



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A
NIÑOS SORDOS E HIPOACÚSICOS INCLUIDOS EN EDUCACIÓN
COMÚN EN LA CIUDAD DE SAN JUAN, ARGENTINA

Doctorado en Ciencias de la Educación
(Modalidad Personalizada)

Nombre del Tesista: Patricia Alejandra Muñoz
Nombre del Director: Gisela Elina Müller
Nombre del Codirector: Mónica Elisabeth Castilla

Mendoza 2015

*A mi mamá,
y a Daniela y Leandro,
por regalarme sus tiempos,
y su eterna paciencia.*

PRÓLOGO

Esta tesis doctoral fue motivada por dos áreas de trabajo de esta investigadora, que, combinadas dieron origen a una creciente preocupación en el área de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Por un lado, mi rol de Profesora de las asignaturas “Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas”, “Aprendizaje y Adquisición de Lenguas” y “Práctica Profesional” en el Profesorado de Inglés de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, comencé a afrontar, junto a mi equipo de cátedra, situaciones cada vez más difíciles de atender para nuestros practicantes, muchas de ellas relacionadas con alumnos con discapacidades o, con las llamadas ‘necesidades educativas especiales’ en sus clases, a los que las mismas instituciones tampoco eran capaces de dar respuestas. Comenzamos, desde el profesorado, a indagar en las maneras de asistir a estos futuros profesores desde la teoría y la práctica.

Por otro lado, como Coordinadora del Área inglés en una escuela primaria y secundaria, comencé a advertir el paulatino incremento de alumnos con diferentes discapacidades en las aulas, debido a una legislación que alienta a tener una escuela cada vez más inclusiva, pero a la vez, con instituciones que carecen de las herramientas para cumplir con los lineamientos de estas leyes. Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue el caso de alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos. En la escuela en la que coordinaba, presencié dos casos disímiles: en uno, los padres de una alumna pidieron eximirla de la asignatura inglés como lengua extranjera desde la primaria; y en otro caso, una alumna hipoacúsica asistía a clases de esta asignatura normalmente. Esto despertó mi curiosidad y me pregunté: ¿porqué se exime a una alumna de la asignatura inglés por su discapacidad, cuando se puede encontrar la forma de darles la oportunidad de que aprenda esta lengua, que es considerada una herramienta invaluable para la inserción en una sociedad cada vez más globalizada?

Es por ello que me aboqué a indagar en la enseñanza y aprendizaje de los niños sordos e hipoacúsicos, en particular en el área de la lengua extranjera inglés, ámbito que carece de investigaciones formales. En este trabajo describo el estado actual de

la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común en la ciudad de San Juan, intento determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos en el espacio curricular inglés por parte de los niños sordos e hipoacúsicos incluidos, y finalmente realizo un análisis y valoración de las estrategias usadas por los profesores de inglés como lengua extranjera y por los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en sus clases. El alumno con discapacidad es visto desde una perspectiva bio-psico-social, y el nivel de logro de sus producciones está enmarcado en un enfoque de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva y un modelo basado en el uso; correlacionamos esto con las concepciones de lengua y aprendizaje que posee un profesor y con las estrategias que usan los profesores y alumnos en las clases. Nos centramos solo en las producciones escritas de los sujetos.

Esperamos humildemente que esta presentación logre asistir a los docentes del área inglés con estrategias necesarias para su tarea diaria a la hora de atender a la diversidad y de facilitar el conocimiento de una lengua extranjera que lleve a estos alumnos a una inclusión satisfactoria en la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

A mi Directora de tesis, Gisela Müller, por su constante apoyo y aliento, y por saber despertar lo mejor de mí en esta ardua tarea de investigar.

A mi Co-directora de tesis, Mónica Castilla, por ser la que plantó la semilla unos años atrás, y por encontrar su tiempo para el seguimiento de este proyecto.

A los directivos, docentes de grado, docentes de inglés, personal de gabinete y de apoyo de los colegios: La Inmaculada, San Francisco de Asís, Ciudad del Sol, y Escuela Nueva Juan Fanzolato, por su disposición para abrir las puertas de estas instituciones educativas y colaboración para obtener los datos necesarios para esta investigación.

A la Supervisora de Educación Especial y Gabinetes Técnicos Interdisciplinarios de Educación del Ministerio de Educación de San Juan, Nancy Mestre, por su orientación y asesoramiento en lo que respecta a alumnos integrados e incluidos en la escuela común.

A los directivos y personal de la Escuela Bilingüe para Sordos y de la Escuela de Educación Especial para Sordos José A. Terry, por las entrevistas en las que generosamente compartieron su experiencia en relación con la educación de sus alumnos.

A las Intérpretes de Lengua de Señas, especialmente Mónica Sambrizzi, que asistieron a los alumnos sujetos de esta investigación en sus clases, y que fueron de gran ayuda para comprender la forma en la que sus alumnos aprenden.

A la Profesora de Ortofonía y Sordos, Alba Morandini de Robles, quien realiza numerosas experiencias de integración social y educativa con niños hipoacúsicos en la educación común en la ciudad de San Juan, y que generosa y desinteresadamente

contribuyó con sus charlas y materiales a mi descubrimiento de cómo aprenden los sordos.

A CRESCOMAS, donde tuve mi primer contacto con personas sordas en el Curso de Lengua de Señas Argentina – Nivel 1, por enseñarme una nueva lengua y que a través de las señas y del juego nos podemos comunicar, aprender y ser personas más tolerantes de las diferencias.

A Diego Díaz Puppato, por su asistencia en el manejo del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS-ti 6.2, que me permitió hacer uso de valiosas herramientas para la interpretación de los datos.

A los papás de los chicos sordos con los que pude entrevistarme, por su colaboración e interés en esta investigación.

A Marcela Morchio, mi colega e interlocutora, por ser mi fiel compañera de cursado y de camino en esta carrera.

A Eduardo Luna, por su invaluable asistencia con las TIC.

A Daniela y Leandro, por leer partes de este trabajo, responder a mis preguntas, y atender mis requerimientos con las TIC.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	(15)
ANTECEDENTES.....	(23)
MARCO TEÓRICO.....	(29)
PARTE I: TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA.....	(29)
Capítulo 1: Teorías de Adquisición de la primera y segunda lengua.....	(29)
A. Lenguaje y lenguas.....	(29)
B. Adquisición de lenguas.....	(30)
B.1. Adquisición de una primera lengua.....	(30)
B.2. Cómo aprende una lengua un sordo o persona con hipoacusia.....	(31)
B.2.1. La educación de sordos a lo largo de la historia.....	(31)
B.2.2. La Lengua de Señas Argentina.....	(35)
B.2.3. La LSA y su relación con la comunidad Sorda.....	(36)
B.3. Adquisición de una segunda lengua.....	(36)
C. Teorías de Adquisición de una segunda lengua (ASL).....	(38)
C.1. Teorías lingüísticas de corte generativista.....	(39)
C.2. Teorías sociolingüísticas.....	(39)
C.3. Teorías lingüístico-cognitivas.....	(41)
C.3.1. El modelo de Susan Gass.....	(41)
C.3.2. La Interlengua de un aprendiente de una segunda lengua.....	(43)
C.3.3. El conocimiento explícito y el conocimiento implícito.....	(44)
Capítulo 2: Un enfoque cognitivo de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva.....	(46)
A. Un modelo de adquisición de la lengua basado en el uso.....	(47)

B. Aportes de la neurobiología y de la teoría de Redes Relacionales del Lenguaje.....	(50)
PARTE II: ENFOQUES EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	(61)
Capítulo 3: Concepciones lingüísticas y psicológico-educativas del docente...	(61)
A. Concepciones lingüísticas del docente.....	(61)
A.1. La lengua como un sistema lingüístico.....	(62)
A.2. La lengua desde una perspectiva funcionalista.....	(62)
A.3. La lengua como expresión personal o humanista.....	(62)
A.4. La lengua como cultura e ideología.....	(63)
B. Concepciones psicológico-educativas del docente.....	(64)
B.1. Conductismo.....	(64)
B.2. Psicología Cognitiva.....	(65)
B.2.1. Constructivismo.....	(65)
B.2.2. Humanismo.....	(66)
B.2.3. Interaccionismo Social.....	(68)
B.3. Visiones que el docente tiene del alumno.....	(70)
Capítulo 4: Estilos y Estrategias de Aprendizaje del Alumno.....	(73)
A.1. Estilos de Aprendizaje.....	(73)
A.1.1. Modelos basados en los hemisferios cerebrales.....	(73)
A.1.2. El modelo de Felder y Silverman.....	(74)
A.1.3. El modelo de las Inteligencias Múltiples.....	(75)
B.2. Estrategias de Aprendizaje.....	(77)
B.2.1. El concepto de ‘estrategia’.....	(77)
B.2.2. Clasificaciones de Estrategias de Aprendizaje.....	(78)

B.2.3. El modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje.....	(79)
PARTE III: HACIA LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO EXTERNO E	
INTERNO DEL SORDO E HIPOACÚSICO.....	(84)
Capítulo 5: Discapacidad y escuela inclusiva.....	(84)
A. El concepto de discapacidad y su evolución hasta llegar al modelo bio-psico-	
social actual.....	(84)
B. La escuela Inclusiva.....	(91)
B.1. Algunos conceptos relacionados con la Inclusión.....	(94)
B.2.Marco Legislativo.....	(96)
B.3. Adecuaciones Curriculares.....	(101)
B.3.1. Necesidades Especiales de provisión de medios de acceso al currículo	
.....	(102)
B.3.2. Necesidades Especiales de Adecuación Curricular.....	(102)
C. Atención a la diversidad y educación inclusiva.....	(104)
Capítulo 6: El mecanismo de la audición, pérdida auditiva y apoyos.....	(107)
A. El mecanismo de la audición y el funcionamiento las distintas partes del	
oído.....	(107)
B. Cómo se mide la audición.....	(109)
C. La pérdida auditiva.....	(111)
D. Ayudas técnicas para la pérdida auditiva.....	(114)
PARTE IV: MARCO METODOLÓGICO.....	(117)
A. El diseño investigativo.....	(117)
B. Los Sujetos de la investigación.....	(117)
C. Los Instrumentos.....	(123)
C.1. Registro documental.....	(123)

C.2. La Entrevista.....	(124)
C.3. La Encuesta.....	(125)
C.4. La Observación directa no participante.....	(125)
C.5. Registro de la información.....	(126)
D. Procedimientos para el análisis de los datos.....	(126)
D.1. Programa Atlas-ti en el proceso de análisis de datos.....	(127)
E. Ética.....	(129)
F. A modo de síntesis.....	(129)
PARTE V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	(130)
A. Análisis de las producciones escritas en inglés de alumnos sordos e hipoacúsicos desde la perspectiva de la lingüística neurocognitiva y de un modelo basado en el uso.....	(130)
A.1. Caso 1.....	(131)
A.2. Caso 2.....	(135)
A.3. Caso 3.....	(139)
A.4. Caso 4.....	(144)
A.5. Caso 5.....	(145)
A.6. Algunas conclusiones.....	(149)
B. Análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera usadas por los profesores, y alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos	(150)
B.1. Estrategias usadas por el profesor.....	(152)
B.1.1. Caso 1.....	(152)
B.1.2. Caso 2.....	(156)
B.1.3. Caso 3.....	(161)

B.1.4. Caso 4.....	(166)
B.1.5. Caso 5.....	(171)
B.2. Estrategias usadas por el alumno.....	(175)
B.2.1. Caso 1.....	(176)
B.2.2. Caso 2.....	(179)
B.2.3. Caso 3.....	(183)
B.2.4. Caso 4.....	(187)
B.2.5. Caso 5.....	(190)
C. Triangulación de datos.....	(193)
C.1. Caso 1.....	(194)
C.2. Caso 2.....	(196)
C.3. Caso 3.....	(200)
C.4. Caso 4.....	(203)
C.5. Caso 5.....	(206)
C.6. A modo de síntesis.....	(210)
PARTE VI: VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS USADAS EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA POR ALUMNOS SORDOS E HIPOACÚSICOS.....	(214)
A.1. Valoración de las estrategias usadas por los docentes de inglés.....	(215)
A.2. Valoración de las estrategias usadas por los alumnos sordos e hipoacúsicos que aprenden inglés como lengua extranjera.....	(218)
PARTE VII: CONCLUSIONES.....	(225)
ANEXOS.....	(232)
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	(295)

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad-CIDDDM-2.....	(90)
Cuadro 2: Integración e inclusión: Distinciones ontológicas, axiológicas y metodológicas.....	(98)
Cuadro 3: Necesidades Especiales de Adecuaciones Curriculares.....	(103)
Cuadro 4: Necesidades Especiales de Adecuaciones.....	(105-106)
Cuadro 5: Descripción de las deficiencias auditivas.....	(113)
Cuadro 6: Alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en la ciudad de San Juan, registro de 2011.....	(118-119)
Cuadro 7: Cinco casos de alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas de la ciudad de San Juan, que estudian inglés como lengua extranjera, registro de 2011.....	(122-123)
Cuadro 8: Documentación obtenida por Caso.....	(193)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Marco para la investigación de la Adquisición de una L2.....	(42)
Figura 2: Partes del cerebro.....	(51)
Figura 3: Superficie exterior del hemisferio cerebral izquierdo.....	(52)
Figura 4: Áreas involucradas en el procesamiento del lenguaje en el cerebro.....	(53)
Figura 5: El área de Wernicke, el área de Broca y el fascículo arqueado.....	(54)
Figura 6: Mapa funcional del hemisferio cerebral izquierdo.....	(54)
Figura 7: Algunos manojos de fibras de larga distancia.....	(55)

Figura 8: Una neurona cortical típica.....	(56)
Figura 9: Algunos subsistemas cognitivos y sus interconexiones.....	(57)
Figura 10: Algunos tipos de nexiones comunes.....	(58)
Figura 11: Jerarquía de necesidades humanas de Maslow.....	(67)
Figura 12: Interacción dinámica entre estrategias y meta-estrategias en el modelo S2 R Learning.....	(81)
Figura 13: Modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje.....	(82)
Figura 14: Conceptualización de la discapacidad basada en la CIF.....	(87)
Figura 15: Conceptualización de la discapacidad basada en la CIDDIM.....	(89)
Figura 16: Anatomía del oído.....	(108)
Figura 17: El Implante Coclear.....	(116)
Figura 18: Evaluación Caso1: Ejercicios 2 y 3.....	(132)
Figura 19: Evaluación Caso1: Producción de Ejercicios 2 y 3.....	(133)
Figura 20: Caso 2: Ejercicios 1, 2 y 3.....	(136)
Figura 21: Caso 2: Ejercicio de producción.....	(137)
Figura 22: Caso 3: Ejercicios 2 y 7 de Evaluación Escrita.....	(142)
Figura 23: Caso 5: Ejercicio de comprensión lectora, situación 1.....	(145)
Figura 24: Caso 5: Ejercicio de comprensión lectora, situación 3.....	(146)
Figura 25: Caso 5: Ejercicio 2.....	(146)
Figura 26: Caso 5: Ejercicio 3.....	(146)
Figura 27: Caso 5: Ejercicio 4.....	(147)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conductas observables de la clase de T1 (Teacher 1).....	(153)
Gráfico 2: Conductas observables de la clase de T2 (Teacher 2).....	(156)
Gráfico 3: Conductas observables de la clase de T3 (Teacher 3).....	(161)
Gráfico 4: Conductas observables de la clase de T4 (Teacher 4).....	(167)
Gráfico 5: Conductas observables de la clase de T5 (Teacher 5).....	(171)
Gráfico 6: Conductas observables de C1.....	(176)
Gráfico 7: Conductas observables de C2.....	(179)
Gráfico 8: Conductas observables de C3.....	(184)
Gráfico 9: Conductas observables de C4.....	(187)
Gráfico 10: Conductas observables de C5.....	(190)

INTRODUCCIÓN

El inglés como lengua extranjera es cada vez más importante en el mundo, y nuestro país no está ajeno a esta realidad. Cada vez se presentan nuevos desafíos en la enseñanza de este idioma, y uno de ellos es hacerlo atendiendo a alumnos con diversas problemáticas que se encuentran incluidos en la escuela común. Entre estas problemáticas, la integración y la inclusión de personas con pérdida auditiva al sistema de educación común es una realidad que demanda nuevas exigencias y que se encuentra en proceso de expansión. Es por ello que en las últimas décadas se han realizado algunas investigaciones en torno al tema de la inclusión y del aprendizaje de alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos. Sin embargo, en el área de materias especiales, específicamente en el espacio curricular ‘inglés como lengua extranjera’, no se ha indagado al respecto. Esta investigación intenta realizar algunas aportaciones en este campo: describe el estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común en la ciudad de San Juan, determina el nivel de logro de los objetivos propuestos en el espacio curricular inglés por parte de los niños sordos e hipoacúsicos incluidos y analiza las estrategias usadas por los profesores de inglés como lengua extranjera y los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en sus clases. Partimos de la hipótesis de que el niño sordo e hipoacúsico incluido en la educación común no alcanza un nivel de competencia adecuado en inglés como lengua extranjera. La motivación de esta investigación es profundizar en el estudio de casos de cinco alumnos incluidos en educación común en la provincia de San Juan¹, que es el ámbito donde desarrolla la labor pedagógica la investigadora.

