objetivo utilizando elementos de juegos. Esto les da la oportunidad de abordar varios problemas.

Apoyando esta postura, García et al. (2020) plantean que el propósito de la gamificación es influir positivamente en los estudiantes, permitiéndoles experimentar un sentido de control y

autonomía al resolver problemas. Este enfoque se centra más en el aspecto lúdico del aprendizaje, utilizando recursos tecnológicos, en contraposición a la memorización, lo que proporciona una perspectiva diferente a la tradicional en educación.

Además, según Sánchez et al. (2017) el trabajo colaborativo se define como un modelo de aprendizaje que busca que los estudiantes construyan juntos su aprendizaje. Para ello hay que unir sus fortalezas, que varían según el estudiante, para que entre todos cumplan metas previamente establecidas.

3.5. Fundamento Teórico

3.5.1. Sistema de Actividades

Para realizar la propuesta se usó un sistema de actividades, el mismo que definido por Martínez (como se citó en Romero, et al, 2011) como un grupo de actividades relacionadas entre ellas, formando un conjunto que pretende completar un objetivo que dé solución a un problema. Por ello, se considera que un sistema permitirá solucionar la problemática planteada, pues las actividades que se usaran están relacionadas entre sí y se debe cumplir una para seguir con la otra, y esto para cumplir el objetivo general.

3.5.2. Didáctica y Pedagogía

Cuando se trata del proceso educativo, existen dos conceptos interconectados conocidos como pedagogía y didáctica, sin embargo, existen claras diferencias entre ellos. La pedagogía abarca los aspectos artísticos y científicos de la enseñanza, incluida la teoría y la aplicación práctica de la educación, esta implica obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes e idear estrategias y técnicas efectivas para promover el aprendizaje (Paipa, 2017). En cambio, la didáctica se centra específicamente en la organización, ejecución y evaluación de lecciones y prácticas docentes. Además, la didáctica profundiza en la presentación de contenidos, la estructuración de actividades de aprendizaje y la evaluación de resultados (Guerra, 2010).

En la práctica educativa, la pedagogía proporciona el marco teórico necesario para la enseñanza, mientras que la didáctica se encarga de aplicar esta teoría en el aula. La pedagogía se

preocupa por comprender el proceso de aprendizaje, el desarrollo de las habilidades de los estudiantes y la creación de entornos de aprendizaje efectivos. Por su parte, la didáctica se concentra en la presentación de contenidos, la organización de las actividades de aprendizaje y la evaluación de los resultados (Rivera, 2014).

Además, en el contexto de la enseñanza, la pedagogía y la didáctica se relacionan con la práctica de conversaciones y diálogos que promueven el respeto mutuo entre docentes y alumnos. El enfoque pedagógico dialógico se basa en este tipo de interacciones, donde tanto los maestros como los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento mediante el diálogo y la reflexión conjunta (Cano y Jaramillo, 2017).

El sentido de aplicar un sistema de actividades mixto didáctico-pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua en estudiantes sordos radica en aprovechar la complementariedad entre la pedagogía y la didáctica en el proceso educativo. La pedagogía proporciona el marco teórico necesario para entender el proceso de aprendizaje y desarrollar estrategias efectivas para promoverlo, mientras que la didáctica se enfoca en la implementación práctica de estas estrategias en el aula.

Al combinar ambos enfoques, se puede diseñar un sistema de actividades que no solo tenga en cuenta la teoría educativa, sino también su aplicación práctica. Esto implica comprender cómo aprenden los estudiantes sordos, desarrollar estrategias adecuadas para enseñarles el español escrito como segunda lengua y evaluar su progreso de manera efectiva.

Además, al promover un enfoque pedagógico dialógico, donde se fomente el diálogo y la reflexión conjunta entre docentes y estudiantes, se crea un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo. Esto puede ser especialmente beneficioso para los estudiantes sordos, ya que les brinda la oportunidad de expresar sus ideas y participar activamente en la construcción del conocimiento, adaptándose a sus necesidades y estilos de aprendizaje.

3.5.3. *Clave Fitzgerald*

La propuesta se fundamenta en la clave Fitzgerald, cuyas características se ajustan al caso de la estudiante mencionada anteriormente. Esta clave proporciona un enfoque flexible que

permite su aplicación de diversas maneras, lo que facilita el trabajo y la adaptación a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Al respecto, Cruz (2021) menciona que la clave Fitzgerald fue creada por Edith Mansford Fitzgerald, para que las personas sordas como ella contaran con una herramienta que les proporcionara unas claves para organizar el discurso escrito. Estas consisten en unos encabezados que deben ir enseñándose y afianzándose paso a paso, luego de que los estudiantes sordos comprenden y reconocen el vocabulario por escrito, ya que no se trata de un método para enseñar vocabulario, sino para organizarlo en oraciones.

La clave Fitzgerald es definida por López (2022) como un sistema de comunicación usado para la enseñanza de las reglas gramaticales a personas con discapacidad auditiva, para aplicar esta clave es necesario usar símbolos que representan las partes de una oración. Busca desarrollar las habilidades lectoras y escritoras a través de la lectura global. Además de esto, según Copete y Moncada (2018), la clave Fitzgerald se enseña mediante un conjunto de categorías destinadas a organizar las palabras en una oración. Entre las categorías presentadas se encuentran: quién, dónde y cuántos. Cada una de estas categorías debe representarse mediante un color específico.