Mucho se ha escrito e investigado en las últimas décadas acerca de los niños con necesidades educativas especiales en relación con su integración e inclusión en

¹ Un relevamiento realizado en el año 2005 arrojó que los porcentajes más altos de alumnos con NEE en el nivel inicial, ya sea en escuelas especiales como en escuelas comunes o de adultos, corresponden a Entre Ríos, La Rioja y San Juan. Datos obtenidos del *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Información. EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA MIRADA DESDE LO CONCEPTUAL Y LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DISPONIBLE: ¿de la mano o en sendas diferentes?* Octubre de 2006. Documento elaborado por la Prof. María Luz Albergucci.

educación común, pero es en el ámbito de las áreas de materias especiales en donde este fenómeno ha sido menos estudiado; y en particular, el área de las lenguas extranjeras carece de una investigación exhaustiva. Con respecto al marco legislativo, en nuestro país, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional sostiene, como objetivos de la educación común, asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, y brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. En el año 2001, el Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, mediante un Acuerdo Marco para la Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales, clarifica varios aspectos de la problemática de la integración. En el año 2007, se profundiza acerca de las Adaptaciones Curriculares y se dan mayores lineamientos en cuanto a la evaluación, se pone especial atención a la problemática de los niños con discapacidad auditiva, ya que las adaptaciones que se propongan para integrarlos cuentan con características especiales.

Algunas investigaciones realizadas en el área de alumnos hipoacúsicos e integrados o incluidos en educación común son las llevadas a cabo por De la Paz et al. (1990), quienes reportan una experiencia llevada a cabo en Chile por el grupo “Effeta”². Esta organización realizó talleres con profesores de niños hipoacúsicos integrados en donde aportaron sugerencias relacionadas con las asignaturas básicas. También existen experiencias similares en Argentina. En la ciudad de Buenos Aires, en 2001 se realizó una experiencia inclusiva con estudiantes hipoacúsicos en la escuela media por medio de la incorporación de intérpretes de señas. En el caso de la ciudad de San Juan, la Profesora de Ortofona y Sordos, Alba Morandini de Robles, ha realizado numerosas experiencias de integración social y educativa con niños hipoacúsicos en la educación común en estos últimos años. Otros proyectos han indagado acerca de la integración de niños con discapacidad auditiva en los espacios curriculares de Música (Giacumbo 2000), de Informática (Mori 2008) y de Educación Física en esta misma ciudad. Blanca Luz Camucet (2008), por ejemplo, da recomendaciones útiles para los profesores de Música, de Educación Física y de Idiomas en su artículo: “Integración a las escuelas o colegios de niños hipoacúsicos o sordos post-locutivos”.

² Corporación de Padres y Amigos de Niños Sordos de Chile.

En el área de desarrollo de la escritura, Ortega de Hocevar (2004), siguiendo los aportes de la Psicología Cognitiva, investigó qué competencia discursiva y meta-discursiva lograban los estudiantes al finalizar el primer ciclo de educación básica común y su equivalente en educación especial; esta investigación se llevó a cabo con alumnos de dos escuelas de educación común (urbanas), una de educación especial (de débiles mentales) y con niños integrados. Otros estudios recientes relacionados más específicamente con el aprendizaje de la lectura y escritura de los sordos se han llevado a cabo en la comunidad sorda de Chile. En uno de ellos (Puente, Alvarado, Herrera 2006), se investigó el alfabeto manual y la Lengua de Señas como códigos alternativos para la lectura y la escritura de palabras en la comunidad sorda chilena. Alvarado, Puente y Herrera (2008) sostienen que los chicos sordos pueden mejorar sus habilidades de lectura aprendiendo a usar códigos alternativos visuales, tales como el uso del alfabeto manual. Herrera, Puente y Alvarado (2011) alegan que la educación en lo que respecta a la enseñanza de las personas sordas en las habilidades de lectura y escritura con métodos empleados por personas oyentes en diferentes idiomas está marcada por el fracaso; por tal motivo, investigan acerca de la comprensión lectora en estudiantes sordos y las estrategias de aprendizaje visuales, tanto cognitivas como metacognitivas, además de indagar acerca de prácticas efectivas de enseñanza.

Debido a que no se han encontrado investigaciones centradas en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de alumnos hipoacúsicos y sordos incluidos en educación común en Argentina, el presente trabajo se aboca a ahondar en este sentido. En Argentina, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional en su Capítulo II, Disposiciones Específicas, Artículo 87, expresa que “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país...”. Considerando que el inglés es la lengua extranjera que la mayoría de las escuelas adoptan, es de suma importancia indagar si ese proceso de integración del niño sordo e hipoacúsico se lleva a cabo, y de qué manera se realiza en el espacio curricular inglés. Las personas con discapacidad auditiva poseen recursos comunicativo-lingüísticos limitados, es por ello que encuentran barreras de comunicación en todos los aspectos de la vida, generalmente debido a la escasa sensibilización y concientización de la sociedad acerca de la situación de las

personas sordas. De aquí se deriva que sean pocas las personas sordas e hipoacúsicas que puedan acceder a la educación superior e integrarse plenamente a la sociedad o al trabajo (Gutiérrez Cáceres 2004). Es por ello que consideramos que a todas las personas debe dárseles la oportunidad de acceder al estudio de la lengua extranjera a su elección, y dado que el inglés es una herramienta fundamental para que las personas puedan integrarse a un mundo cada vez más globalizado, así como al mundo del trabajo, estimamos necesario que las personas sordas e hipoacúsicas incluidas puedan aprender este idioma en la escuela.

El lenguaje brinda la posibilidad de comunicarnos y compartir experiencias y sentimientos, y es a la vez un medio para desarrollar los diferentes aspectos que conforman el individuo en el área intelectual, social, emocional, cultural, artística. Por esta razón, la falta de audición produce un serio trastorno en la comunicación, interfiriendo en la adecuación del niño sordo e hipoacúsico a su entorno. Este trastorno se profundiza si no se dan las condiciones adecuadas en la escuela para que estos niños aprendan. Teniendo en cuenta esta premisa, el presente trabajo tiene como objetivos: describir el estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común en la ciudad de San Juan, determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos en el espacio curricular inglés por parte de los niños sordos e hipoacúsicos incluidos y analizar las estrategias usadas por los profesores de inglés como lengua extranjera y por los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en sus clases. Partimos de la hipótesis que las estrategias utilizadas por los profesores y alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común no son suficientes para que estos alumnos alcancen un nivel de competencia adecuado en inglés como lengua extranjera.

Los supuestos teóricos que enmarcan este trabajo son: en el área de la lingüística, un enfoque de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva y la teoría de redes relacionales (Lamb 1999, 2011), así como en un modelo de adquisición de la lengua basado en el uso (Tomasello 2000); con respecto al área de aprendizaje, esta investigación se encuadra en la psicología cognitiva (Vygotsky 1995, Williams and Burden 1997), además, se nutre del modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (S2 R Learning) propuesto por Rebecca Oxford (2011).

Este estudio es de carácter exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2006) dado que se propuso abordar un fenómeno determinado: la enseñanza del inglés como lengua extranjera al niño sordo e hipoacúsico incluido en la educación común, para examinarlo e intentar describirlo. Para ello realizamos un estudio de casos, que se inserta dentro de la investigación cualitativa y la indagación naturalista. Esta investigación es de carácter particularista, descriptivo y heurístico; y adopta una visión holística de la situación. Los sujetos son cinco alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, tres de nivel primario y dos de nivel secundario.

Para realizar la recolección de datos utilizamos los siguientes instrumentos: análisis de documentación escolar, la técnica de observación no participante, registro de clases, encuestas y entrevistas con los diferentes actores involucrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños hipoacúsicos incluidos en educación común. Con respecto a la observación, utilizamos una pauta de observación y a la vez realizamos un proceso etnográfico de producción de un registro de clases (Rockwell 1987). Los datos recabados se examinaron cualitativamente siguiendo el programa ATLAS.ti 6.2, triangulando instrumentos y fuentes de investigación (Brown 2001). El programa de análisis de datos cualitativos ATLAS-ti 6.2 nos permitió hacer uso de valiosas herramientas, tales como un detallado trabajo de codificación, asignación de categorías, confección de networks (redes), creación de familias, identificación de citas pertinentes a las categorías, entre otras. Los datos también han sido analizados cuantitativamente en algunos casos, lo que permitió la confección de gráficos para indicar la frecuencia de ocurrencia de algunas categorías.

Después de haber realizado una descripción del estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común en la ciudad de San Juan, los resultados obtenidos nos permitieron determinar el nivel de logro alcanzado con respecto a los objetivos propuestos en el espacio curricular inglés, por parte de los niños sordos e hipoacúsicos incluidos, y analizar las estrategias usadas tanto por los profesores de inglés como lengua

extranjera como por los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en sus clases. Retomando nuestra hipótesis inicial, que postulaba que el niño sordo e hipoacúsico incluido en la educación común puede alcanzar un nivel de competencia adecuado en inglés como lengua extranjera, podemos decir que esta hipótesis fue confirmada. En parte esto se debe a que los resultados obtenidos por algunos de estos alumnos en sus producciones escritas y las estrategias usadas por ellos en la clase de inglés demuestran que, si se dan ciertas condiciones necesarias que involucran en su mayor parte al profesor y su concepción de lengua y aprendizaje, y a los apoyos que el alumno recibe, ellos son capaces de alcanzar un nivel de competencia óptimo en la producción escrita en una lengua extranjera.

Esta tesis está desarrollada en siete partes, precedidas por una Introducción y los Antecedentes, y seguidas por Anexos y Referencias Bibliográficas.

Las Partes I, II y III constan de seis capítulos dedicados al tratamiento del Marco Teórico. En la primera parte se desarrollan las teorías de adquisición de la lengua. Se comienza en el capítulo 1 con una aclaración terminológica de los conceptos de lenguaje, lenguas, primera y segunda lengua y lengua extranjera. Además se indaga acerca de cómo aprende la lengua un sordo y cómo este hecho fue visto a lo largo de la historia. Se hace especial referencia a las tradiciones oralista y al bilingüismo. Se le dedica un apartado especial a la LSA³ y su relación con la comunidad Sorda. Con respecto a las teorías de adquisición de una segunda lengua, se hace una breve descripción de las teorías lingüísticas, socio-lingüísticas y lingüístico-cognitivas que sostienen gran cantidad de investigaciones actualmente con el fin de mostrar el estado del arte en la investigación científica en este plano. En el Capítulo 2, se tratan en forma detallada las teorías lingüístico-cognitivas que dan sustento a esta tesis: el modelo lingüístico de adquisición de la lengua basado en el uso (Tomasello 2000) y aportes de la neurobiología y la teoría de Redes Relacionales del lenguaje (Lamb 1999, 2011). Al referirnos al modelo basado en el uso, se hace especial referencia a las variables que nos asistirán en el análisis de los textos escritos de los alumnos: frecuencia, consistencia y complejidad. Asimismo, explicamos las características del funcionamiento del cerebro, y de las conexiones que se realizan en la red neuronal,

³ Lengua de Señas Argentina

con especial mención de los principios de proximidad y abundancia como pilares de la conectividad neuronal y asistencia de subsistemas próximos.

En la Parte II, el Capítulo 3 está dedicado a analizar los enfoques educativos para la enseñanza de una lengua extranjera, se presentan las concepciones de lengua y psicológico-educativas que posee el profesor de inglés. En el Capítulo 4 se detallan los estilos y estrategias de aprendizaje que detenta el alumno. En este capítulo exponemos el modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje propuesto por Oxford (2011).

La Parte III se interna en la comprensión del mundo externo e interno del sordo e hipoacúsico. El Capítulo 5 se aborda el concepto de discapacidad y su evolución hasta llegar al modelo bio-psico-social actual y se diferencian los conceptos de integración e inclusión. Además se hace referencia a la escuela inclusiva. Se analizan diferentes perspectivas existentes en cuanto al currículum, y se consideran aspectos relacionados con las necesidades especiales y las adaptaciones curriculares, y se finaliza con un apartado dedicado a la diversidad y a la educación inclusiva. El Capítulo 6 ahonda en el mecanismo de la audición, la pérdida auditiva, sus causas, y apoyos recibidos.

En la Parte IV desarrollamos el Marco Metodológico de la investigación, puntualizamos el método de investigación, se presentan los datos de los cinco casos sujetos de este estudio, y de los instrumentos utilizados. Se hace especial mención al programa informático ATLAS. ti 6.2 que fue una herramienta valiosa para el análisis cualitativo de los datos.

La Parte V está dedicada al Análisis e Interpretación de los resultados. Esta sección está dividida en tres apartados. En el primero analizamos las producciones escritas en inglés de alumnos sordos e hipoacúsicos desde la perspectiva de la lingüística neurocognitiva y un modelo lingüístico basado en el uso caso por caso. Se tuvieron en cuenta especialmente las variables de frecuencia, consistencia y complejidad. En el segundo apartado, analizamos las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas por profesores y alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos por separado y por caso.

En el tercer y último apartado realizamos la triangulación de los datos obtenidos a la luz de las teorías que sustentan este estudio en cada caso en particular.

En la Parte VI presentamos una valoración de las estrategias usadas por profesores y alumnos sordos e hipoacúsicos en la clase de inglés y realizamos una estimación por separado de los profesores y de los alumnos.

La Parte VII consta de las conclusiones de esta investigación. En esta sección desplegamos un resumen de los objetivos planteados, los resultados más significativos obtenidos tras efectuar el presente estudio, y finalmente proponemos vías de investigación para un futuro.

En los Anexos se incluye información relacionada con los instrumentos y datos obtenidos. En el Anexo I se incluyen las Audiometrías y Audiologías de cada Caso. En el Anexo II un Test de Felder y uno de Inteligencias Múltiples, adaptados a la comprensión de un adolescente. En los Anexos III y IV incluimos las Encuestas a Padres y a la Institución educativa respectivamente, y en el Anexo V la Pauta de observación de clase utilizada. En el Anexo VI se detallan los Códigos de conductas observables del Alumno y del Profesor, que se depuraron con el programa ATLAS.ti 6.2, y en el VII las recurrencias de conductas observables por Caso, también asistidos por el programa ATLAS.ti 6.2. De los Anexos VIII al XIII incluimos diferentes materiales relacionados con cada Caso (Tests, cuadernillos de vocabulario, listas de verbos, etc.).

Si bien, al ser un estudio de casos, no se pueden presentar conclusiones generalizables, aspiramos a realizar aportes que permitan una reconsideración de las estrategias usadas por profesores y alumnos para optimizar el aprendizaje de alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos.

ANTECEDENTES

Mucho se ha investigado en las últimas décadas acerca de los niños con discapacidad en relación con su integración a la educación común; pero es en el ámbito de las áreas especiales en donde este fenómeno ha sido menos estudiado, y en el área de las lenguas extranjeras, al menos en nuestro país, es donde falta una investigación exhaustiva.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional en su Capítulo II, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, en su Artículo 11, sostiene como objetivos de la educación común, en los incisos f) asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; y n) brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En el año 2001, el Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, rama Dirección de Educación Privada (DEP), elabora un Acuerdo Marco para la Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales a Instituciones dependientes de la Dirección de Educación Privada (Res. 0521-29-05-01). Este documento clarifica varios aspectos de la problemática de la integración (pautas de ingreso, adaptaciones curriculares, evaluación, etc.), pero en la práctica aún se observan falencias importantes para efectivizar dichas pautas. Una de ellas es la ausencia de un análisis de esta problemática en relación con el aprendizaje de los distintos espacios curriculares. La DEP, en el año 2007, en el Anexo I, correspondiente a la Disposición N° 115-DEP-07, profundiza acerca de las Adaptaciones Curriculares a tenerse en cuenta en los niños integrados, y aunque se explicitan más ampliamente los fundamentos y las bases, y se dan orientaciones en relación con los objetivos, contenidos, estrategias didácticas, y mayores lineamientos en cuanto a la evaluación, la mayor parte de esta información tiene un carácter general, y no hace alusión específica a cómo realizar dichas adaptaciones en las

materias especiales. Es por ello que se hacen necesarias políticas educativas de integración de las personas con discapacidad en los diferentes espacios curriculares.

En los niños con discapacidad auditiva, su problemática se centra en torno a la comunicación y el lenguaje, por lo tanto, las adaptaciones que se propongan para integrarlos cuentan con características especiales. De la Paz, et al. (1990) reportan una experiencia llevada a cabo en Chile por el grupo “Effeta”⁴. Se realizaron talleres con profesores para intercambiar experiencias sobre la vida escolar del hipoacúsico integrado, a partir de vivencias personales y análisis de diferentes situaciones, y llegaron a sugerencias e indicaciones que pueden favorecer el quehacer de todos los profesores que se relacionan con el niño con deficiencias auditivas. Aunque tales sugerencias abarcaron un amplio espectro relacionado con las asignaturas básicas, tales como castellano y matemáticas, y también con historia, geografía y ciencias naturales, no se trató nada con respecto a las lenguas extranjeras.

En nuestro país también se realizaron experiencias similares. En la ciudad de Buenos Aires, en la Escuela de Comercio N° 11 D.E. N° 17 “Dr. José Peralta” se realizó una experiencia inclusiva con estudiantes hipoacúsicos en la escuela media por medio de la incorporación de intérpretes de señas. (El Monitor de la Educación, 2001) No obstante, no se hace alusión en esta experiencia a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Otros proyectos han llegado a aproximarse a la integración de niños con discapacidad auditiva en los espacios curriculares de Música (Giacumbo 2000), de Informática (Mori 2008) y de Educación Física. Blanca Luz Camucet, investigadora chilena sobre educación de las personas sordas desde 1997, ha reflexionado ampliamente acerca de esta problemática, ya que ella misma nació con una hipoacusia bilateral. En su artículo “Integración a las escuelas o colegios de niños hipoacúsicos o sordos post-locutivos” formula recomendaciones valiosas para los profesores de Música, de Educación Física y de Idiomas.