De acuerdo con Mendoza y Cossío (2016) el método Fitzgerald es una estrategia que se considera beneficiosa para implementarse en los entornos educativos especializados, ya que ofrece pautas prácticas diseñadas para apoyar a estudiantes con sordera e hipoacusia. Este método abarca un proceso amplio que puede conducir a resultados positivos cuando se aplica correctamente. Se recomienda iniciar este proceso desde niveles iniciales para garantizar un progreso efectivo. De esta manera, los estudiantes con discapacidad auditiva pueden desarrollar habilidades lingüísticas y mejorar su comunicación con su entorno.

El uso de la Clave Fitzgerald tiene como objetivo principal organizar el lenguaje del estudiante o de enseñar. Es bien sabido que en el lenguaje dinámico se menciona primero el sujeto, luego el verbo y por último los complementos, pero cuando se aprende a formular, no se mantienen esas estructuras. Los estudiantes necesitan que les presentemos un lenguaje correctamente organizado, por eso es necesario el uso de la Clave Fitzgerald, que se



independizará de ella solo cuando alcancen un dominio suficiente del lenguaje (Mendoza y Cossío, 2016). En ese momento, podrán hablar sin respetar el orden preestablecido: sujeto, verbo, complemento, como se ejemplifica en la Ilustración 1.

Ilustración 1

Ejemplo del uso de la clave Fitzgerald

Cuándo	Quién Quienes Qué	Qué hace Hizo hará	Cuánto	Qué
hoy	Juan	rompe	dos	tazas
ayer	El gato	comió	un	ratón
mañana	Petita	lavará	cinco	blusas
tarde	José	correrá	seis	cuadras

Nota. Obtenido de *La clave Fitzgerald un método de comunicación inclusivo para sordos* (p.7), por Mendoza y Cossío, 2016.

De acuerdo con los autores, el empleo de la Clave Fitzgerald para enseñar español como segunda lengua a estudiantes sordos parece ser una elección sólida y efectiva. Esta clave ofrece un enfoque adaptable y flexible que se ajusta a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad auditiva, lo que lo hace ideal para diversos entornos educativos. Además, su diseño, centrado en organizar el discurso escrito mediante encabezados progresivos, proporciona una estructura clara y comprensible para los estudiantes, lo que facilita su aprendizaje gramatical y la comprensión de la estructura de las oraciones.

Lo que se puede decir que es especialmente valioso de la Clave Fitzgerald es su énfasis en el desarrollo integral de habilidades lingüísticas, tanto en lectura como en escritura. Al utilizar símbolos visuales para representar partes de la oración y categorías de organización, esta clave promueve una comprensión más profunda de la gramática y la estructura del lenguaje. Además,



al comenzar el proceso desde los niveles iniciales, se asegura un progreso constante y efectivo en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes sordos.

En general, la Clave Fitzgerald es una herramienta poderosa y efectiva para la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes sordos. Su enfoque práctico y adaptable, junto con su capacidad para desarrollar habilidades lingüísticas integrales, la convierten en una opción valiosa para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva.

3.6. Caracterización de la Propuesta

Tomando como referencia los fundamentos teóricos y la fundamentación antes descrita, en la Tabla 8 se especifican cuáles son las acciones que se deben llevar a cabo para cada actividad que forma parte del sistema mixto didáctico-pedagógico que emplea la clave Fitzgerald.

Tabla 8

Acciones para cada actividad

Acciones	Descripción
Identificación de los nombres y apellidos de todos los miembros de su familia	Actividades de escritura de los nombres y apellidos de todos los miembros de la familia, esto se realizará con ayuda de un tablero basado en la clave Fitzgerald, figuras de madera de cada miembro, complementando con juegos de gamificación.
Diferenciar la edad de cada miembro de la familia	Ejercicios con figuras de madera que contiene el rostro de la familia, también se usaran pasteles de madera y números, mismos que permitirán relacionar los números con el pastel y el miembro de la familia, se ira intercambiando la figura de madera para que la estudiante diferencie las edades. Adicionalmente tendrá recursos



	tecnológicos.
Escritura de su número de cédula	Se utilizará una cédula didáctica para que la estudiante pueda escribir su número de identidad, complementando con actividades de gamificación
Identificar la dirección del hogar	Se usará una casa de madera y se complementará con el tablero de la primera actividad y con las tarjetas, la estudiante tendrá que escribir su dirección en el tablero, acompañado de recursos tecnológicos.
Escribir su número telefónico personal	Se usará un teléfono didáctico para que la estudiante reconozca su número personal, usara el tablero para estructurar la oración correspondiente, junto juegos creados para identificarlo.

El sistema de actividades está dirigido a los docentes que están encargados de este nivel, ya que en la propuesta se detallan los objetivos, duración, recursos, estrategias y evaluación que pueden implementar. Además, al contener actividades específicas y detalladas correlacionadas con lo establecido por Miguel López Melero sobre cómo aplicar el Proyecto Roma, es el punto de partida y la guía para que los docentes interesados en trabajar con este modelo educativo puedan adaptar sus actividades a las temáticas y asignaturas del currículo.

3.7. Sistema de Actividades

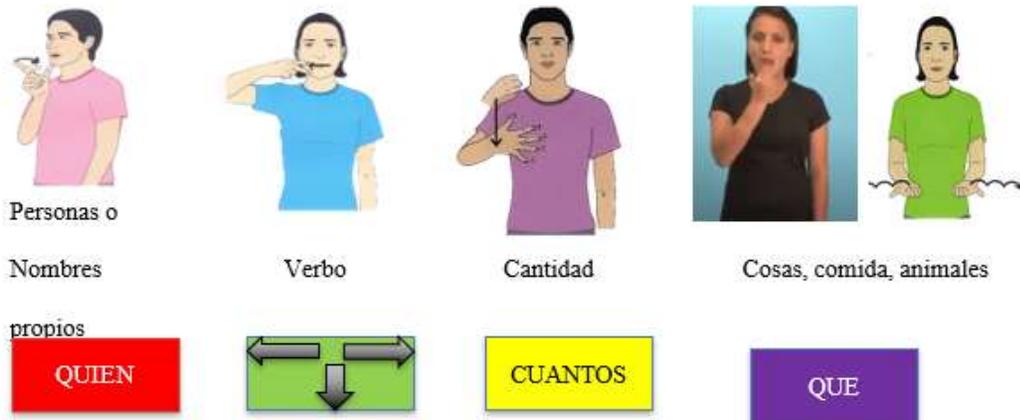
3.7.1. Actividad 1: Conociendo a mi familia

- Objetivo: (MCER, 2002 Proporcionar su información personal básica y la de su familia, y nombres propios y de cada miembro de la familia.
- Indicador: Escribe los nombres y apellidos de sí misma y su familia directa.



- Elementos que trabajar: Reconocimiento de los nombres y apellidos de los miembros de la familia
- Espacio-Tiempo: Aula de clases, tiempo de 30-45 minutos
- Recursos:
 - Tablero con la estructura de la clave Fitzgerald,
 - Tarjetas de señas e imágenes de la familia
 - Figuras de la Familia (**Ver anexo 4**)
 - Tizas
- Metodología: Trabajo colaborativo
- Desarrollo de la actividad: Explicarle a la estudiante el significado de cada color, esto va

Ilustración 2. Paso 1, actividad 1



acompañado de una seña correspondiente a cada color.

- Proporcionar un tablero de madera con los colores explicados y plantear la pregunta a

Ilustración 3. Paso 2, actividad 1



trabajar como se muestra en la ilustración 2.

			
¿Cuál	es	tú	nombre?

- Ejemplificar la estructuración correcta de las respuestas, acompañado de la explicación en

Ilustración 4. Paso 3, actividad 1

			
Mi	nombre	es	H.

lengua de señas y en español

- Para trabajar los nombres y apellidos de cada miembro de la familia se usarán las figuras de madera que contendrán la imagen real de cada integrante de su familia. Anexo 4 Se utiliza el tablero para preguntar los nombres y apellidos de cada miembro familiar.
- Evaluación: Ficha personal. (Ver anexo 5) Formar grupos para que los estudiantes llenen las fichas personales.



3.7.2. *Actividad 1: Conociendo a mi familia (en casa)*

- Objetivo: (MCER, 2002 Proporcionar su información personal básica y la de su familia, y nombres propios y de cada miembro de la familia.
- Indicador: Escribe los nombres y apellidos de sí misma y su familia directa.
- Elementos que trabajar: Reconocimiento de los nombres y apellidos de los miembros de la familia
- Espacio – Tiempo: Hogar de la estudiante, tiempo 20-40minutos
- Recursos:
 - Recursos tecnológicos
 - Computadora
 - Wordwall
- Metodología: Gamificación
- Desarrollo de la actividad: La actividad se realizará en el hogar consiste en desarrollar los juegos, complementarios a la actividad 1(Conociendo a mi familia) basados en la gamificación
- Enlace de los juegos:
<https://wordwall.net/es/resource/69262241/nombre-y-apellido>
<https://wordwall.net/es/resource/69262241/nombre-y-apellido>
- Evaluación: El docente monitorizará el uso de la plataforma de Wordwall, incluyendo el tiempo de dedicación y las actividades realizadas, adicionalmente la familia de la estudiante tendrá que mandar una foto como evidencia del uso de la plataforma



3.7.3. *Actividad 2: La edad de mi familia*

- Objetivo: (MCER,2002) Proporcionar su información personal básica y la de su familia, así como la edad de todos los miembros
- Indicador: Escribe su edad y de todos sus familiares directos
- Elementos que trabajar: Reconocimiento y comprensión de la edad propia y la de los miembros de la familia
- Espacio – Tiempo: Aula de clases, tiempo de 30-45 minutos
- Recursos:
 - Tablero con la estructura de la clave Fitzgerald
 - Tarjetas de señas e imágenes de la familia
 - Figuras de la Familia
 - Pasteles de madera (**Ver anexo 6**)
 - Tizas
- Metodología: Trabajo colaborativo
- Desarrollo de la actividad:
 - Entregar los tableros de madera de la clave Fitzgerald, para repasar la escritura de los nombres y apellidos de la familia.
 - Como segundo momento se entregarán los pasteles de madera. Anexo 6., con las figuras de la familia, para asociar cada figura con su edad. Por último, usar el tablero para trabajar las preguntas correspondientes a las actividades 2 junto con las señas.



Ilustración 5. Tablero para trabajar la actividad 2

			
¿Cuántos	años tiene	tú	papá?
			
Mi	papá	tiene	51
			
¿Cuántos	años	tienes	tú?
			