⁴ Corporación de Padres y Amigos de Niños Sordos de Chile.

Dado que en Argentina, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional en su Capítulo II, Disposiciones Específicas, Artículo 87, expresa que “la enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país...”, y que el inglés es la lengua extranjera que la mayoría de las escuelas adoptan, es de suma importancia indagar si ese proceso de integración del niño sordo e hipoacúsico se lleva a cabo, y de qué manera se realiza en el espacio curricular inglés.

No hay que olvidar que las personas sordas e hipoacúsicas poseen recursos comunicativo-lingüísticos limitados, y que encuentran barreras de comunicación en todos los aspectos de la vida, generalmente debido a la escasa sensibilización y concientización de la sociedad acerca de la situación de las personas sordas. De aquí se deriva que sean pocas las personas sordas e hipoacúsicas que puedan acceder a la educación superior e integrarse plenamente a la sociedad o al trabajo (Gutiérrez Cáceres 2004).

Con respecto a investigaciones de alumnos incluidos o integrados en educación común en el área de lectura y escritura, se ha podido hacer un rastreo de los estudios llevados a cabo en los últimos años. Uno de los estudios realizados concernientes a alumnos incluidos en el área de desarrollo de la escritura es el de Ortega de Hocevar (2004) quien, siguiendo los aportes de la Psicología Cognitiva, investigó qué competencia discursiva lograban los estudiantes al finalizar el primer ciclo de educación básica común y su equivalente en educación especial. El objetivo general del estudio era caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y metadiscursivo alcanzado por niños de tercer año de educación básica común y especial, así como establecer si los niños eran capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas; y finalmente analizar si estas reflexiones incidían en el logro de una mayor competencia discursiva. Esta investigación, de carácter aplicado y sincrónico, se llevó a cabo en dos escuelas de educación común (urbanas), una de educación especial (de débiles mentales) y otra con niños integrados.

Gutiérrez Cáceres (2004) describió y analizó algunos aspectos de la expresión escrita de niños y adolescentes sordos, con el fin de detectar los factores en los que se podría incidir para superar las dificultades lingüísticas y cognitivas. La autora sostiene que

dado que los métodos para enseñar a los sordos están basados en su mayoría en la competencia lingüística oral, van en detrimento de los elementos cognitivos y otros componentes como la sintaxis, semántica y pragmática. Agrega que no existen métodos adecuados a las necesidades de los niños sordos, los que generalmente no poseen un nivel suficiente en lengua oral y, además, emplean estrategias lingüísticas y cognitivas que están basadas en las experiencias de comunicación visual y, por ende, son diferentes a las usadas por el niño oyente. Es por ello que en su proyecto de investigación “Análisis de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales y diseño de un programa de intervención educativa”, Gutiérrez Cáceres (2004), basada en el enfoque centrado en el producto (el texto) con la asistencia de los modelos de análisis de Salvador Mata (1984, 1988, 1999, 2002), y de Van Dijk (1981), intenta describir y analizar la competencia textual en la expresión escrita del alumno sordo, atendiendo a dos niveles del texto: macro-estructural (dimensión discursiva del texto) y micro-estructural (dimensión formal del texto). Este estudio concluyó que los alumnos sordos manifestaron dificultades a nivel macro-estructural del texto escrito en el uso de marcadores de narración marcas formales de relación entre episodios de las categorías narrativas y de los nexos de cohesión. Explica esto por el insuficiente dominio de los recursos lingüístico-formales de los alumnos sordos en este nivel. Con respecto al nivel micro-estructural, estos alumnos no alcanzaron un dominio suficiente en las estructuras sintácticas complejas (coordinadas y subordinadas). Otras dificultades encontradas en este estudio fueron en el nivel sintagmático-proposicional del texto: concordancia, uso incorrecto y ausencia de verbos, uso erróneo y ausencia de preposiciones, ausencia de determinantes, anteposición del complemento verbal, entre otros. En esta investigación concluye que estas dificultades que manifiestan los alumnos sordos en la expresión escrita “pueden explicarse principalmente por un déficit lingüístico y experiencial, que se produce como consecuencia de la escasa o insuficiente adaptación que el entorno socio-educativo realiza para dar una respuesta adecuada a las necesidades concretas de estos alumnos” (Gutiérrez Cáceres 2004: 85).

Otros estudios recientes relacionados más específicamente con el aprendizaje de la lectura y escritura de los sordos son los llevados a cabo en la comunidad sorda de Chile. En uno de ellos (Puente, Alvarado, Herrera 2006) se investigó el alfabeto

manual y la Lengua de Señas como códigos alternativos para la lectura y la escritura de palabras en la comunidad sorda chilena. En este estudio se examinaron veintiséis participantes sordos (13 niños y 13 adolescentes), cuya lengua materna era la Lengua de Señas Chilena. Sus habilidades con el alfabeto manual fueron evaluadas con tareas que implicaban la lectura y escritura de códigos del alfabeto manual y del ortográfico. El estudio incluyó tres experimentos: (a) la identificación de los signos de la Lengua de Señas de Chile y palabras deletreadas, (b) la contrapartida de palabras leídas manualmente con logotipos comerciales, y (c) la decodificación de las palabras leídas manualmente y el mapeo de estas palabras en el sistema de escritura. Los resultados proporcionaron evidencia de que el uso del alfabeto manual y el lenguaje de señas se relacionan con las habilidades ortográficas. Este estudio concluyó que el alfabeto manual puede facilitar la representación interna de las palabras y servir como un mecanismo de apoyo para la adquisición de la lectura.

Alvarado, Puente y Herrera (2008) sostienen que los chicos sordos pueden mejorar sus habilidades de lectura aprendiendo a usar códigos alternativos visuales, tales como el uso del alfabeto manual. En una investigación experimental tomaron una muestra de 28 niños sordos entre las edades de 7 y 16 años (grupo experimental) y otra muestra de 15 niños con audición de la misma edad y nivel académico (grupo control) y realizaron dos experimentos; se propusieron estudiar las posibles interacciones entre los códigos fonológico y visual y la memoria de trabajo; y comprender las relaciones entre estos códigos y la lectura y la ortografía. Los resultados ponen de manifiesto la relación entre la codificación manual y la ortografía; además resaltan que el conocimiento fonema-grafema puede facilitar la lectura para los niños oyentes así como el conocimiento del alfabeto manual y el grafema tienen el potencial de desempeñar un papel similar para los lectores sordos.

Herrera, Puente y Alvarado (2011), son conscientes de que la historia de la educación en lo que respecta a la enseñanza de las personas sordas en las habilidades de lectura y escritura con métodos empleados por personas oyentes en diferentes idiomas está marcada por el fracaso. Esto es en gran parte debido a la falta de acceso que las personas sordas tienen a los códigos fonológicos considerados claves para lograr un nivel aceptable de competencia en lectura y escritura. Es por ello que su equipo de

investigación ha trabajado durante más de una década en una forma alternativa de abordar el problema, basado en el uso, el refuerzo y el desarrollo de las estrategias visuales que estas personas tienen disponible (lengua de señas y la mecanografía al tacto) para la creación de conexiones entre el lenguaje de los oyentes y el de las personas sordas. En un estudio publicado en 2011 se presentan los resultados obtenidos a partir de una intervención con niñas y niños sordos cuyo idioma principal es el lenguaje de señas. El estudio muestra que, cuando se utiliza un modelo bilingüe basado en el desarrollo de estrategias visuales (lenguaje de señas, alfabeto manual y lectura de labios), los estudiantes sordos pueden hacer avances significativos en sus habilidades de lectura y escritura, acercándolos al desempeño de los niños y niñas oyentes de edades similares.

Actualmente el equipo de investigación de la Dra. Herrera está realizando un estudio en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile, en el marco del Proyecto FONDECYT 1130182 (2013-2016) que tiene como meta investigar acerca de las prácticas efectivas de enseñanza a alumnos sordos e hipoacúsicos en el área de lectura: ‘Comprensión lectora en estudiantes sordos de 1° a 4° año básico. Estrategias de aprendizaje visuales, cognitivas y metacognitivas y prácticas efectivas de enseñanza’.

Hasta acá se han presentado antecedentes en estudios encontrados en la enseñanza y el aprendizaje de alumnos sordos e hipoacúsicos integrados e incluidos en educación común en el ámbito hispanohablante. Cabe destacar que ninguno de estos investigadores abordó específicamente el aprendizaje de una lengua extranjera, objeto de esta tesis.

MARCO TEÓRICO

PARTE I: TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

Capítulo 1: Teorías de Adquisición de la primera y segunda lengua

A. Lenguaje y Lenguas

“Cognition, consciousness, experience, embodiment, brain, self, and human interaction, society, culture, and history are all inextricably intertwined in rich, complex, and dynamic ways in language”⁵.

Robinson and Ellis 2008: 03

El lenguaje es una de las capacidades humanas que nos hace únicos y nos diferencia de las demás especies, además manifiesta una estrecha relación con nuestra conciencia, nuestra capacidad de socializar y con la cultura. Utilizamos el sistema simbólico del lenguaje para dar significado y para comunicarnos con otros seres humanos; comunicamos no sólo nuestras realidades más inmediatas, nuestro mundo imaginario y el que recordamos, sino también nuestras emociones, intenciones y deseos.

Se puede caracterizar al lenguaje según tres dimensiones: en primer lugar, la dimensión formal o estructural, que considera al lenguaje como un sistema de signos o símbolos que remiten a objetos de la realidad física o mental a los que representan, presentando así la capacidad para establecer correspondencia entre significados (elementos de la realidad externa o interna al sujeto) y significantes (señales físicas de los signos lingüísticos que son perceptibles en forma visual, acústica o motora). En segundo lugar, la dimensión funcional, que interpreta al lenguaje como un instrumento ligado a las esferas cognitiva, social y afectiva de los sujetos, y que pone al emisor en relación con uno o varios receptores y con la realidad a la que se

⁵ La cognición, la conciencia, la experiencia, la personificación, el cerebro, el yo y la interacción humana, la sociedad, la cultura y la historia están inextricablemente entrelazadas de una manera rica, compleja y dinámica en el lenguaje. (Los textos citados del inglés al español son traducción de la autora de la tesis)

refieren los signos. Finalmente, la dimensión comportamental, que se refiere al lenguaje como un tipo de conducta, de actividad o de comportamiento que realizan ciertas clases de organismos, en este caso la especie humana, cuando, correspondientemente codifican y producen, o reciben, decodifican o interpretan, mensajes lingüísticos utilizando un código de signos o símbolos común y compartido por ambos. (Belinchón, et al. 1992).

Estas tres dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas entre sí y permiten restringir el concepto de lenguaje a “los sistemas de expresión, representación y comunicación que se basan en un sistema de signos y reglas formalmente bien definido y cuya utilización por un organismo implica una modalidad particular de comportamiento” (Belinchón et al. 1992: 32).

Por su parte, las lenguas constituyen casos o manifestaciones particulares del lenguaje. Cada comunidad social o cultural posee un sistema convencional de signos y reglas gramaticales, estas concreciones particulares del lenguaje dan lugar a las distintas lenguas. Estas unidades (signos) y la gramática de las lenguas son arbitrarias y deben ser aprendidas por los hablantes de cada comunidad en interacción con los hablantes de su comunidad lingüística o cultural. Por esta razón, se considera que un rasgo característico del lenguaje humano es el de transmisión por tradición (Belinchón et al. 1992: 33-34).

Aunque todos cuando nacemos tenemos la posibilidad de comunicarnos en una lengua, a la que podemos llamar materna o primera, es una realidad, que también podemos hacerlo utilizando más de una. En este punto se hace necesario clarificar ciertos términos que para el presente trabajo serán de un valor primordial.

B. Adquisición de lenguas

B.1. Adquisición de una primera lengua

Se considera lengua materna a la primera lengua o idioma que adquiere una persona. En el marco del Aprendizaje de Segundas Lenguas (ASL),

“...los términos **lengua materna, primera lengua o L1** genéricamente se refieren a la lengua (en el caso de adquisición monolingüe) o lenguas (en el caso de adquisición bilingüe o multilingüe) que un niño aprende de los padres, hermanos y cuidadores durante los años críticos de su desarrollo, desde su nacimiento hasta aproximadamente los cuatro años de edad” (Ortega 2009: 05).

El proceso de aprendizaje de dos lenguas en forma relativamente simultánea durante la niñez temprana –antes de los cuatro años–, se denomina bilingüismo, y si se trata del aprendizaje de más de dos lenguas en ese lapso, hablamos de multilingüismo.

En el caso de los sordos, determinar cuál es su primera lengua es un asunto que despierta gran controversia. A continuación, haremos una breve reseña de los enfoques predominantes en el desarrollo del lenguaje de los sordos: el Oralismo y el Bilingüismo/biculturalismo (Becerra Sepúlveda 2008).

B.2. Cómo aprende una lengua un sordo o persona con hipoacusia

B.2.1. La educación de sordos a lo largo de la historia

Sistemáticamente, la educación del sordo, data de mediados del siglo XVI en España, cuando se encomendó a Fray Pedro Ponce de León, monje benedictino, la tarea de educar a dos niños sordos hijos de un marqués. Dicha labor fue seguida por Juan Pablo Bonet (1579-1633) y Ramírez de Carrión (1579-1652). Según Torres, Rodríguez, Santana, y González (1995), el alfabeto dactilológico que conocemos hoy en día se le puede atribuir a cualquiera de los tres, con pequeñas variaciones. Juan Pablo Bonet recopila en el manual Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos (1620) los saberes de la época acerca de la redución del sordo, recoge ideas de cómo usar la escritura, dactilología y articulación, lo que hace notar la orientación oralista de ese período. En esos tiempos, los sujetos tratados casi siempre eran hijos de la nobleza y no se tiene conocimiento exacto de la metodología seguida. En su manual, Bonet daba importancia a la comunicación madre-hijo y hacía hincapié en “la comprensión de los hechos de la vida cotidiana” (Castilla 2004: 26). Del oralismo y la atención personalizada, tiempo después, en Francia, se pasó al

gestualismo y a la atención educativa generalizada, impulsados por el abad De l'Épée (1712-1789), quien es considerado “el primer maestro de sordos que reconoce la lengua de signos como lengua natural del sordo” (Torres et al. 1995: 12, 13). Mientras en España se afianzaba la tradición gestualista, en Alemania, Heinicke (1723-1790), seguido por Bast Graser (1766-1841) y Maritz Hill (1805-1874), discrepaban con esta, sosteniendo que el sordo mediante el lenguaje de signos no alcanzaría el pleno desarrollo cognitivo. Esta corriente propiciaba “la necesidad de oralizar al sordo a través de un trabajo metódico y organizado, único camino posible para tal fin” (Castilla 2004: 28).

En Estados Unidos se destaca Thomas Hopkins Gallaudet, quien habiendo buscado en Europa formas de solucionar la educación del sordo, en 1817 funda en su país la American School for the Deaf con el maestro parisino Laurent Clerc, en la que se profundiza el gestualismo. Edward Miner Gallaudet (1837-1917), hijo del anterior, fundó el Gallaudet College de Washington, conocida hoy como Gallaudet University, en donde solo se aprende mediante el uso del lenguaje señado. Edward Gallaudet visitó escuelas de sordos en 14 países de Europa y “descubrió que la mayoría utilizaban la seña y el habla, ambas cosas, y que las escuelas que utilizaban lenguaje de señas obtenían resultados similares a las orales en la articulación del habla, pero superiores en la enseñanza general” (Sacks 2003: 63).

En el siglo XIX se intentó seguir con la implementación del oralismo, esto quedó plasmado en el Congreso Internacional de París de 1878 y el Congreso de Lyon de 1879, pero profesores de sordos presentes abogaron por la conservación de la lengua de señas.

A pesar de que a mediados del siglo pasado la corriente mayoritaria era gestualista, en el Congreso de Milán de 1880 “se plantea que para poder acceder a la educación, es necesario primero ‘hablar’ a través de un sistema oral” (Castilla 2004: 28), con lo cual se afianza el modo de comunicación oral en vez de un sistema de señas manuales y gestuales. Se asume a la sordera como deficiencia y se delega la educación del sordo a instituciones religiosas y a centros específicos. Serafino Balestra, uno de los expositores del Congreso de Milán, fue convocado para dirigir el Instituto Nacional de Sordomudos (INS) en Argentina en 1885, el cual afianzaba el

método oralista en el país (Castilla 2004). Podría decirse que éste es el origen formal de la Lengua de Señas Argentina (LSA) empleada en Argentina por la Comunidad Sorda, es decir el grupo de personas que utilizan esta lengua como lengua primera y para sus intercambios cotidianos, que si bien tenía por objeto oralizar a los sordos, conformó una de las primeras comunidades escolares sordas y generó los primeros avances de la LSA. Asimismo, cabe destacar que las personas sordas usan variaciones locales de LS.

Un siglo después, en el Congreso Internacional de Hamburgo (1980), se reconoce que las conclusiones del Congreso de Milán en favor del oralismo y en contra de la lengua de señas carecían de rigor científico.