Yo	tengo	14	años



- Evaluación: Ficha personal. (Ver **anexo7**) La docente formara grupos para que los estudiantes llenen las fichas personales

3.7.4. *Actividad 2: La edad de mi familia (en casa)*

- Objetivo: (MCER,2002) Proporcionar su información personal básica y la de su familia, así como la edad de todos los miembros
- Indicador: Escribe su edad y de todos sus familiares directos
- Elementos por trabajar: Reconocimiento y comprensión de la edad propia y la de los miembros de la familia
- Espacio – Tiempo: Hogar de la estudiante, tiempo 20-40minutos
- Recursos:
 - Recursos tecnológicos
 - Computadora
 - Wordwall
 - Metodología: Gamificación
- Desarrollo de la actividad:
 - Desarrollar en el hogar con la ayuda de la familia los juegos digitales en base a la actividad 2 (La edad de mi familia)
 - Enlace de los juegos:

<https://wordwall.net/es/resource/69315316>

<https://wordwall.net/es/resource/69315316>



- Estos juegos contienen la edad, números y la fotografía de la estudiante H.V y de cada miembro de su familia. La estudiante tiene que ir relacionando las fotografías con la edad correcta.
- Evaluación: El docente controlará el uso de la plataforma Wordwall, incluyendo el tiempo de dedicación y las actividades realizadas, adicionalmente la familia de la estudiante tendrá que mandar una foto como evidencia del uso de la plataforma

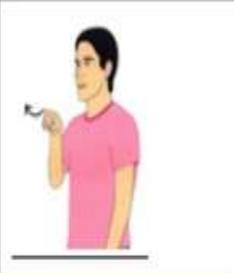
3.7.5. Actividad 3: Los números de mi identidad

- Objetivo: (MCER,2002) Escribir el número personal de la cédula de identidad
- Indicador: Escribe el número de su cédula de identidad
- Elementos por trabajar: Reconocimiento y comprensión del número propio de la cédula de identidad.
- Espacio – Tiempo: Aula de clases, tiempo de 30-45 minutos
- Recursos:
 - Tablero con la estructura de la clave Fitzgerald
 - Tarjetas de señas e imágenes de la familia
 - Figuras de la Familia
 - Pasteles de madera
 - Cédula Didáctica (**Ver anexo 8**)
 - Tizas
- Metodología: Trabajo colaborativo
- Desarrollo de la actividad:



- Usar las figuras de la familia, los pasteles didácticos y el tablero de la clave Fitzgerald para repasar los nombres y apellidos de toda la familia y sus edades.
- Utilizar las cédulas didácticas. Anexo 8. Junto con el tablero para completar la información de la cédula de identidad.

Ilustración 6. Tablero para la actividad 3

			
¿Cuál es	el	número de	tu cédula de identidad?
			
Mi	número de	cédula de identidad	es 0107433997

- Evaluación: Ficha personal. (**Anexo 9**) La docente formara grupos para que los estudiantes llenen las fichas personales.

3.7.6. Actividad 3: Los números de mi identidad (en casa)

- Objetivo: (MCER,2002) Escribir el número personal de la cédula de identidad
- Indicador: Escribe el número de su cédula de identidad



- Elementos por trabajar: Reconocimiento y comprensión del número propio de la cédula de identidad.
- Espacio – Tiempo: Hogar de la estudiante, tiempo 20-40 minutos
- Recursos:
 - Recursos tecnológicos
 - Computadora
 - Wordwall
- Metodología: Gamificación
- Desarrollo de la actividad:
 - Ejecutar los juegos en el hogar, sobre la cédula de identidad
 - Enlace de los juegos:
<https://wordwall.net/es/resource/69312139/n%c3%bamero-de-c%c3%a9dula>
<https://wordwall.net/es/resource/69312139/n%c3%bamero-de-c%c3%a9dula>
 - Organizar en el orden correcto los números de su cédula de identidad
- Evaluación: El docente monitorizará el uso de la plataforma de Wordwall, incluyendo el tiempo de dedicación y las actividades realizadas, adicionalmente la familia de la estudiante tendrá que mandar una foto como evidencia del uso de la plataforma

3.7.7. Actividad 4: El viaje de la autodirección

- Objetivo: (MCER,2002) Escribir y dar información personal básica sobre su dirección personal.
- Indicador: Escribe su dirección personal
- Elementos por trabajar: Reconocimiento y comprensión de la dirección personal



- Espacio – Tiempo: Aula de clases, tiempo de 30-45 minutos
- Recursos:
 - Tablero con la estructura de la clave Fitzgerald
 - Tarjetas de señas e imágenes de la familia
 - Figuras de la Familia
 - Pasteles de madera
 - Cédula Didáctica
 - Casas Didácticas (**Ver anexo10**)
 - Tizas
- Metodología: Trabajo colaborativo
- Desarrollo de la actividad:
 - Usar las figuras de la familia, los pasteles y las cédulas didácticos, para escribir en el tablero, los nombres y apellidos de la familia, sus edades y el número de cédula personal.



- Ocupar la casa didáctica junto con la imagen real del hogar para completar la

Ilustración 7. Tablero para la actividad 4

¿Cuál es	la dirección	de tú	domicilio?
Mí	Dirección	es en	Sevilla de Oro-Paute

información correspondiente.

- Evaluación: Ficha personal. (**Ver anexo11**) La docente formara grupos para que los estudiantes llenen las fichas personales.

3.7.8. Actividad 4: El viaje de la autodirección (en casa)

- Objetivo: (MCER,2002) Escribir y dar información personal básica sobre su dirección personal.
- Indicador: Escribe su dirección personal
- Elementos por trabajar: Reconocimiento y comprensión de la dirección personal
- Espacio – Tiempo: Hogar de la estudiante, tiempo 20-40minutos
- Recursos:
 - Recursos tecnológicos



- Computadora
- Wordwall
- Metodología: Gamificación
- Desarrollo de la actividad:
 - Usar el material tecnológico, en función de la actividad 4
 - Enlace de los juegos:
<https://wordwall.net/es/resource/69377324/direcci%c3%b3n>
<https://wordwall.net/es/resource/69315857>
 - Escribir con el teclado la dirección, seleccionar la correcta según la fotografía que aparezca.
- Evaluación: El docente monitorizará el uso de la plataforma de Wordwall, incluyendo el tiempo de dedicación y las actividades realizadas, adicionalmente la familia de la estudiante tendrá que mandar una foto como evidencia del uso de la plataforma.