A pesar de esto, se puede decir que este último siglo ha estado dominado por el oralismo, y en consecuencia, siguiendo esta tradición, surgieron distintas metodologías, tales como el Método Verbotonal, que destaca la importancia del lenguaje hablado sobre el escrito, asignándole valor a la entonación, intensidad, tiempo, pausa, tensión y cuerpo; el sistema Bimodal, que es un sistema aumentativo del oral que consiste en usar simultáneamente dos tipos de códigos lingüísticos: palabras (lengua oral) y signos manuales tomados de la lengua de señas del lugar, dichos códigos, el oral y el manual comparten el significado o concepto; la Comunicación Total o la Palabra Complementada, con lectura labiofacial se puede trabajar de forma natural mediante la comparación y discriminación visual, o a través de sistemas complementarios como la “palabra complementada” en la que gestos manuales y posturas en la cara diferencian los fonemas que tengan punto y/o modo de articulación similar. Otro de los métodos ampliamente usados es la clave de Fitzgerald, donde se ordenan los elementos lingüísticos respetando su estructuración morfosintáctica y se basa en la correcta organización y ordenación de las palabras para construir frases a partir de una clave.

No obstante, en los últimos años se han ido favoreciendo las posturas en favor de la lengua de signos⁶ (Torres et al. 1995).

⁶ En España existe una discusión acerca de la denominación de Lengua de Signos o Señas. El escritor e historiador Ricao (2003) realiza una reseña de la evolución histórica de ambos términos en España.

Actualmente existen dos modelos de conceptualización de la sordera: el modelo médico o deficitario (clínico) y el modelo socio-antropológico (Castilla 2004). Estos modelos conllevan diferentes enfoques en la educación de sordos. El primero considera al niño con discapacidad auditiva a partir de su déficit, lo que incide en la socialización y educación de estos niños. Se propicia la colocación de un audífono o implante coclear para poder así lograr la oralización. El enfoque educacional derivado de este modelo procura que el sordo e hipoacúsico se asimile a la sociedad de oyentes. El segundo modelo enfatiza lo que el sordo tiene, valora una forma natural de comunicarse y promueve la incorporación del niño con discapacidad auditiva a un ambiente lingüístico de Lengua de Señas. Esta lengua le sirve para adquirir un mundo de contenidos y significaciones y es considerada como un sistema de comunicación que se genera en la comunidad Sorda y que tiene su propia dinámica y organización (Pilleux, Cuevas y Avalos 1991 en Castilla 2004). En relación a esto, es necesario aclarar qué se entiende por comunicación, para ello es preciso referirse al concepto de competencia comunicativa introducido por Hymes (1971, 1972) entendiéndola como la capacidad que un sujeto posee para mostrar su habilidad lingüística de la forma más apropiada socialmente. La competencia lingüística se manifiesta no sólo en la producción sino también en la comprensión. Gumperz (1974) amplía el concepto de Hymes (1971, 1972) agregando que dicha comunicación debe desarrollarse en contextos culturalmente significativos. Actualmente, estas definiciones se perfeccionan con los enfoques semantistas, pragmáticos y discursivos (Sarto Martín 1997).

El desarrollo de la audición y de la comunicación en niños con discapacidad auditiva está sujeto a diferentes variables, entre ellas factores socio-culturales, el apoyo familiar, control del audífono, que debe ser realizado periódicamente, estudios audiológicos tales como la audiometría, rehabilitación auditiva, etc. Otra variable es la motivación del niño. Si consideramos que este niño se encuentra incluido en educación común, estos factores se amplían y debe considerarse además el apoyo del entorno escolar, compañeros, directivos, etc.

B.2.2. La Lengua de Señas Argentina

Desde una perspectiva filogenética se puede argüir que el origen del lenguaje de señas es coincidente con los orígenes de los lenguajes humanos, donde la lengua de señas se ha constituido en una verdadera lengua más (Wilcox 2000). Las propiedades que cumplen las lenguas naturales habladas son las siguientes: discreción, doble articulación, arbitrariedad, productividad y relaciones gramaticales. La Lengua de Señas también cumple con dichos principios, por lo tanto se la puede considerar como una lengua natural (Stokoe 1960). Según el principio de doble articulación, las lenguas naturales habladas combinan un número limitado de elementos a nivel fonológico para constituir unidades del nivel morfológico. Es decir, pueden combinar unidades sin significado para formar unidades con significado. Las unidades de articulación de las lenguas de señas, por su parte, son las siguientes: la configuración (es decir la configuración manual o postura o forma que adoptan las manos y los dedos al señar), la orientación (hace referencia a la dirección, es decir desde y hacia dónde se dirige el movimiento), la ubicación (se refiere a la ubicación o lugar específico donde se realiza la seña, a la altura de la frente, del pecho o de otra parte del cuerpo), el movimiento (tiene relación con el tipo de movimiento que realizan las manos, los dedos, las muñecas, y los brazos, si golpean, giran o mueven), así como la expresión facial y el movimiento corporal.

A partir de esto, se han diseñado diversos modelos psicológicos y lingüísticos que proponen diversas formas de abordaje del aprendizaje de una lengua por parte del niño sordo. Esta diversidad de enfoques genera discrepancias entre partidarios del lenguaje de señas (LS) como herramienta al servicio del desarrollo del lenguaje oral y defensores del lenguaje de señas como primera lengua y el desarrollo de la lecto-escritura al servicio de la integración social. Ello se ha traducido en una histórica disputa que se mantiene hasta nuestros días, bajo la denominación predominante de Oralismo y Bilingüismo/biculturalismo respectivamente. Estas modalidades han influido en la orientación educacional, definiendo metodologías, pero a la vez generando cambios drásticos que afectan los procesos educativos que vive el niño.

B.2.3. La LSA y su relación con la comunidad Sorda⁷

La cultura de los sordos es la cultura propia de los miembros de la comunidad Sorda. Esta comunidad está formada por los que buscan el contacto con otras personas sordas y cuyo modo habitual de comunicación es la lengua de señas. El grado de pérdida auditiva no constituye en sí criterio de pertenencia a la comunidad. Según la Confederación Argentina de Sordos, la LS es la lengua natural de las personas sordas: y para Massone y Martínez (2012) es la lengua de la identidad de las personas sordas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria. La cultura Sorda se caracteriza primeramente por una cierta manera de utilizar el cuerpo. El que no oye, se comporta con el cuerpo de una manera diferente al que sí oye. Para las personas sordas, las manos tienen una gran importancia, que no reviste para los oyentes, ya que son su modo de expresar las palabras. La voz, en cambio, no es valorizada para la cultura sorda.

La cultura Sorda puede ser clasificada como una cultura oral, ya que la lengua de signos no se escribe. Desde el punto de vista del procesamiento neuronal del lenguaje podemos decir que “una persona sorda de nacimiento será capaz de desarrollar el lenguaje escrito y el lenguaje de señas, pero seguramente utilizará áreas corticales diferentes para este propósito, aquellas que estén más próximas para dar significación a los patrones visuales que a los auditivos” (Lamb 2011: 552)

B.3. Adquisición de una segunda lengua

La Adquisición de una Segunda Lengua (ASL) es el área académica de investigación que indaga acerca de la capacidad humana de aprender otras lenguas que no sean la primera, y una vez que la primera lengua o lenguas han sido adquiridas. La ASL comenzó como un emprendimiento interdisciplinario emergente en los años 1960s, en los que se nutrió de los campos de la enseñanza de lenguas, la lingüística, la adquisición de la lengua materna, y de la psicología (Huebner 1998 en Ortega 2009). Entre los 1980s y los 1990s presentó una considerable expansión en su alcance y

⁷ Nos referimos a la comunidad Sorda con un enfoque étnico, como un pueblo con un lenguaje diferenciado, con una sensibilidad y una cultura propias, en este sentido se utiliza la “s” mayúscula para diferenciarla de la sordera audiológica con “s” minúscula (Sacks 2003)

metodología, hasta que después de unos 40 años de crecimiento sostenido puede considerársela una disciplina autónoma (Larsen-Freeman 2000). Adicionalmente, en estos últimos años la ASL ha desarrollado conexiones con otras disciplinas, entre ellas las más notables son el bilingüismo, la psicolingüística, la educación, la antropología y la sociología (Ortega 2009: 7). También se han sumado diversos campos tales como la lingüística aplicada, la comunicación, la educación en lengua extranjera, la psicología educacional, con un vasto desarrollo en metodología investigativa, incluyendo un aumento en la sofisticación de recolección de datos y análisis implementado (Doughty & Long eds. 2003).

Es conveniente aclarar algunos conceptos propios de ASL para poder continuar. En gran parte de la bibliografía en el marco de ASL se utiliza el término *target language* (TL) o *lengua meta* para referirnos a esta segunda lengua, considerando que esta lengua es la que está siendo aprendida o enseñada (Dulay, Burt and Krashen 1982: 11). Cabe destacar que esta investigación se enmarca dentro de la problemática de la Adquisición de una Lengua Extranjera (LE), en este caso el inglés. Sin embargo, en este trabajo se utilizará el constructo ASL como "término neutral y superordenado para cubrir ambos tipos de aprendizaje" (Ellis 1999). Resumiendo, en el presente trabajo usaremos los términos LE, TL o lengua meta para referirnos al inglés como lengua extranjera que aprenden los alumnos en la escuela.

Una diferenciación que se hacía en los '80 en ASL era entre *adquisición* y *aprendizaje*, se los veía, según Krashen (1981), como dos procesos mentales para la adquisición de una segunda lengua, uno, la *adquisición*, subconsciente, y el otro, el *aprendizaje*, consciente enfocado en reglas gramaticales (Nunan 1999). Es decir que el primero se refiere al proceso de adquirir la lengua mediante la exposición natural a la misma, y el segundo mediante el proceso consciente de estudiarla. Actualmente esta distinción no es utilizada en la mayoría de la terminología de ASL.

Como se mencionó anteriormente, el contexto juega un rol fundamental en la adquisición de otra lengua, proceso que puede darse en un *contexto natural* o en un *contexto de instrucción*. En el primer caso, el aprendizaje se da a través de oportunidades informales en vecindarios multiculturales, en la escuela o el trabajo,

pero sin recibir instrucción formal acerca de cómo funciona esa lengua que los sujetos están aprendiendo. Por otro lado, cuando nos referimos a un contexto de instrucción, el aprendiente adquiere lenguas adicionales a través del estudio formal en la escuela o universidad, o por medio de clases privadas (Ortega 2009: 06).

C. Teorías de Adquisición de una segunda lengua (ASL⁸)

Un tema central en el fenómeno de la ASL son las distintas teorías que han surgido para dar cuenta del mismo. En líneas generales se pueden distinguir tres grupos principales: por un lado, las teorías que explican la adquisición de una segunda lengua desde una perspectiva lingüística, por otro, las que dan una explicación sociolingüística y, por último, las que explican este fenómeno desde una perspectiva cognitivista. Estos tres caminos también son utilizados para la explicación de la adquisición de una lengua materna.

El presente trabajo se enmarca dentro de las teorías cognitivas, que sostienen que la facultad del lenguaje es adquirida, que las formas gramaticales están determinadas por el sentido de las mismas, y que el lenguaje representa el mundo exterior. Además, supone que el lenguaje no se adquiere por medio de procesos que se desarrollan en módulos autónomos, sino que es global, es decir que es el resultado de procesos integrales que se relacionan como un todo. Asimismo, esta investigación adhiere a los supuestos de la lingüística neurocognitiva, que sostiene que un sistema lingüístico está relacionado con otros subsistemas de la cognición humana total y concibe a la mente como un sistema de redes cuya información está en su ‘conectividad’ (Lamb 1999). En este trabajo también concuerda con la propuesta de Tomasello (2003 en Lee Mikesell, Joaquin, Mates, Schumann 2009) de considerar que la adquisición del lenguaje es producto de un instinto interaccional basado en una necesidad innata de comunicarse con los miembros de la misma especie y de convertirse en congéneres.

⁸ Cabe aclarar que en gran parte de la bibliografía en el marco de ASL se utiliza el constructo ‘adquisición de segundas lenguas’ (ASL) como término neutral y superordinado (superordinate) para cubrir ambos tipos de aprendizaje: aprendizaje y adquisición (Ellis 1999: 12).

A continuación, se hará una breve reseña de los enfoques lingüísticos y sociolingüísticos de ASL, para luego abordar más detalladamente las teorías de corte cognitivista, que dan sustento a esta tesis.

C.1. Teorías lingüísticas de corte generativista

En primer lugar, consideraremos las teorías lingüísticas que intentan dar cuenta del fenómeno de la ASL. Estas teorías tienen como objetivo “en primer lugar, caracterizar cómo son las lenguas humanas y en segundo lugar, explicar por qué son de esa forma” (Mitchell & Myles 2002: 42). Sostienen que la facultad del lenguaje es innata y está separada de otros tipos de conocimiento. Una teoría lingüística que da cuenta de este fenómeno es la teoría de la Gramática Universal de Noam Chomsky.

Los investigadores en ASL que trabajan dentro del marco de la gramática generativa sostienen que la teoría de Chomsky es la única teoría gramatical que alcanza una “adecuación descriptiva y explicativa” (Ellis 1999: 429). Además puntualizan que cualquier teoría de ASL debe estar basada en una teoría de lenguaje sustentable. La teoría de la Gramática Universal propone que el ser humano nace con un conjunto universal de principios y parámetros que rigen la formación de las lenguas humanas, lo que lleva a que las distintas lenguas sean similares en naturaleza.

Sin embargo, investigadores como Ellis (1999: 458) aducen que aquellas teorías de ASL basadas en la teoría de la Gramática Universal sólo se concentran en una parte restringida de la competencia gramatical dejando de lado muchos otros fenómenos relacionados, por ejemplo, con el hecho de cómo los aprendientes adquieren la ‘habilidad’ de usar su conocimiento gramatical o cómo éstos aprenden a realizar actos de habla. Además, cuestiona aspectos metodológicos como la falta de estudios longitudinales y de resultados empíricos convincentes.

C.2. Teorías sociolingüísticas

En segundo lugar, reseñaremos algunas teorías de corte sociolingüístico que intentan explicar la ASL. La sociolingüística ha ejercido una influencia notoria en las

investigaciones de ASL. Este grupo de teorías revelan que la adquisición de una segunda lengua constituye un proceso que tiene lugar en un contexto social donde factores sociales tales como edad, sexo, clase social e identidad étnica tienen un impacto indirecto sobre el aprendizaje de LE, ya que son mediados por variables como las actitudes del aprendiente (Ellis 1999: 197). Elaine Tarone (2007) sostiene que “el L2 input de los aprendientes y el procesamiento del L2 input en contextos sociales son mediados socialmente, que el contexto social y lingüístico afectan el uso, elección y desarrollo lingüístico”.

Uno de los puntos principales en el que se apoyan estas teorías es la variabilidad de la competencia lingüística. El modelo de Competencia Variable, desarrollado por Ellis, considera que la competencia lingüística de una L2 permite reglas variables donde la gramática de la segunda lengua no lo permite (Towell y Hawkins 1994). De acuerdo con esta teoría, al comienzo del aprendizaje el aprendiente muestra reglas que tienen una sola realización pero que luego coexisten con nuevas reglas sobre el mismo fenómeno. Esto puede llevar a una *variación* libre o sistemática. Más tarde, la primera desaparece dando lugar a la *variación* sistemática, es decir, el aprendiente asigna cada variante del mismo fenómeno a un determinado contexto, ya sea lingüístico o social.

Otra línea de investigación en sociolingüística es el modelo de Aculturación, propuesto por Schumann (1978), que consiste en el proceso de adaptación a una nueva cultura, aceptando y adoptando los distintos rasgos que la distinguen. Según esta teoría, la distancia social y la distancia psicológica determinan el grado de aculturación del aprendiente de la lengua meta, por consiguiente, éstas afectan directamente el proceso de adquisición de dicha lengua. Las variables sociales determinan que un contexto de aprendizaje sea bueno o malo; en cambio, los factores psicológicos son de naturaleza afectiva, entre ellos podemos nombrar el choque lingüístico, el choque cultural y la motivación, entre otros. Cabe destacar que este modelo fue pensado para contextos naturales, no formales. Para algunos investigadores la aculturación es importante en el campo de ASL ya que el aprendiente de una segunda lengua tiene más posibilidades de adquirirla exitosamente si ha logrado asimilar la cultura de esa lengua.

C.3. Teorías lingüístico-cognitivas

En este tercer grupo consideraremos las teorías cognitivas de ASL. Estas teorías no consideran el conocimiento lingüístico como distinto a otros tipos de conocimiento y así “ven a las estrategias responsables de su desarrollo como generales en naturaleza, relacionadas e implicadas en otros tipos de aprendizaje” (Ellis 1999: 347). Los investigadores cognitivistas sostienen que, para comprender el proceso de ASL, es necesario primero analizar cómo el cerebro humano procesa e incorpora nueva información, no solo lingüística sino de cualquier índole. Esta concepción cognitiva se opone a la perspectiva de las teorías puramente lingüísticas de ASL que tratan al conocimiento lingüístico como único y distinto, que no se asemeja a ningún otro sistema de conocimiento. En otras palabras, los cognitivistas no se centran en el conocimiento lingüístico abstracto sino en el punto hasta el cual “el aprendiente ha alcanzado una supremacía sobre las propiedades formales y funcionales del lenguaje y de los procesos mentales implicados” (Ellis 1999: 348). Se considera que puede haber una mayor comprensión del fenómeno de ASL si se comprende cómo el cerebro humano procesa, aprende e incorpora conocimientos nuevos. Más explícitamente, las teorías cognitivistas buscan explicar cómo el sujeto aprende una segunda lengua teniendo en cuenta ciertos procesos cognitivos naturales como por ejemplo, operaciones, principios, procesos de aprendizaje, etc.