3.7.9. Actividad 5: Tu conexión exclusiva

- Objetivo: (MCER,2002) Escribir el número personal
- Indicador: Escribe su número personal
- Elementos por trabajar: Escribir el número de forma clara y concisa, utilizando el formato adecuado.
- Espacio – Tiempo: Aula de clases, tiempo de 30-45 minutos
- Recursos:
 - Tablero con la estructura de la clave Fitzgerald
 - Tarjetas de señas e imágenes de la familia



- Figuras de la Familia
- Pasteles de madera
- Cédula Didáctica
- Casas Didácticas
- Celular Didáctico (**Ver anexo12**)
- Tizas
- Metodología: Trabajo colaborativo
- Desarrollo de la actividad:
 - Emplear los materiales previamente mencionados en las anteriores actividades para reforzar los datos aprendidos.
 - Manejar el celular didáctico. para escribir su número móvil.



- La docente hará que todos los estudiantes llenen estos datos entre pares ya que

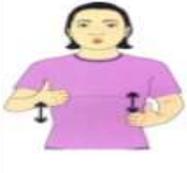
Ilustración 8. Tablero para la actividad 5

deberán poner los datos de su compañero y posteriormente el de ellos.

-
- Evaluación: Ficha personal. (Ver anexo 13). Formar grupos para que los estudiantes llenen las fichas personas de sus compañeros.

3.7.10. Actividad 5: Tu conexión exclusiva (en casa)

- Objetivo: (MCER,2002) Escribir el número personal
- Indicador: Escribe su número personal
- Elementos por trabajar: Reconocimiento de los nombres y apellidos de los miembros de la familia

			
¿Cuál	es	tú número	celular?
			
Mi	Número	celular es	0952563560



- Espacio – Tiempo: Hogar de la estudiante, tiempo 20-40 minutos
- Recursos:
 - Recursos tecnológicos
 - Computadora
 - Wordwall
- Metodología: Gamificación
- Desarrollo de la actividad:
 - Trabajar las actividades con relación al número celular personal
 - Enlace de los juegos:

<https://wordwall.net/es/resource/69315857>

<https://wordwall.net/es/resource/69315857>
- Evaluación: El docente monitorizará el uso de la plataforma de Wordwall, incluyendo el tiempo de dedicación y las actividades realizadas, adicionalmente la familia de la estudiante tendrá que mandar una foto como evidencia del uso de la plataforma.

3.7.11. Evaluación Final

Aplicar un formulario de datos personales, el mismo que no tendrá señas. **(Ver anexo 14)**



Conclusiones

Se concluyo que casi todas las personas con discapacidad auditiva presentan dificultades en el proceso de escritura o en el aprendizaje del español como segunda, dichas dificultades pueden darse de diversas formas, según los autores es de gran importancia que las personas con este tipo de discapacidad sean introducidas en el español ya que es la lengua que más se habla dentro del contexto ecuatoriano, también mencionan que es beneficioso puesto que permite tener mayor acceso a la información y es otra forma de comunicación.

La caracterización del español escrito como segunda lengua en las personas con discapacidad auditiva se realizo mediante un estudio de caso empleando una metodología integral, ya que se consideraron análisis cualitativos. Por ello los resultados obtenidos permitieron comprender de manera profunda las necesidades de dichas personas, ayudando así en

la creación de recursos adaptados que permitan facilitar su aprendizaje y su inclusión plena en el entorno académico y social.

El sistema de actividades se encuentra diseñado para ser aplicado tanto en la institución como en el hogar ya que tiene como objetivo introducir a la estudiante HV al español escrito como segunda lengua, para ello se hace uso de materiales didácticos que al aplicarse ayudaran a realizar la actividad para poder pasar a la siguiente, adicional a esto el sistema puede ser usado en el aula de clases o en la casa de manera personalizada, tanto los materiales como el sistema de actividades es de fácil comprensión y de fácil uso.

Recomendaciones

- Se recomienda seguir investigando y profundizando en las estrategias pedagógicas más efectivas para adaptar el proceso educativo a las necesidades específicas de estos estudiantes, considerando las etapas del aprendizaje y las dificultades comunes que enfrentan
- Se recomienda seguir caracterizando el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva, centrándose en la individualización de las



estrategias educativas. También se sugiere realizar un seguimiento continuo de la evolución de la estudiante H.V.

- Se sugiere implementar el sistema de actividades mixto didáctico- pedagógico diseñado para la estudiante H.V. asegurando una adecuada ejecución de las estrategias educativas personalizadas.

Bibliografía

- Alonso, J. (2005). Aproximaciones a la enseñanza del español como L2 para el colectivo de personas sordas. En Castillo, M. A.; Cruz, O.; García, J. M.; Mora, J. P. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad* (pp. 921-927). https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42670/15_0919%20Fagunde.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez-Escobar, M. L., Arroyo-Lewin, M. A., y Bermúdez-García, J. Á. (2023). Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 34–48. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2191>



- Andrade, M., y Castro, R. (2009). *Lectura y discapacidad auditiva: guía para trabajar con niños*. [Conferencia]. XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología “Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados, Santiago, Chile. <https://www.yumpu.com/es/document/view/16488955/lectura-y-discapacidad-auditiva-guia-para-trabajar-con-ninos>
- Arnaiz, A. (2021). *La lengua de señas peruana como vehículo de aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/20879/ARNAIZ_FERNANDEZ-CONCHA_ALEXANDRA_SARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ávila, F., y Morales, V. (2021). *Guía metodológica dirigida a docentes para la enseñanza-aprendizaje del español escrito en niños con discapacidad auditiva de 8vo año* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://201.159.222.12/bitstream/56000/1750/1/TIC13EE.pdf>
- Carangui, E., y Merizalde, A. (2021). *La comunicación bimodal para potenciar la estructura de la sintaxis en estudiantes con discapacidad auditiva* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://201.159.222.12/bitstream/56000/1748/1/TIC4EE.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. CONAFE. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106806/discapacidad-auditiva.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador (28 de septiembre de 2008). https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2006). https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf



- Copete, J., y Moncada, J. (2018). *Desarrollar un sistema interactivo aplicando realidad aumentada para el desarrollo de la lectoescritura utilizando el método de enseñanza Clave Fitzgerald en niños con discapacidad auditiva* [Tesis de grado, Universidad de San Buenaventura Colombia].
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/808df9ae-036e-4c00-80f9-5342aac8bf9d/content>
- Craviotto, M. (2014). *La atención temprana y el papel de las familias en el desarrollo del niño con discapacidad auditiva* [Tesis de grado, Universidad de Almería].
https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3631/1047_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, C. (2021). *Propuesta para la enseñanza y aprendizaje del español escrito en niños sordos de 3er grado del nivel primario* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra].
http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/2130/Cruz_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, M. (2009). *La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos*. Cultura Sorda. <https://cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Díaz, S., Nieto, G., y Hincapié D. (2017). Formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes: diagnóstico preliminar de necesidades. *Hechos y proyecciones del lenguaje*, (23), 91-103.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/3846>
- Díaz, Y., y Pla, R. (2021). El desarrollo de la lengua oral de los escolares sordos en el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua. *Revista Electrónica Educación y Sociedad*.
https://www.researchgate.net/publication/350189162_El_desarrollo_de_la_lengua_oral_de_los_escolares_sordos_en_el_proceso_de_ensenanza/link/6054fab892851cd8ce529714/d



[ownload? tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6II9kaXJlY3QiLCJwYWdlIjoicHVibGljYXRpb24ifX0](#)

Espinoza, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15(69), 171-180. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-171.pdf>

Esquirol, J., Sánchez, J., y Dalmau, I. (2017). La revisión bibliográfica, base de la investigación. *Actualizaciones en fisioterapia*, (XIII), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/319260924_La_revision_bibliografica_base_de_la_investigacion/link/599ea2baa6fdcc500355a938/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Fernández, A., y Zaborras, R. (2010). *Análisis documental*. Eureka Media. https://www.researchgate.net/profile/Montserrat-Garcia-Alsina/publication/43669381_Fundamentos_de_analisis_documental/links/5b0d149a4585157f871d0c99/Fundamentos-de-analisis-documental.pdf

FIAPAS. (1990). *¿Qué es la sordera?* Confederación Española de Familias de Personas Sordas. <https://www.fiapas.es/que-es-la-sordera>

Galvis, R. (2021). Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte. *Pedagogías de la lengua*, 26(2), 270-291. <https://doi.org/10.14483/22486798.17064>

García, F., Cara, J., Martínez, J., y Cara, M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logia: educación física y deporte*, 1(1), 16-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607>

Garrote, I., Moreno-Rodríguez, R., y Reyes, F. (2021). El aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza obligatoria: Experiencias de los alumnos sordos y con dificultades auditivas. *Qualitative Research in Education*, 10(1), 88-114. <https://doi.org/10.17583/qre.2021.6641>



- Gil, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476/510>
- Grageda, E., Rodríguez, R., y Reyes, D. (2018). Propuesta metodológica para la enseñanza del español en la escuela para niños sordos Esmirna. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 7(2), 7-67. <https://doi.org/10.5377/innovare.v7i2.8083>
- Guerra, Y. (2010). Reflexiones a propósito de la educación la enseñanza, la pedagogía y la didáctica. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 184-195. <https://doi.org/10.18359/reds.928>
- Irisarri, N., y Villegas, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8000434>
- Izquierdo, V. (2020). *Virtualización de materiales para la enseñanza de habilidades morfosintácticas en estudiantes sordos* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/145300/Izquierdo%20Alvarez%2c%20Vane%20ssa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2226-40002012000100009&script=sci_arttext
- Ley Orgánica de Discapacidades (26 de junio de 2012). https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Ley_organica_discapacidades.pdf
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (31 de marzo de 2011). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>



- Lightbown, P., y Spada, N. (2013). *How languages are learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5PadBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=\(Lightbown+%26+Spada,+2013\)&ots=PSa09r4iSO&sig=cIDHC_NiFicYyQhWMoGAjFe9RU4#v=onepage&q=\(Lightbown%20%26%20Spada%2C%202013\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5PadBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=(Lightbown+%26+Spada,+2013)&ots=PSa09r4iSO&sig=cIDHC_NiFicYyQhWMoGAjFe9RU4#v=onepage&q=(Lightbown%20%26%20Spada%2C%202013)&f=false)
- López, B. (2022). Necesidades educativas de la niñez con discapacidad auditiva prioritarias en educación primaria. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5(2), 61-68. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i2.91>
- Luna, G., Nava, A., y Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245
- Luque, B. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras*, 50(76). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100007
- Martínez, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59162/EI%20estudio%20de%20caso%20en%20la%20investigaci%c3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, J., Palacios, G., y Oliva, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 19(1), 67-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658>
- Méndez, B. (2020). Metodología para el uso de las WebQuest en la enseñanza de ELE. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 19(2), 24-47. <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/367>



- Mendoza, S., y Cossío, K. (2016). *La clave Fitzgerald un método de comunicación inclusivo para sordos*. https://docplayer.es/176995627-La-clave-fitzgerald-un-metodo-de-comunicacion-inclusivo-para-sordos.html#google_vignette
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Modelo-Educativo-Bilingue-Bicultural-para-Personas-con-Discapacidad-Auditiva.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAuditiva.pdf>
- Morales, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, XXVII(43), 118-131. <https://www.redalyc.org/pdf/347/34748803005.pdf>
- Muñoz, A. (2014). *Procesos de comunicación entre sordos y oyentes de la Universidad Tecnológica de Pereira* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/1b2428cf-cd36-4a86-b3e6-29ebe4d23792/content>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Orizaga, C. (2011). *Tipos o clases de fichas bibliográficas*. Universidad Autónoma de Nayarit. <https://www.didacticamultimedia.com/registro/espanol/6/documentos/FICHAS.pdf>



- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Manual básico del cuidado del oído y la audición*.
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331279/9789240002258-spa.pdf>
- Paipa, B. (2015). *Los conceptos de pedagogía y didáctica y su transformación en la atención educativa formal a escolares en condición de discapacidad con un enfoque diferencial en las IED-SED “incluyendo a través del lenguaje”* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/611/TO-18869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palma, J. (2021). *El desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia* [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil].
<http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/4243/1/TM-ULVR-0260.pdf>
- Peña, A., Rodríguez, X., y Fresquet, M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona*, (75).
<https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304006/html/>
- Perelli, V., Russell, G., García, M., Cameli., M. (2022). *La formación de los estudiantes sordos en las aulas universitarias: el español como segunda lengua*. Ediciones UNGS.
https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2769.pdf
- Pulgar, M. (2018). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.12>
- Quirce, C. (2014). El papel de la entrevista y la observación en la intervención con parados de larga duración [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7812/TFM-G335.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, D. (2020). *Una propuesta didáctica para la enseñanza de cuatro marcadores discursivos (porque, por eso, entonces y aunque) en español escrito como segunda lengua*



a estudiantes sordos universitarios [Tesis doctoral, Instituto Caro y Cuervo].
<https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co//1716/1/2020-1016048235.pdf>

Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (19 de julio de 2012).
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

Rekalde, I., Vizcarra, M., y Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>

Rivera, L. (2014). Relación epistemológica entre pedagogía, didáctica y derecho. *Revista de educación y derecho*, (9), 1-18.
<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/download/10198/13050/16914>

Rodas, Y., y Castaño, D. (2020). *Español escrito como segunda lengua en sordos señantes: un aporte para las estrategias de mediación docente y la enseñanza de las metáforas* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquía].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17890/5/RodasYenifer_2020_EspanolSordosMetaforas.pdf

Rodríguez, I., y Pando, A. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de la fuerza de trabajo calificada de nivel medio: sus componentes. *Revista Varela*, 2(29), 27-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8314179>

Romero, B., Garriga, N., y Martínez, R. (2011). Sistema de actividades metodológicas con enfoque de competencia didáctica para profesores de Farmacología I, de la carrera de Medicina. Matanzas. *Revista Médica Electrónica*, 33(3), 320-328.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v33n3/spu09311.pdf>

Rueda, M., y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a18.pdf>



- Ruíz, N. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 19-32.
<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660897002/574660897002.pdf>
- Salinas, K., y Naranjo, C. (2021). *Actividades para el desarrollo del lenguaje escrito en niños con discapacidad auditiva de la Unidad de Educación Especial Claudio Neira Garzón* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación].
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1749>
- Sánchez, A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=s2223-25162019000100008&script=sci_arttext
- Sánchez, C. (2005). El español y el lescó en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica. *Revista Educación*, 29(2), 217-232.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v29i2.2249>
- Santos, I. (2014). *Los verbos de afección: dificultades en el aprendizaje de español como segunda lengua*. Universidad de Málaga.
https://www.researchgate.net/publication/299470761_APRENDIZAJE_DE_ESPAÑOL_COMO_SEGUNDA_LINGUA
- Santos, V., Zenker., F., Fernández., y Barajas, J. (2006). Auditory impairment, disabilities and hándicaps. *Spanish Journal of Audiology*, 3(1), 19-31.
<https://journal.auditio.com/auditio/article/view/35>
- Trejo, P., y Martínez, S. (2020). La inclusión de niños sordos en educación básica en una escuela de México mediante el diseño de recursos digitales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
<https://scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e039.pdf>



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

- Torrecilla, J. (2006). *La entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid.
http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f
- Tovar, H. (2019). *Caracterización cognitiva y de español escrito en personas sordas bilingües con acceso tardío o nativo a la lengua de señas colombiana* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/77418/1071170424.2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valencia, D. (2022). Textos escritos en español como segunda lengua por estudiantes sordos bilingües: un análisis lingüístico sistémico-funcional. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(1), 13–30.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/345015/20807293>



Anexos

Anexo 1. Diario de Campo



REGISTRO DIARIO DE CAMPO (Semana1)

noveno CICLO

Datos informativos

Institución:

Tutor profesional: Tutor académico:

ITINERARIO:

Estudiante/s:

Fecha:

No SEMANA Y FECHA	Actividades desarrolladas por el estudiante	Indicadores a observar	¿QUÉ ACTIVIDADES DESARROLLÓ?	Reflexiones
		<ul style="list-style-type: none"> - Lengua de señas ecuatoriana - Dominio del vocabulario de datos personales - Estructura gramatical - Uso de oraciones con estructura gramatical - uso del idioma en contextos reales y significativos 	<p>Acompañar:</p>	
			<p>Ayudar:</p>	
			<p>Experimentar:</p>	
		EVIDENCIAS.		