A continuación se detallarán algunas de las características principales de un modelo de base cognitivista que intenta explicar los procesos mentales por los que transita el aprendiente de una segunda lengua.

C.3.1. El modelo de Susan Gass

En 1988 Susan Gass, (Ellis 1999) propone un modelo de adquisición de segundas lenguas que se enmarca en las teorías cognitivistas, según el cual, el aprendiente experimenta distintas fases que tienen lugar entre la etapa inicial denominada *Input* inicial y la etapa final llamada *Output* final. El modelo de Gass distingue las siguientes etapas o estadios:

a- Input Percibido (*noticed input*): este acto cognitivo implica ‘percatarse’ de rasgos salientes en el input. Además, este acto es posible porque estas características están relacionadas con el conocimiento previo de la TL que el aprendiente posee.

b- Input Comprendido (*comprehended input*): Ellis (1999) aclara que no todo el input percibido se convierte en input comprendido. En Gass et al. (2001), se enuncia que este estadio está controlado por el aprendiente, quien está o no tratando de comprender el mensaje.

c- *Intake*: no todo el input comprendido se convierte en *intake*. *Intake* es el conocimiento internalizado de la lengua, es decir, es esa parte del input que es comprendido por el aprendiente y que proporciona información gramatical al estadio siguiente, es decir al estadio de integración.

d- Integración: luego del estadio de *intake*, hay dos posibles resultados que conforman el estadio de Integración: el conocimiento implícito y el conocimiento explícito. Sin embargo, el *intake* sólo puede ser parte del conocimiento implícito del aprendiente si este ha sido integrado apropiadamente. Es dentro de este conocimiento implícito donde se encuentra el sistema de Interlengua (*IL system*).

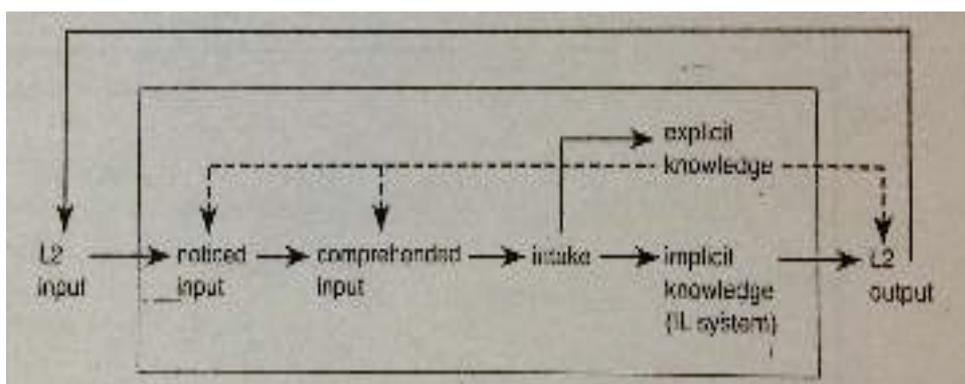


Figura 1: Marco para la investigación de la Adquisición de una L2 (Adaptado de Gass, 1988, en Ellis, 1999: 349)

En un primer momento solo el conocimiento implícito formaba parte del marco de Gass. En Ellis (1999: 349) se inserta el conocimiento explícito en este marco. Gass (1988: 207 en Ellis 1999: 349) parece reconocer la existencia de este componente

cuando sostiene que si parte del input no puede ser integrado al sistema de Interlengua se guarda en almacenamiento. Este almacenamiento constituye el conocimiento explícito de la segunda lengua, en otras palabras, es la representación explícita de los ítems y reglas de la L2.

C.3.2. La Interlengua de un aprendiente de una segunda lengua

La Interlengua, de aquí en más IL, es un constructo teórico acuñado por primera vez por Larry Selinker en 1972. Dicho concepto se refiere al sistema estructurado de la lengua que el alumno construye en su camino hacia el logro de la competencia de una lengua determinada. Además hace referencia a la serie de sistemas entramados que caracterizan la IL en progreso. En el campo de ASL, este constructo, es decir la IL, fue adoptado por los investigadores para explicar las distintas etapas de desarrollo que la segunda lengua atraviesa hasta alcanzar su máxima competencia. Esta IL presenta ciertas características vinculadas a su variabilidad a lo largo del proceso de aprendizaje de la TL. Siguiendo a Ellis (1991) consideraremos tres de las más importantes:

C.3.2.1. La interlengua y su permeabilidad

El conocimiento lingüístico de un aprendiente de una segunda lengua en cualquier etapa de su desarrollo está compuesto por reglas. Las mismas no son fijas, es decir, que están sujetas a cambios a lo largo del proceso de adquisición de la segunda lengua, lo que la hace permeable.

C.3.2.2. La interlengua y su dinamismo

La IL no es estable, continuamente sufre cambios. Esto no quiere decir que el aprendiente pasa de un estadio a otro en poco tiempo. Nuevas reglas se incorporan a la IL, lo que lleva al alumno a establecer hipótesis sobre estas reglas y a revisar los sistemas ya establecidos para luego acomodar esas normas al sistema de la TL.

C.3.2.3. La interlengua y su sistematicidad

Si bien la IL se caracteriza por su inestabilidad, también es cierto que el aprendiente no elige estructuras al azar al realizar un acto comunicativo, recurre a su sistema interno de reglas en su IL de forma predecible y sistemática.

La teoría de la Interlengua se apoyó en el Análisis del Error. Este campo de estudio está directamente asociado a los trabajos realizados por Stephen Pit Corder en los años sesenta y setenta. Estos trabajos se centraban en el estudio de los distintos tipos de errores producidos por el aprendiente de segunda lengua. Las formas agramaticales de la lengua meta proveían información sobre el desarrollo interno del proceso de adquisición determinando si eran el resultado de la transferencia de la lengua materna (L1) o de producciones creativas. Luego surgieron varios estudios de morfemas que sostuvieron que había una ruta natural de desarrollo en la ASL. Es decir, que los aprendientes, más allá de sus diferencias en cuanto a la lengua materna o a la edad, parecían seguir rutas similares hacia la adquisición de la segunda lengua. Por esta razón, en 1975, Dulay y Burt y más tarde Stephen Krashen (1977) presentaron una jerarquía de adquisición de ciertos morfemas del inglés que se agrupan según las distintas etapas de desarrollo en un aprendiente en el proceso de ASL (Dulay, Burt & Krashen 1982).

C.3.3. El conocimiento explícito y el conocimiento implícito

Retomando el modelo de ASL propuesto por Gass (1988), haremos referencia al estadio de *Integración*, en donde se presentan el conocimiento explícito y conocimiento implícito. Ellis (2004: 244-245) define al conocimiento explícito de la siguiente manera.

“Explicit L2 knowledge is the declarative and often anomalous knowledge of the phonological, lexical, grammatical, pragmatic, and sociocritical features of an L2 together with the metalanguage for labeling this knowledge. It is held consciously and is learnable and verbalizable. It is typically accessed through controlled processing when L2 learners experience some kind of linguistic difficulty in the use of the L2 (...)”.

“El conocimiento explícito de una L2 es el conocimiento declarativo y a veces anómalo de características fonológicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas y sociocríticas de una L2 junto con el metalenguaje para rotular este conocimiento. Es consciente, aprendible y verbalizable. Se accede a él a través de un proceso controlado cuando los aprendientes de una L2 experimentan algún tipo de dificultad lingüística en el uso de la L2 (...)”.

Por otro lado, el conocimiento implícito es el conocimiento que los aprendientes de una segunda lengua poseen en forma intuitiva, es decir inconsciente, y al cual se accede por un proceso automático. Es un conocimiento no verbalizable que presenta menor variabilidad que el conocimiento explícito y es más sistemático que este último.

La relación entre el conocimiento explícito y el implícito es un punto que provoca gran controversia en el campo de ASL; la Teoría del Monitor de Krashen señala que estos dos tipos de procesos van por canales diferentes y uno no conduce al otro, es lo que se llama posición *Non-Interface*. Sin embargo, la mayoría de los investigadores sostienen que ambos tipos de conocimiento pueden interactuar o que uno facilita el otro, aunque varían en la forma en la que presentan cómo esto sucede. Esta última es conocida como posición *Interface* (Ellis 2005).

En este capítulo hemos aclarado algunos términos relacionados con el lenguaje y las lenguas y su adquisición. Abordamos la adquisición de lenguas teniendo en cuenta las diferentes teorías que explican este fenómeno, tanto la adquisición de una primera como de una segunda lengua. Además ahondamos en el tema de cómo aprenden los sordos, haciendo referencia a la educación de los sordos a lo largo de la historia y sus principales formas de aprender, incluyendo la LSA y su relación con la comunidad Sorda.

En el siguiente capítulo se presentará en detalle un enfoque cognitivo de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva que sustenta esta investigación. Se ahondará en un modelo de adquisición de la lengua basado en el uso y en los aportes de la neurobiología y de las Redes Relacionales del Lenguaje.

Capítulo 2: Un enfoque cognitivo de adquisición de la lengua con plausibilidad neurocognitiva

Children learn languages from their language experiences – there is no other way⁹.

Robinson and Ellis 2008: 168.

El presente trabajo se enmarca dentro de las teorías cognitivas o cognitivismo, en particular, sigue los principios propuestos por el llamado cognitivismo Tipo II (López García 2002), según el cual se considera que la facultad del lenguaje es adquirida, que las formas gramaticales están determinadas por el sentido de las mismas, y que el lenguaje representa el mundo exterior. Además, supone que su código es global, es decir que es el resultado de procesos integrales que se relacionan como un todo; en oposición a considerar el lenguaje como compartimentalizado en módulos autónomos (López García 2002; Robinson & Ellis 2008; Tomasello 2000; Lieven & Tomasello 2008, entre otros). Asimismo concebimos el lenguaje como un ‘artefacto cultural’ que emerge como un complejo sistema adaptativo de la interacción verbal entre humanos; su adquisición es producto de un instinto interaccional que, de acuerdo con Tomasello (2003 en Lee Mikesell, Joaquin, Mates, Schumann 2009) está basado en una necesidad innata de comunicarse con los miembros de la misma especie y de convertirse en congéneres. Los niños nacen con una poderosa necesidad de prestar atención a las caras, las voces y los movimientos corporales de sus congéneres, nacen con un apetito para aprender lenguas.

Igualmente, y en consonancia con las teorías del uso de la lengua, adherimos a los supuestos de la lingüística neurocognitiva según el modelo de Lamb (1999), quien sostiene que un sistema lingüístico está relacionado con otros subsistemas de la cognición humana total y que visualiza a la mente como un sistema de redes cuya información está en su conectividad.

⁹ Los niños aprenden una lengua de sus experiencias con la lengua – no hay otra manera.

Seguidamente describiremos detalladamente el modelo de adquisición de la lengua basado en el uso y los aportes de la neurobiología que sustentan nuestro trabajo de investigación.

A. Un modelo de adquisición de la lengua basado en el uso

Los modelos de adquisición de la lengua basados en el uso sostienen que todas las cosas fluyen de los eventos de uso reales en los que las personas se comunican lingüísticamente. El lenguaje es visto como un “artefacto cultural” (Lee et al., 2009: 68), esto es, como un complejo sistema de adaptación que emerge a partir de la interacción verbal y que, por lo tanto, no requiere de representaciones lingüísticas innatas formuladas a priori. Se sostiene, por consiguiente, la existencia de un “instinto interaccional” en el ser humano que lo impulsa a interactuar con los demás, lo que a su vez le permite registrar frecuencias y descubrir patrones recurrentes (Müller 2012). Según Tomasello, el aprendizaje cultural “no es solo aprender cosas de otras personas, sino a través de ellas –en el sentido de que se debe saber algo de la perspectiva del otro acerca de la situación, para aprender la misma intención en el acto comunicativo” (Tomasello 2000: 39). Para Tomasello, la unidad psicolingüística de análisis más básica es el enunciado¹⁰, y define al mismo como “un acto lingüístico enmarcado en una entonación única, en el que una persona expresa a otra una intención comunicativa relativamente coherente en un contexto comunicativo” (Tomasello 2000 en Geeraerts 2006: 440). En este contexto, una intención comunicativa se refiere a que una persona exprese la intención de que otra persona comparta con ella la atención a una tercera entidad (Tomasello 1998a en Geeraerts 2006). Los niños comienzan a entender un enunciado cuando comienzan a entender las acciones intencionales de los otros, así como también sus acciones comunicativas (Tomasello et al. 1993).

Las teorías de adquisición basadas en el uso intentan dar cuenta de la emergencia de la gramática mediante el análisis del uso que hace de las palabras el niño, trata de indagar la naturaleza de las representaciones lingüísticas que posee el niño. Desde el punto de vista metodológico, el tema central es la productividad o creatividad de la

¹⁰ *utterance* en inglés.

lengua del niño, tarea que realiza el análisis distributivo, principalmente mediante experimentos realizados en las producciones lingüísticas de niños en períodos determinados de su desarrollo (Croft 2000; Dryer 1997 en Geeraerts 2006).

Lieven y Tomasello (2008) creen que el niño aprende la lengua partiendo de ‘eventos de uso’ reales, es decir, de enunciados particulares en contextos particulares, construyendo representaciones lingüísticas cada vez más complejas y abstractas. Inicialmente un niño puede no entender la estructura interna de una construcción, pero puede utilizarla como un todo con un significado específico; luego, a medida que avanza en su desarrollo lingüístico, el niño va desarrollando una estructura interna formada por representaciones lingüísticas fundadas en las relaciones que va haciendo entre la forma y las funciones que identifica. Comienza un período de construcción de patrones de relaciones entre las construcciones y sus partes, en un proceso de creciente complejidad y esquematización. Con el tiempo, estas representaciones lingüísticas son cada vez menos parciales y más esquemáticas, y el niño aprende a expresar funciones comunicativas en formas cada vez más complejas.

Siguiendo el enfoque basado en el uso, el desarrollo gramatical de un niño va a depender de algunos factores que son críticos y que provienen del medio ambiente: la *frecuencia*, la *consistencia* y la *complejidad*. Las construcciones son formas de decir las cosas, y la frecuencia con que los niños escuchan o dicen toda o parte de las construcciones lleva al afianzamiento¹¹ de las mismas, es decir a un aumento de la intensidad en su representación, lo que las hace a su vez más disponibles para el procesamiento y producción de enunciados. En referencia a la frecuencia con que se dan las construcciones, Bybee (1995 en Lieven & Tomasello 2008) hace una distinción entre *frecuencia de fórmula o expresión*¹² y *tipo de frecuencia*. La primera es la frecuencia con la que aparecen ítems particulares, con la que se afianza la comprensión y el uso de ítems léxicos y frases (*collocations*), tal es el caso de la frase ‘*What’s that?*’ para los chicos que aprenden inglés, que es usada muy temprano quizás porque los adultos la usan con mucha frecuencia; pero los niños no son capaces de analizar la estructura interna de ese enunciado, lo han adquirido como un

¹¹ *Entrenchment* en inglés.

¹² *Token frequency* en inglés.

todo como resultado de escucharlo frecuentemente. La segunda distinción es el *tipo de frecuencia*, es decir la frecuencia con la que diferentes formas reales se producen en el mismo espacio. Un ejemplo de esto serían los verbos terminados en *-ed* en inglés para el pasado simple. Entonces la diferencia entre el *tipo de frecuencia* y la *frecuencia de expresión* está entre el afianzamiento de frases o palabras específicas y la creación de espacios en los que se pueden ubicar un rango de palabras o frases. Estos dos tipos de frecuencia se entrelazan en forma compleja y actualmente hay una gran cantidad de estudios en este sentido. Algunos resultados interesantes de estos estudios es que los niños realizan generalizaciones más fácilmente como resultado de una exposición distribuida al *input* -en períodos más largos-, y no una exposición masiva -una exposición abundante en un período corto de tiempo (Ambridge, Theakston, Lieven & Tomasello 2006 en Lieven & Tomasello 2008).

Con respecto a los otros dos factores, podemos decir que la *consistencia* favorece el aprendizaje, y la *complejidad* lo impide. Los niños crean y aprenden a dar asignaciones de forma-función desde que comienzan a comprender y a producir la lengua, y aunque la forma identificada y la función que se le atribuye o asigna puede no ser todavía aquella que realiza un adulto, el proceso de llegar a esa asignación de forma-función que realiza el adulto va a depender en gran manera de cuán consistente es esa asignación en la lengua usada en el ambiente. La *consistencia* puede operar en varios niveles: a nivel de la forma fonológica, de las construcciones sintácticas, o de la función semántica. Por otro lado, hay varios factores que pueden contribuir a la *complejidad* sintáctica de una construcción, y en consecuencia, esto afectará cuán fácil será aprenderla. Uno de los factores más importantes es de cuántas partes consta la construcción. Es así como construcciones aprendidas de memoria cuyas partes no son analizadas serán menos complejas de aprender que una construcción esquemática con un espacio, tal como se explicó en el *tipo de frecuencia*. También se debe tener en cuenta que la *complejidad* puede estar dada, por un lado, por si las pistas/señales son locales o distribuidas -las distribuidas son más difíciles de aprender-. Ammon y Slobin, a partir de múltiples trabajos empíricos comparativos entre lenguas -en relación a construcciones sintácticas- explican que “es más fácil para los niños prestar atención a las señales locales en palabras individuales, que procesar y almacenar palabras ordenadas en patrones dentro de

cláusulas” (Slobin 1985: 16). Por otro lado, la relación que existe entre una construcción sintáctica conocida y el aprendizaje de una nueva, también incide en la complejidad de adquisición de una construcción. (Lieven & Tomasello 2008).