Anexo 2. Ficha de análisis documental

FICHA DE ANALISIS DOCUMENTAL	
Ficha No.	Estudiante:
Nombre del documento:	
Autores:	
Ubicación:	
Aporte de la información al tema de mi investigación	
Datos encontrados	
Análisis de los datos encontrados	



Anexo 3. Guía de Entrevista

Entrevista

Estimado (a) Sr/a :

Reciba un atento saludo de quienes formamos parte de la Universidad Nacional de Educación de noveno Ciclo de la Carrera de Educación Especial.

La presente entrevista tiene el objetivo de recolectar información confidencial sobre la alumna H.V la misma que será usada con fines académicos. Por tal razón, solicitamos nos ayude con respuestas lo más apegadas a la realidad, con la finalidad de conocer sus datos personales

Muchas gracias de antemano.

¿Cuánto tiempo usa la estudiante los aparatos tecnológicos?

¿Qué nivel de competencia lectora y escritora tiene la estudiante en español?

¿Qué estrategias utiliza la estudiante para comprender y producir textos escritos?

¿Qué dificultades específicas presenta la estudiante en el español escrito?

¿Qué dificultades específicas tiene la estudiante con la ortografía, la gramática?



Anexo 4. Familia Didáctica



Anexo 5. Ficha Personal

Mi nombre y apellido es:

Los nombres y apellidos de mi papá:.....

Los nombres y apellidos de mi mamá:

Los nombres y apellidos de mi hermana.....



Anexo 6. Pastel Didáctico



Anexo 7. Ficha Personal

Mi nombre y apellido es:

Los nombres y apellidos de mi papá:.....

Los nombres y apellidos de mi mamá:

Los nombres y apellidos de mi hermana.....

Mi mamá tiene.....

Mi papá tiene.....|

Yo tengo.....

Mi hermana tiene.....



Anexo 8. Cédula Didáctica



Anexo 9. Ficha Personal

Mi nombre y apellido es:

Los nombres y apellidos de mi papá:.....

Los nombres y apellidos de mi mamá:

Los nombres y apellidos de mi hermana.....

Mi mamá tiene.....

Mi papá tiene.....

Yo tengo.....

Mi hermana tiene.....

Mi número de cédula es



Anexo 10. Casa Didáctica



Anexo 11. Ficha Personal

Mi nombre y apellido es:

Los nombres y apellidos de mi papá:.....

Los nombres y apellidos de mi mamá:

Los nombres y apellidos de mi hermana.....

Mi mamá tiene.....

Mi papá tiene.....

Yo tengo.....

Mi hermana tiene.....

Mi número de cédula es

Mi dirección es|



Anexo 12. Teléfono Didáctico



Anexo 13. Ficha Personal

Mi nombre y apellido es:

Los nombres y apellidos de mi papá:.....

Los nombres y apellidos de mi mamá:

Los nombres y apellidos de mi hermana.....

Mi mamá tiene.....

Mi papá tiene.....

Yo tengo.....

Mi hermana tiene.....

Mi número de cédula es

Mi dirección es

Mi número de celular es



¿Cuáles son tus nombres y apellidos?

¿Cuáles son los nombres y apellidos de tu mamá?

¿Cuáles son los nombres y apellidos de tu papá?

¿Cuáles son los nombres y apellidos de tu hermana?

¿Cuál es tu edad?

¿Cuál es la edad de tu mamá?

¿Cuál es la edad de tu papá?

¿Cuál es la edad de tu hermana?

¿Cuál es tu dirección?

Anexo 14. Formulario de Datos Personales



¿Cuál es tu número de celular?

¿Cuál es tu número de cédula?



DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

Yo, *Dayanna Elizabeth Morocho Pañi*, portador de la cedula de ciudadanía nro. *0105368427*, estudiante de la carrera de Educación Especial Itinerario Académico en: Discapacidad Sensorial en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

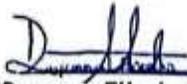
Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada *Enseñanza del Español Escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva* son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado *Enseñanza del Español Escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva* en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 09 de marzo de 2024


(*Dayanna Elizabeth Morocho Pañi*)
C.I.: (0105368427)



DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

Yo, *Leslie Domenica López Lucero*, portador de la cedula de ciudadanía nro. *0150991917*, estudiante de la carrera de Educación Especial Itinerario Académico en: *Discapacidad Sensorial* en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada *Enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva* son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado *Enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva* en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 9 de marzo de 2024

Leslie Domenica López Lucero
C.I.: *0150991917*



Yo, *Sergio Eduardo Pinos Carangui*, portador de la cedula de ciudadanía nro.0302987177, estudiante de la carrera de Educación Especial Itinerario Académico en: Discapacidad Sensorial en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada *Enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva* son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado *Enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva* en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 9 de marzo de 2024

Sergio Eduardo Pinos Carangui
C.I.: 0302987177



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

**CERTIFICACIÓN DEL TUTOR Y COTUTOR PARA
TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERA DE GRADO PRESENCIALES**

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Sensorial

Diana Maribel Armijos Robles, tutor y María Estefani Juca Pañega, cotutor del Trabajo de Integración Curricular denominado "Enseñanza del español escrito como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva" perteneciente a los estudiantes: Dayanna Elizabeth Morocho Pañi con C.I 0105368427, Leslie Domenica López Lucero con C.I 0150991917, Sergio Eduardo Pinos Carangui con C.I 0302987177 damos fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informamos que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 9 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad Nacional de Educación.

Azogues, 9 de marzo de 2024



Docente Tutora
Diana Maribel Armijos Robles
C.I: 1103753057



Docente Cotutora
María Estefani Juca Pañega
C.I: 0105205884