Hasta aquí hemos esbozado una teoría lingüística (neuro) cognitiva de adquisición de la lengua basada en el uso. Cabe aclarar que, siguiendo los supuestos del cognitivismo, la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2 guardan un estrecho paralelismo. López García (2002) afirma que la metodología de enseñanza de LE debe proyectar los conocimientos derivados del estudio de la adquisición de L1 hacia el estudio del aprendizaje de una segunda lengua, por tanto, en este trabajo haremos extensivos los supuestos de las teorías presentadas para dar cuenta de la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

B. Aportes de la Neurobiología y de la Teoría de Redes Relacionales del Lenguaje

En este trabajo se consideran de suma utilidad las contribuciones de una visión neurocognitiva del lenguaje, es por ello que haremos referencia, entre otros aspectos, a algunos aportes de la neurobiología que permiten identificar las partes del cerebro que se encuentran más conectadas con la adquisición de una lengua.

El cerebro forma parte del sistema nervioso central, uno de los varios sistemas que en su conjunto conforman el cuerpo. Una de las formas en las que suele dividírsele es

“en cinco partes principales, enumeradas aquí desde la más baja (adyacente a la médula espinal) hasta la más alta (la más alejada de la médula espinal): 1) Bulbo raquídeo, 2) Puente de Varolio y Cerebelo, 3) Cerebro medio, 4) Tálamo e Hipotálamo, y 5) Hemisferios cerebrales” (Lamb 2011: 444).

Otra forma de organizar la descripción del cerebro consta en reconocer una estructura llamada tallo cerebral, que comprende el cerebro medio, el puente de Varolio y el bulbo raquídeo, es decir el cerebro medio y el cerebro posterior, excepto el cerebelo. En la Figura 2 puede apreciarse que el tallo cerebral es una unidad muy cohesiva. Así podemos presentar el cerebro de la siguiente manera:

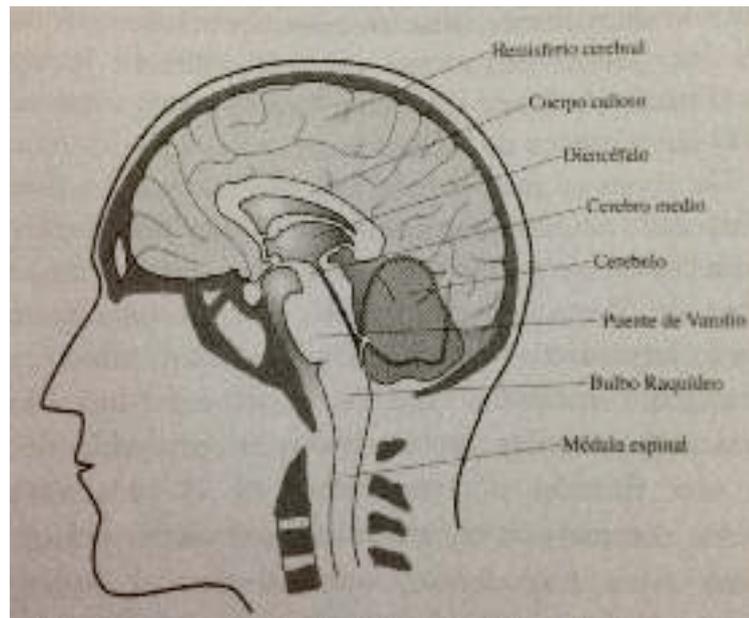


Figura 2: Partes del cerebro (Lamb 2011: 445)

De todas estas partes, los hemisferios cerebrales son los que revisten mayor importancia para el lenguaje. Se cree que los dos hemisferios, el izquierdo y el derecho, están interrelacionados hasta la pubertad y desde allí comienzan a perder plasticidad y a funcionar más independientemente; así es como lo sostienen los defensores de la hipótesis del período crítico¹³ (Nunan 1999). Investigaciones realizadas por Lenneberg (1967) en niños y adultos que habían experimentado una lesión cerebral, indicaron que el daño en el hemisferio izquierdo se reparaba rápidamente en el caso de los niños, pero no así en los adultos (Ellis 2012: 24). No hay un consenso claro en cuándo sería la finalización de este período crítico, pero Singleton (2005) que revisó la literatura relacionada con este asunto, sostiene que puede terminar en la adolescencia tardía, además agregó que hay un consenso en que su punto de finalización es más temprano para la pronunciación que para la gramática (Ellis 2012). Se cree que el hemisferio derecho, que es considerado el más creativo, está relacionado con el arte, el espacio, el color, el ritmo musical y la imaginación, entre otras actividades artísticas; por otro lado, el hemisferio izquierdo está ligado al lenguaje, a operaciones lógicas, a los números, a la secuenciación y al análisis (Fisher 2005).

¹³ *Critical Period Hypothesis* (CPH) en inglés.

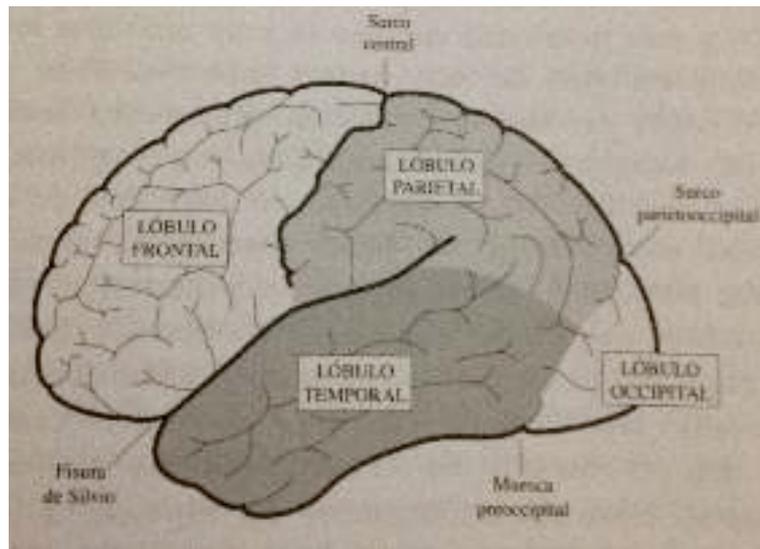


Figura 3: Superficie exterior del hemisferio cerebral izquierdo (Lamb 2011: 450)

En la Figura 3 observamos algunas partes en las que podemos subdividir imaginariamente la superficie exterior del hemisferio cerebral izquierdo: se encuentran el lóbulo frontal y el lóbulo temporal separados por la fisura de Silvio, se puede ver el surco central separando el lóbulo frontal y el lóbulo parietal, y lo que correspondería con la parte posterior, el lóbulo occipital, separado del parietal por el surco parietooccipital. El hipocampo, ubicado en el interior del lóbulo temporal inferior de cada hemisferio, tiene también una conexión no menor con la adquisición del lenguaje, ya que tiene que ver con la expresión de las emociones, ayuda a que “cada sujeto recuerde eventos de su historia personal y otros tipos de información propios de lo que se conoce como memoria declarativa” (Lamb 2011: 448).

Al comienzo de los ‘60 el neurocirujano francés Paul Broca descubrió, después de exámenes realizados en pacientes fallecidos, que hablamos utilizando el hemisferio izquierdo del cerebro, hecho que llevó a establecer la existencia de un área dedicada al lenguaje ubicada en la parte posterior del lóbulo frontal de este hemisferio, que ahora se denomina área de Broca (Dubuc 2003 en Alho 2010) (Figura 4). Por su parte, más tarde, el Dr. Carl Wernicke, neurólogo alemán, descubrió que uno de sus pacientes que podía hablar, no podía entender el habla de los demás y determinó que tenía un daño en el lóbulo temporal izquierdo, sector conocido desde entonces como

el área de Wernicke (Figura 4). Estos descubrimientos fueron ratificados con numerosos estudios en otros pacientes y “tales hallazgos, para las áreas de Broca y Wernicke, en la actualidad se ven en general confirmados por los modernos estudios de neuroimágenes” (H. Damasio 1991 en Lamb 2011: 535).

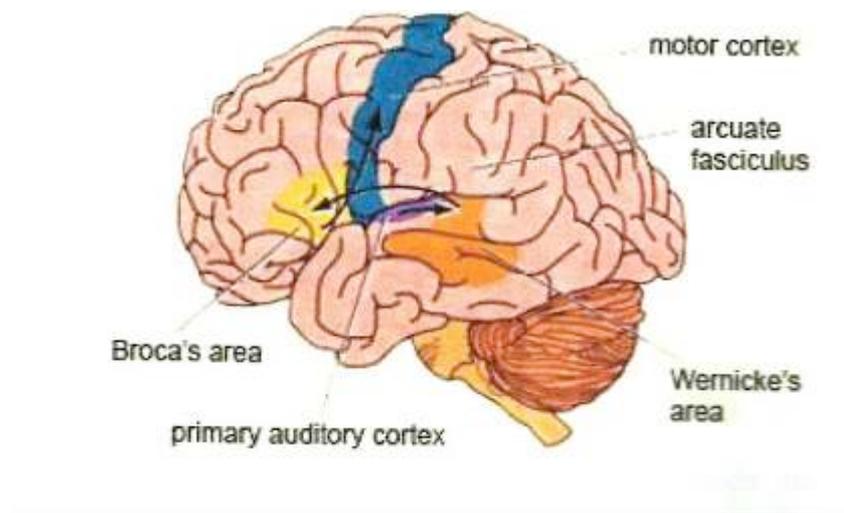


Figura 4: Áreas involucradas en el procesamiento del lenguaje en el cerebro (Dubuc 2003)

En un reciente descubrimiento se ha detectado que el área de Wernicke, la parte del cerebro humano que procesa el habla, no se encuentra ubicada en la sección donde hasta ahora la ciencia médica la situaba. Ahora se sabe que se localiza tres centímetros más cerca de la parte frontal del cerebro, delante de la corteza auditiva, y no detrás, conforme lo verificó un estudio científico del Centro Médico de la Universidad de Georgetown, en Washington. El hallazgo implica la necesidad de actualizar los textos médicos al respecto. Más de 100 resonancias magnéticas dieron cuenta de la novedad, constatada ampliamente por análisis complementarios. Todo ello lleva a que los libros médicos deban incorporar este cambio significativo. Así lo indicó el profesor de neurociencias Josef Rauschecker, principal autor de la investigación, quien formuló declaraciones en la revista *Proceedings of the National Academy of Sciences*.

Entre las áreas de Broca y de Wernicke se encuentra el fascículo arqueado, que posee una importante cantidad de fibras y, de acuerdo con Seldon (1985 en Lamb 2011), es

considerada la zona del lenguaje sensorial más extensa desde el punto de vista físico y más visible en términos microscópicos (Figura 5).

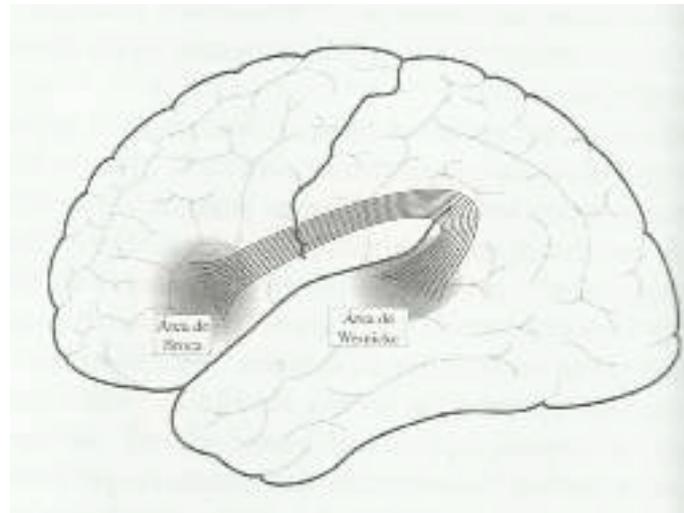


Figura 5: El área de Wernicke, el área de Broca y el fascículo arqueado (Lamb 2011: 546)

Si analizamos más en detalle las zonas cerebrales, podemos identificar zonas corticales con funciones específicas, tal como lo podemos apreciar en la Figura 6.

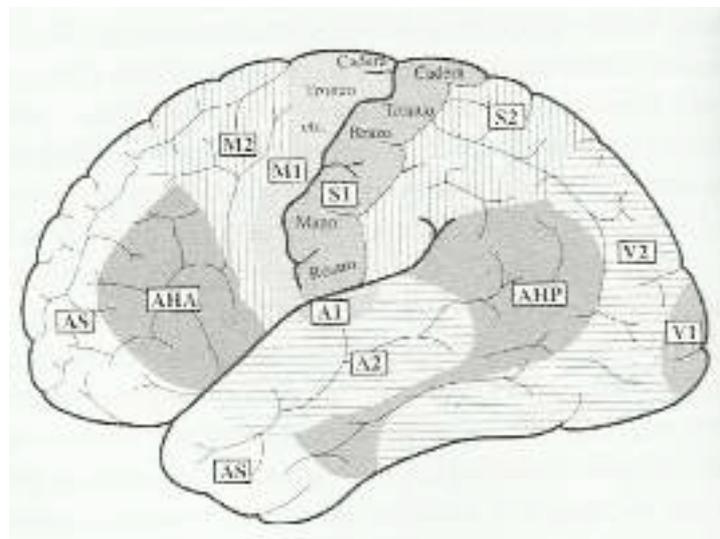


Figura 6: Mapa funcional del hemisferio cerebral izquierdo (Lamb 2011: 456)

Con el número (1) indicamos las áreas primarias, con el (2) las áreas secundarias, (A) auditiva, (V) visual, (S) somatosensorial y (M) motora. Podemos decir que la información es interpretada en el sistema cortical en la parte posterior, luego el

lóbulo frontal decide qué hacer con esa información e instruye a diferentes partes del cerebro cómo actuar en una secuencia adecuada.

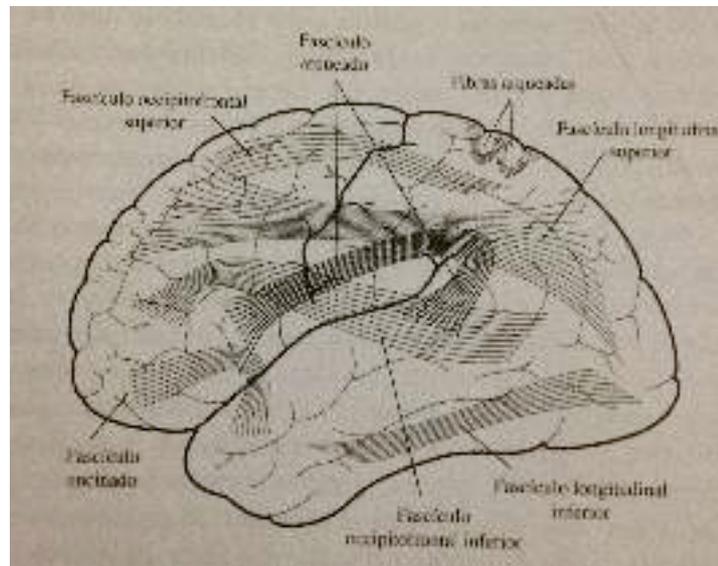


Figura 7: Algunos manojos de fibras de larga distancia (Lamb 2011: 456)

La teoría de redes relacionales sustenta la gran conectividad de estos subsistemas, y aduce que las funciones primarias pueden ser objeto de un cableado nuevo si fuera necesario. Asimismo, la conectividad de la red puede verse en las diferentes fibras y manojos de fibras que conforman la materia blanca y que están bajo la corteza¹⁴ cerebral; estas viajan de una a otra parte del cerebro, desde las partes anteriores a las posteriores y entre el hemisferio izquierdo y derecho (Figura 7).

Una concepto básico en esta teoría es la neurona (Figura 8), que es de fundamental importancia para que se realicen conexiones; la neurona es una célula cortical que recibe *input* (entrada) a través de sus dendritas, así como directamente en el cuerpo de la célula, y manda *output* (salida) por el axón y sus ramas.

¹⁴ Capa exterior del cerebro con un espesor de 3 a 5 milímetros.

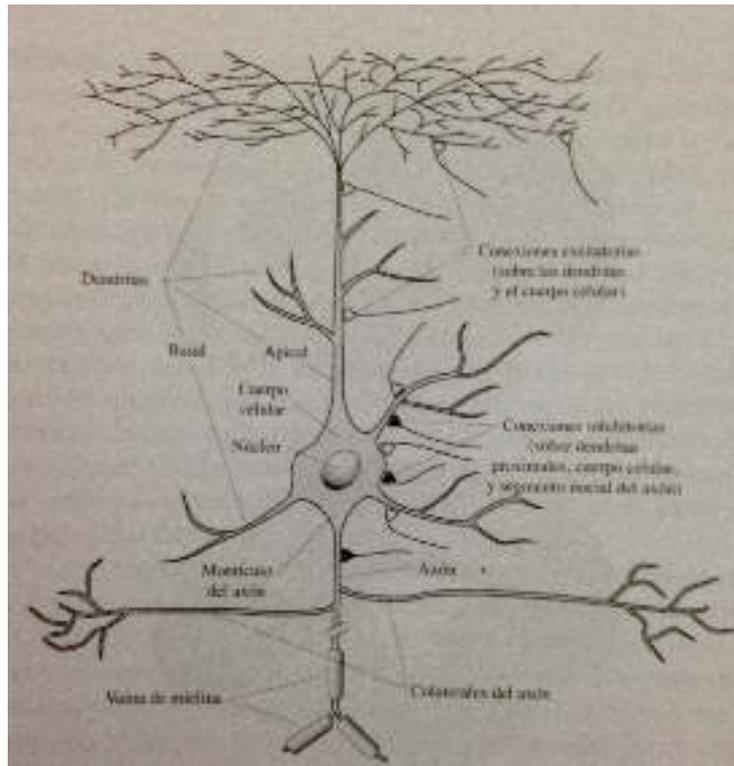


Figura 8: Una neurona cortical típica (Lamb 2011: 463)

Se pueden distinguir distintos tipos de neuronas corticales, la Figura 8 muestra las características principales de una típica neurona; una de las particularidades que poseen las neuronas es que cuentan con conexiones excitatorias hacia otras neuronas, y con conexiones inhibitorias hacia otras neuronas; los puntos en los que una neurona se conecta con otras se llaman sinapsis.

En consonancia con estos principios, la lingüística neurocognitiva sostiene que la información se encuentra en la conectividad de la red neuronal, por tanto, considera que el aprendizaje consiste en formar conexiones y en reforzar dichas conexiones; lo que es más, no considera al sistema lingüístico como un sistema único, sino que constituye un conjunto interactivo de múltiples subsistemas interconectados.

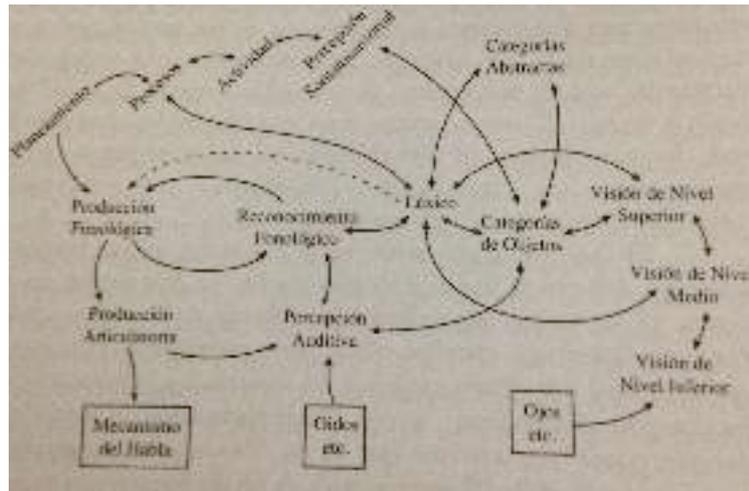


Figura 9: Algunos subsistemas cognitivos y sus interconexiones (Lamb 2011: 280)

En la Figura 9 podemos advertir la presencia de algunos subsistemas cognitivos y sus interconexiones relacionados con el lenguaje. Si bien no todos pueden considerarse parte del mismo, según este enfoque, todos los subsistemas deben ser tenidos en cuenta para el lenguaje. Las operaciones de los procesos lingüísticos en la red cognitiva, pueden analizarse en términos de (1) movimientos de activación¹⁵ en la red entre nodo¹⁶ y nodo, y (2) varias operaciones que alteran la forma de la red, incluyendo el fortalecimiento de las conexiones y la construcción de conexiones inhibitorias para bloquear información vieja y errada. El movimiento de activación en la red puede seguir varios senderos, algunos de los cuales se encuentran detallados en la Figura 9. Este diagrama nos permite recorrer los senderos de activación de gran variedad de procesos: la dirección ascendente a través de la red se dirige hacia el significado, y la descendente hacia la expresión. Con respecto al lenguaje, se puede observar el nivel de la percepción auditiva en el fondo del plano de la recepción, y el nivel de la articulación fonética en el fondo del plano de la producción. El procesamiento lingüístico posee dos direcciones, la producción y la comprensión. La producción supone que la activación avanza desde las áreas perceptivas y/o conceptuales hacia el área que controla la operación de los órganos articulatorios; mientras que en la recepción, la activación avanza desde el sistema auditivo a través de conexiones lingüísticas hacia las áreas conceptuales y/o perceptivas y/o motoras. El planeamiento y los procesos indicados en la Figura 8 son considerados de un alto

¹⁵ Pequeño impulso o flujo que va desde un nodo a otro (Lamb 2011).

¹⁶ Uno de los componentes elementales de notación de la red relacional (Lamb 2011).

nivel organizacional. Podemos ilustrar esto con un ejemplo de la vida diaria: es común que alguien diga un enunciado refiriéndose a algo que observó visualmente, en ese caso la activación viaja desde el sistema visual al conceptual, luego al léxico y luego al fonológico: a los órganos de producción fonológica. En la persona que escucha este enunciado, la activación marcha desde su oído por el sistema auditivo al fonológico, luego al léxico, al conceptual, al visual, resultando en una visualización en su sistema cognitivo. Desde allí y desde otras estructuras cognitivas activadas en su sistema, la activación puede continuar hacia los subsistemas de planeamiento y de control de procesos, los que activarán a su vez los músculos apropiados en el cuerpo para dar una respuesta adecuada. De la misma manera, hay varias posibilidades de activación de los diferentes subsistemas mostrados en la Figura 9.

Asimismo, el principio de proximidad indica que se pueden reclutar nexiones de subsistemas próximos para integrar una combinación de propiedades de un subsistema adyacente (Lamb 2011). Según Lamb (2011), se entiende por nexión o nexo (el término viene de “conexión”, al cual se ha quitado el prefijo “con”) al módulo básico de la red relacional; es una parte continua de una red que tiene un lado inferior con algunas conexiones hacia el plano de la expresión, y en su lado superior, otras hacia el significado o la función, como se puede apreciar en la figura siguiente:

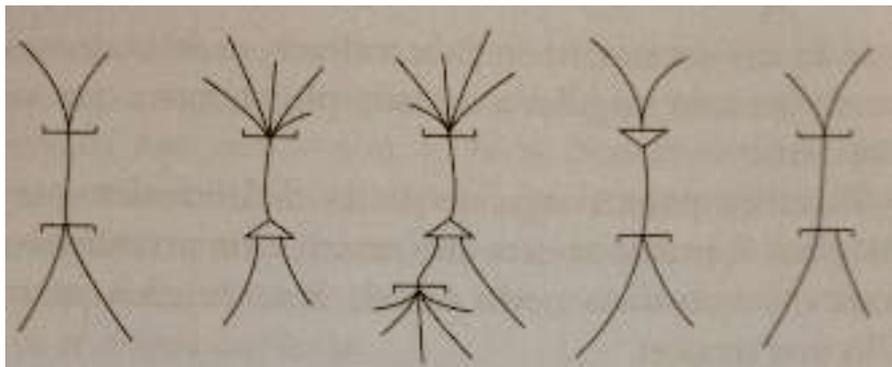


Figura 10: Algunos tipos de nexiones comunes (Lamb 1999: 73)

El principio de proximidad, junto con la característica de plasticidad que posee el cerebro, nos hace suponer que no hay límites discretos entre los diferentes subsistemas, así como que, debido a diferentes experiencias que hayan tenido en la

niñez, diferentes personas tendrán sus fronteras en posiciones algo distintas. También se puede advertir que una persona que le dedicó más tiempo e interés a una función que corresponde a un subsistema, éste será mayor en ese individuo que en otros, lo que nos lleva a destacar otro principio, el de la abundancia, por el que se entiende que “las nexiones latentes no tienen funciones predeterminadas, sino que adquieren sus funciones a partir de la experiencia del sistema” (Lamb 2011: 551). La hipótesis de la proximidad nos hace suponer que las diferentes áreas son plausibles de realizar cualquier asociación de significado con sonidos o imágenes.

Se pueden resumir algunos de los supuestos principales de la lingüística neurocognitiva según Lamb (1999) de la siguiente manera: un sistema lingüístico está relacionado con otros subsistemas de la cognición humana total; la mente es un sistema de redes cuya información está en su “conectividad”; el sistema cognitivo no dispone de un lugar para almacenar símbolos o interpretar o generar reglas, sino más bien, es un sistema que interpreta símbolos que le llegan desde afuera y que se producen allí. En este contexto, el aprendizaje es visto como un proceso de activación selectiva de nexos neurales, se estima que un sistema lingüístico puede cambiar en cualquier momento, principalmente cuando está en uso, y que estos cambios se dan por la fortaleza del nexo. Además, sostiene que tanto el sistema lingüístico como el conceptual son diferentes de un hablante a otro. Un principio importante en esta teoría es que en el modelo de redes no existen símbolos; la red, que para Lamb es la ‘memoria’, es la que interpreta los símbolos, que sólo existen fuera del sistema cognitivo. En este enfoque, el sistema lingüístico tiene una gran complejidad interna, es un complejo de sistemas múltiples (Silva 2000, Lamb 1999).

Esto también está relacionado con la hipótesis de los subsistemas planteada por Paradis (2004), por la que “se reconoce un sistema lingüístico diferenciado de otros sistemas cognitivos pero conectado con ellos, tanto para recibir *input* sensorial como para enviar activación al sistema articulatorio y al dígito manual” (García 2012: 155). Esta es una hipótesis que da cuenta de cómo se maneja el sistema bilingüe; según esta teoría los componentes y las representaciones de una L1 y de una L2 forman redes neurofuncionalmente autónomas, y a la vez se encuentran enteramente representadas dentro de ese sistema lingüístico global. Este sistema está compuesto

por una subred de conexiones neuronales microanatómicas para cada lengua, las que pueden activarse o inhibirse en cada lengua por separado y entre ambas lenguas, debido a la interconectividad de los subsistemas (García 2012).

En este capítulo hemos hecho una descripción desde una visión neurocognitiva de las principales áreas y funciones cerebrales implicadas en la adquisición del lenguaje y hemos delineado una propuesta de análisis lingüístico, siguiendo un modelo basado en el uso, especialmente teniendo en cuenta los conceptos de frecuencia, consistencia y complejidad.

En la Parte II se desarrollarán los enfoques educativos más influyentes en la enseñanza de una lengua extranjera. Primero se presentarán las concepciones lingüísticas y psicológico-educativas del docente y luego se describirán los estilos y estrategias de aprendizaje utilizados por los alumnos.

PARTE II: ENFOQUES EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender.”
Paulo Freire.

El proceso educativo es un fenómeno de gran complejidad que se caracteriza, entre las variables más significativas, por el entramado existente entre las intenciones y acciones del docente, las personalidades de los alumnos, y el contexto en el cual dicho proceso se desarrolla. Analizaremos en un primer lugar las concepciones psicológico-educativas que puede tener un docente en cuanto a la enseñanza de una LE, y luego señalaremos los principales estilos y estrategias de aprendizaje que pueden asistir a un aprendiente de una segunda lengua.

Capítulo 3: Concepciones lingüísticas y psicológico-educativas del docente

A. Concepciones lingüísticas del docente

La concepción de lengua que posea el profesor de una lengua extranjera, ya sea en forma explícita o implícita, influye en cómo se presenta la lengua a los alumnos y en qué aspectos de ésta son seleccionados para su estudio, por lo tanto inciden en las elecciones y las prioridades que el docente establece. Podemos resumir las diferentes visiones que el docente de una lengua extranjera tiene en cuatro perspectivas diferentes (Tudor 2001):

1. la lengua como un sistema lingüístico;
2. la lengua desde una perspectiva funcionalista;
3. la lengua como expresión personal o humanista;
4. la lengua como cultura e ideología.

A.1. La lengua como un sistema lingüístico

La primera se refiere a la creencia de que la enseñanza de la lengua meta es estudiar su sistema lingüístico, es decir, su gramática con los patrones estructurales, formación de la morfología, la palabra, el sistema de tiempos verbales, modalidad, cantidad, etc.; o su vocabulario, a saber: cómo expresar significado, categorizar, listar, etc.; o su fonología, teniendo en cuenta las características segmentales o supra-segmentales de los enunciados. Dentro de este sistema también hay otros aspectos que pueden ser considerados, como el discurso y las características de uso de la lengua que van más allá de la gramática, incluida la cohesión, la coherencia, en párrafos, el género, así como las consideraciones de estilo y adecuación, y variedades de la lengua meta.

A.2. La lengua desde una perspectiva funcionalista

Otra perspectiva es considerar a la lengua desde el punto de vista funcional, en el que se hace hincapié en los usos sociales o funcionales del lenguaje. Un concepto central en esta perspectiva es la teoría de la competencia comunicativa de Hymes (1971), que se refiere a “la habilidad de usar la lengua efectiva y apropiadamente en situaciones sociales, para lo que los hablantes deben saber cómo producir e interpretar el uso de la lengua para un amplio rango de propósitos, en diferentes tipos de actividades en entornos variados” (Duff 2014, en Celce-Murcia 2014: 18). El enfoque comunicativo (CLT por su sigla en inglés –Communicative Language Teaching) es el principal exponente de esta perspectiva, cuyo principal objetivo es permitir a los estudiantes utilizar la lengua en contextos socialmente definidos; el objetivo principal es hacer cosas con el lenguaje, es decir que éste tiene una función instrumental. En este enfoque es esencial para ayudar a los estudiantes a encontrar un vínculo entre el sujeto y su vida y las preocupaciones actuales.

A.3. La lengua como expresión personal o humanista

Una tercera visión es considerar a la lengua como expresión de uno mismo, es decir, siguiendo una perspectiva humanista. El objetivo es utilizar el lenguaje como medio

para establecer relaciones personales, para expresar nuestras emociones, aspiraciones, y explorar nuestros intereses. De acuerdo con esta perspectiva, la lengua es principalmente un medio para nuestra propia autodefinición personal, nuestra comprensión de los sentimientos, las emociones personales y apreciación estética, la construcción de las relaciones sociales, la amistad y la cooperación, así como la responsabilidad en desarrollo, la necesidad de un escrutinio público, la crítica y la auto-corrección. Tener la capacidad de expresar nuestra inteligencia, nuestros conocimientos, nuestro razonamiento y comprensión, también forman parte de esta perspectiva humanista.

Además, también podemos considerar como parte de esta visión la necesidad de autorrealización, la búsqueda de la plena realización de las propias cualidades más profundas, la capacidad de analizar un problema y un desafío, y la capacidad de incorporar estrategias en el diseño del programa.

A.4. La lengua como cultura e ideología

Una cuarta concepción de la lengua tiene que ver con la cultura y la ideología, en la que la lengua extranjera es vista como el medio de expresión y comunicación utilizadas por una comunidad de seres humanos. Se tienen en cuenta los factores culturales, por ejemplo, las relaciones y el sistema de tiempo, la organización de los fenómenos y entidades en el léxico como modos de indicar dirección, los silencios, el comportamiento adecuado en esa sociedad (verbal o no verbal), la comunicación empresarial, y las variedades del inglés. El aprendizaje de una lengua también puede depender de la voluntad que cada alumno posea de aculturarse¹⁷. La ideología, por su parte, puede advertirse en la expresión de actitudes y valores, esto a su vez pueden formar parte del currículo oculto. La inclusión de género, origen étnico, discapacidad, ocupación, edad y clase social también son signos de la ideología. La presentación ideológica del idioma que se enseña o de su comunidad, influye en el punto de vista de los alumnos hacia esa comunidad en particular y la reacción que tiene hacia esa lengua.

¹⁷ La Teoría de la Aculturación, según Schumann (1970, 1990, 1997) propone que existen factores afectivos y socio-psicológicos que surgen del entorno y que deben ser considerados importantes al aprender una lengua extranjera (Ortega 2009)

B. Concepciones psicológico-educativas del docente

El docente toma decisiones al momento de enseñar, y la mayoría de esas decisiones tienen que ver con la manera en que éste concibe el proceso de aprendizaje. En esta sección consideraremos algunas de las visiones psicológico-educativas¹⁸ más habituales en la enseñanza en general, y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular: el conductismo, y aportes de la psicología cognitiva, tales como el constructivismo, el humanismo y el interaccionismo social (Williams and Burden 1997). Asimismo, indagaremos su implicancia en el aula.

B.1. Conductismo

Enraizado en la perspectiva filosófica positivista, basado en una metodología experimental rigurosa, la visión psicológica conductista ve al aprendizaje como una forma de condicionamiento. Comenzando con los trabajos de Pavlov, que demostró con animales que una respuesta es generada por un estímulo, y siguiendo con los principios propuestos por Skinner, que introdujo la noción de refuerzo y resaltó que el aprendizaje es el resultado de factores ambientales y no genéticos con un alto acento en las conductas observables, la enseñanza de una lengua extranjera se vio teñida de estos conceptos y desarrolló el método de enseñanza audiolingual. Para los seguidores de esta metodología, el aprendizaje de una lengua consiste en la formación de hábitos, y en este marco los errores que se cometen son considerados malos hábitos, por lo tanto se deben evitar. El rol del profesor es ayudar a que el alumno desarrolle buenos hábitos, lo que se logrará mediante la repetición de patrones¹⁹, la memorización de vocabulario y de diálogos o la repetición en coro de estructuras gramaticales. Las explicaciones de las reglas gramaticales las da el profesor cuando las estructuras han sido practicadas y el hábito adquirido en forma apropiada.

¹⁸ Según Kaplan (1990) se entiende por visión psicológico-educativa a la aplicación de la psicología a la educación enfocándose en el desarrollo, aplicación y evaluación de teorías y principios de aprendizaje e instrucción que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida (Williams and Burden 1997).

¹⁹ *drills* en inglés.

B.2. Psicología cognitiva

En contraste con el conductismo, la psicología cognitiva (Williams and Burden 1997), enmarcada en un paradigma cognitivista, trata de las formas en las que la mente humana piensa y aprende, es decir que se interesa por los procesos mentales que están involucrados en el aprendizaje. En los últimos tiempos la psicología cognitiva ha mostrado una gran influencia en las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas.

B.2.1. Constructivismo

Hay una variedad de teorías que investigan dichos procesos mentales, una de las que ha tenido mayor incidencia en la enseñanza de lenguas es el movimiento *constructivista*, que creció en gran parte a la luz del trabajo del psicólogo suizo Jean Piaget. Uno de sus principales postulados es que el alumno es un participante activo en el proceso de construcción de significado personal a partir de su propia experiencia y que es capaz de usar estrategias mentales variadas para aprender. Según Piaget entendemos las cosas como resultado directo de la experiencia y esto sucede en diferentes estadios de nuestra vida; el niño en su primera infancia explora el mundo mediante sus sentidos, lo que es conocido como el estadio *motor*. Gradualmente, mediante el desarrollo organizado de acciones y pensamientos el niño pasa a un estadio llamado *intuitivo o pre-operacional*, que dura desde alrededor de los dos años hasta los siete; el término ‘operaciones’ se refiere a acciones internalizadas, y en esta fase las operaciones mentales carecen de flexibilidad. Después de los siete años, el niño ingresa en el periodo *concreto-operacional* que se caracteriza por darse cuenta que las operaciones pueden revertirse, y aunque pueden ir más allá de la información dada, todavía no son capaces de transferir estas operaciones a situaciones abstractas, permanecen en el plano concreto. Esto sucede recién entrando a la adolescencia, cuando se entra a la etapa *operacional-formal*, en el que el razonamiento abstracto se hace cada vez más posible. Para Piaget el desarrollo cognitivo es en esencia un proceso de maduración en el que interactúan la genética y la experiencia, la mente está en una constante búsqueda de equilibrio,

sostiene que para pasar de un estadio a otro es necesario pasar por los procesos de *asimilación*²⁰ y *acomodación*²¹, los que al trabajar en conjunto llevan a una *adaptación*. Este es considerado un aspecto central del aprendizaje, y es de especial relevancia en el aprendizaje de la gramática de una nueva lengua. Este proceso está en consonancia con la teoría de la *Interlengua* en el campo de la adquisición de una lengua extranjera. Un importante defensor de la teoría Piagetiana, Jerome Bruner (1960, 1966 en Williams and Burden 1997) introdujo conceptos de gran relevancia para el constructivismo, por un lado la noción de ‘aprender a aprender’ que es considerada clave para transferir lo que se aprendió en una situación a otra, y por otro lado, sostiene que todo aprendizaje debe tener un propósito y servir para un futuro. Estas ideas tienen una implicancia directa en el aprendizaje de lenguas, especialmente en el diseño del enfoque por tareas²².

B.2.2. Humanismo

El Humanismo como escuela de pensamiento procura un interesante aporte en la psicología educativa. Destaca el desarrollo de la persona como un todo a diferencia de apuntar solamente al desarrollo y empleo de habilidades cognitivas. El énfasis está en el mundo interior del aprendiente y su interés es el desarrollo de los pensamientos, emociones y sentimientos del individuo. Sus supuestos están fundados en su mayor parte sobre las ideas de Erik Erikson (1963), Abraham Maslow (1968, 1970) y Carl Rogers (1969), cuyos aportes tuvieron una considerable influencia en la metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Williams and Burden 1997).

Maslow propuso una ordenación jerárquica de la motivación, conocida como la pirámide motivacional de Maslow (1968 en Williams and Burden 1997), como se puede observar en la Figura 11. Para Maslow, los seres humanos tienden de forma innata a sacar el mayor partido posible de sus propios talentos y potencialidades, lo que denominó autorrealización. Según él la persona tiene la capacidad inherente de autorealizarse, y éste crecimiento personal gobierna y organiza todas las demás

²⁰ El proceso mediante el cual la información entrante es cambiada o modificada en nuestras mentes de tal manera que se adapte con lo que ya sabemos.

²¹ Es el proceso por el cual modificamos lo que ya sabemos al tener en cuenta la nueva información.

²² ‘*Task Based Learning* or TBL’ (Edwards and Willis 2005) en inglés.

necesidades. En este marco, las necesidades humanas siguen un orden concreto; primero están las fisiológicas (como la regulación de la temperatura corporal, el hambre, la sed y todo lo que conlleva la supervivencia del organismo), luego la necesidad de seguridad (protección), la de afiliación (afecto y pertenencia a un grupo), la de autoestima y finalmente la de autorrealización.



Figura 11: Jerarquía de necesidades humanas de Maslow (Williams and Burden 1997: 34)

Para Maslow las necesidades situadas en estratos inferiores o niveles más bajos de la pirámide, están relacionados con la supervivencia del individuo, son las primeras que aparecen y las que poseen mayor fuerza, ya que si no se satisfacen el organismo puede morir. Esta jerarquía impone que para satisfacer una necesidad de un nivel superior, primero se debe satisfacer una necesidad inferior previa. Finalmente, a medida que ascendemos en la pirámide, nuestras necesidades cambian de objetivo y pasan de ser necesidades de falta o privación a ser necesidades de crecimiento o autorrealización.

Richards and Rodgers (1986) y Stevick (1980) dan cuenta de varios enfoques humanistas con sus diferentes metodologías para la enseñanza de lenguas, entre ellos *The Silent Way* originado por Gattengo (1972), *Community Language Learning* desarrollado por Curran (1972), *Suggestopedia* impulsado por Lozanov (1979), entre otros (Williams and Burden 1997).

Los principios del humanismo que son de utilidad para la enseñanza pueden subsumirse en: crear un sentido de pertenencia; hacer los temas relevantes al alumno; involucrar al alumno en su totalidad con sus sentimientos y emociones; alentar la autoestima, el conocimiento de sí mismo, la creatividad y la auto-evaluación; desarrollar un conocimiento del proceso de aprendizaje y de la identidad personal; minimizar la crítica y permitir la elección.

B.2.3. Interaccionismo Social

Un enfoque psicológico que engloba los supuestos cognitivistas y humanistas es el llamado *interaccionismo social*. Esta escuela de pensamiento se encuentra arraigada en las ideas del psicólogo ruso Lev Vygotsky y del psicólogo israelí Reuven Feuerstein y tiene implicancias sustanciales en la enseñanza de lenguas. Ambos sostienen que el niño nace en un mundo social y que aprende por medio de la interacción con otros, esta es la forma en la que entendemos el mundo. Este aspecto social de la lengua hace del método comunicativo el medio de aprendizaje más efectivo, ya que éste propone que una lengua se aprende mediante la interacción significativa con otros. Se ve a la lengua como transmisión de la cultura, en este sentido el docente juega un rol fundamental, el de *mediador*. El docente es así reconocido como *facilitador* de los aprendizajes facilitando el aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a aclarar el camino y a encontrar atajos, así como realizar negociaciones (Brown 1994). La mediación es un concepto central para Vygotsky y Feuerstein, ya que significa la interacción entre personas con diferente nivel de habilidad o conocimiento, lo que está íntimamente relacionado con la *zona de desarrollo próximo (ZPD)*, que “se refiere a la capa de conocimiento o habilidad que se encuentra justo más arriba de aquella que el alumno es capaz de manejar en este momento” (Vygotsky 1962, 1978 en Williams and Burden 1997: 40). Desde esta perspectiva, la mediación no sólo puede ser llevada a cabo por el docente, sino por un par más hábil. Otro de los aportes del interaccionismo social es la *Teoría de la Modificabilidad Cognitiva* de Feuerstein, que hace referencia a que

“la estructura cognitiva de las personas tiene la capacidad de modificarse infinitamente, es decir ... que la gente puede continuar desarrollando la capacidad cognitiva a lo largo

de su vida... Esta concepción está en contraposición con visiones más tradicionales del período crítico²³ y teorías fijas de la inteligencia” (Williams and Burden 1997: 41).

Según Vygotsky, el lenguaje se aprende solo por transacción, o negociación. La interrelación social y emotiva, y la intelectual también, se inician el primer día de vida. El psicólogo ruso realizó varios estudios relacionados con las etapas pre-lingüísticas y pre-intelectuales y se interesaba especialmente por la relación entre el lenguaje y el pensamiento. También indagó acerca del lenguaje interiorizado y su relación con el lenguaje escrito: “las funciones psicológicas en las cuales se basa el lenguaje escrito aún no han comenzado a desarrollarse en su exacto sentido cuando se comienza la enseñanza de la escritura, y éstas deben erigirse sobre procesos rudimentarios que recién comienzan a surgir (Vygotsky 1995: 76), según este autor

“si la comunicación falla, ese fallo afectará al desarrollo intelectual, al intercambio social, a la formación del lenguaje y a las actitudes emotivas, a todo a la vez, simultánea e inseparablemente. Y esto es, claro, lo que puede pasar, lo que pasa, con demasiada frecuencia, si un niño nace sordo” (Sacks 2003: 108-109).

Schlesinger y Meadow (1972) sostienen que la sordera infantil profunda es más que un diagnóstico médico; afirman que es un fenómeno cultural en que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos e intelectuales. Para Vygotsky el lenguaje puede determinar el desarrollo del pensamiento, y sostiene que el desarrollo evolutivo del niño es el resultante de cambios en las conexiones mutuas entre lenguaje y pensamiento, y que en un momento concreto esas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional. (Vygotsky 1995).

“Todo pensamiento crea una relación, realiza una función, resuelve un problema. El flujo del pensamiento no va acompañado de un despliegue simultáneo de lenguaje. Los dos procesos no son idénticos y no hay una correspondencia rígida entre las unidades del pensamiento y el lenguaje”. (Vygotsky 1995: 110)

Vygotsky pensaba que el proceso de aprendizaje de la lengua materna y el de una segunda obedecía básicamente a los mismos principios. Sin embargo, para él, el conocimiento y los procesos adquiridos en la lengua nativa se aplicaban al aprendizaje de la segunda lengua, de tal forma que el grado de desarrollo y

²³ El período crítico sostiene que alrededor del comienzo de la pubertad el cerebro pierde plasticidad y el aprendizaje en ciertas áreas se hace más dificultoso.

conocimientos de la lengua nativa inflúa de forma decisiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. (Vygotsky 1995).

Hasta acá hemos delineado las concepciones psicológico-educativas más representativas que puede ostentar un docente. A continuación, desplegaremos las visiones más características que los docentes despliegan con respecto a sus alumnos.

B.3. Visiones que el docente tiene del alumno

Meighan (1990 en Williams and Burden 1997) distingue en forma metafórica diferentes *visiones* que el docente puede tener del *alumno*. El docente puede concebir al alumno como

- reticente: son los alumnos que no están dispuestos a aprender, sólo lo hacen porque se los obliga, el profesor sólo instruye;
- receptáculo o recipiente: el alumno sólo recibe el conocimiento en forma pasiva, a esto se lo conoce como ‘la teoría del jarro y la jarra’²⁴, el docente es visto como una gran jarra de conocimiento que llena al alumno con información, esta forma de aprendizaje se caracteriza por la transmisión de conocimiento;
- material en crudo: el alumno es concebido como arcilla para ser moldeada, en una obra de arte o material para construir un edificio, esta visión del alumno favorece un enfoque interaccionista social;
- cliente: el énfasis está puesto en las necesidades educativas del alumno, este enfoque prevalece en la enseñanza del inglés con propósitos específicos²⁵;
- compañero o socio: en donde el sello principal es la negociación, y en donde el profesor toma el rol de un alumno entre los demás alumnos;
- explorador individual: el profesor actúa como facilitador, siguiendo la teoría Piagetiana, le permite al alumno explorar por él mismo y llegar a sus propias conclusiones con un mínimo de asistencia de su parte;
- explorador democrático: este es un paso más allá del explorador individual, ya que se trata de los alumnos como grupo estableciendo su propia agenda, estableciendo sus propios objetivos y forma preferida de trabajo.

²⁴ ‘*The jug and the mug theory*’ en inglés.

²⁵ ESP su sigla en inglés.

Estos constructos se pueden ver como un continuum que van desde más centrados en el profesor a más centrados en el alumno.

Por otro lado, la temática de la diversidad presenta nuevos retos en el aula, el docente de un alumno incluido suma otras dimensiones a estas perspectivas mencionadas. En una educación para la diversidad, el docente se presenta como mediador del aprendizaje y como investigador; y el alumno como poseedor de un bagaje de conocimientos que le pertenece, como constructor del saber (Borsani 2008: 41). Lo cierto es que muchas veces en la práctica, la situación dista de ser ideal, y se pueden presentar diversas situaciones que los docentes no saben cómo abordar: el docente puede desconocer la presencia de alumnos con discapacidad en su aula, o ser informado una vez avanzado el ciclo lectivo que alguno de sus alumnos tiene alguna discapacidad, o no estar al tanto de formas de trabajo con personas con ese tipo de discapacidad, entre otras. “Maestros y futuros maestros están llenos de dudas, interrogantes, incertidumbres en una escuela que se presenta cada vez con mayor complejidad” (Devalle de Rendo y Vega 2006: 149). Es por ello que el docente se ve cada vez más comprometido a tener una formación adecuada. Las decisiones que el docente tome en el aula estarán influenciadas por las dimensiones del conocimiento profesional²⁶ del docente, y la temática de la diversidad nos compromete a todos como integrantes de esta sociedad y requiere por ello una formación adecuada de los docentes. Es en este sentido, el desafío de la formación docente es cómo lograr la integración sociocultural con el desarrollo de la propia identidad cultural, y a la vez formar a los docentes:

“en lo técnico-pedagógico propiamente dicho, es decir, la planificación disciplinar curricular, la selección y confección de materiales específicos, la coordinación de las actividades del grupo, las relaciones con las comunidades representativas de las diversas culturas, las estrategias de incorporación de las familias y la capacitación para trabajar en grupo y participar en los proyectos institucionales” (Devalle de Rendo y Vega 2006: 141)

²⁶ Las seis dimensiones del conocimiento profesional son: teorías de enseñanza, estrategias de enseñanza, habilidades comunicativas, conocimiento de la materia, toma de decisiones y habilidades pedagógicas, y el conocimiento contextual (Richards 1998).

Las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje en relación con la inclusión conllevan:

“asumir el desarrollo y el aprendizaje como procesos en los que intervienen de manera interactiva aspectos del que aprende y de la ayuda que se le presta, que permiten, por tanto, transformar a las personas y que rechazan con ello posiciones estáticas acerca de la inteligencia y del resto de las diferencias individuales” (Martín y Mauri. 2011: 33)

Martín y Mauri (2011) sostienen que en atención a la diversidad, es necesario que el docente adopte formas de enseñanza que trasciendan los modelos organizados en torno a explicaciones verbales del docente; y ven más adecuado utilizar los enfoques de aprendizaje basados en problemas y en proyectos, que otorgan el protagonismo a la actividad del alumnado, también planes de trabajo que permitan ritmos más individualizados de trabajo, formas distintas de afrontar la tarea, y grados de aprendizaje diversos.

Por su parte, el docente de un alumno sordo o hipoacúsico enfrenta una problemática más compleja porque debe profundizar en el conocimiento de las diferentes corrientes para la educación de un sordo: la corriente oralista y la bilingüe; así como las características de la cultura Sorda, como ya lo hemos delineado en el capítulo 1. A partir de ese conocimiento y con la ayuda de los profesionales involucrados deberá trabajar en equipo para abordar la enseñanza a personas con esta discapacidad.

Hasta acá hemos desarrollado las visiones psicológico-educativas que puede tener un docente al momento de enseñar una lengua extranjera. Igualmente tratamos las concepciones del docente frente a la temática de la diversidad, y a la enseñanza de los sordos. También se puntualizó la incidencia de la formación docente en una escuela que se presenta cada vez más compleja.

Capítulo 4: Estilos y Estrategias de Aprendizaje del alumno

Ahora detallaremos algunas características relevantes de los alumnos en lo que atañe a sus personalidades. Los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje con los que puede contar el alumno son uno de los factores que más pueden incidir en cómo aprenden una lengua extranjera.

A.1. Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje de un alumno es el enfoque general que emplea al aprender tanto una lengua extranjera como cualquier otra materia. Dunn and Griggs (1998) consideran que “un estilo de aprendizaje es el conjunto de características biológicas y de desarrollo que hacen que un mismo método de enseñanza sea maravilloso para algunos y terrible para otros” (en Celce-Murcia 2001: 359). Hay varios modelos o perspectivas desde las cuales podemos ver los diferentes estilos.

A.1.1. Modelos basados en los hemisferios cerebrales

El modelo de los hemisferios cerebrales sostiene que cada hemisferio está comprometido con la actividad de la mitad del cuerpo situada en el lado opuesto: es decir, el hemisferio derecho rige la parte izquierda del cuerpo, mientras que el hemisferio izquierdo gobierna la parte derecha. Cada hemisferio presenta especializaciones que le permite hacerse cargo de tareas determinadas. Por un lado, el hemisferio izquierdo está más especializado en el manejo de los símbolos de cualquier tipo: lenguaje, álgebra, símbolos químicos, partituras musicales. Es más analítico y lineal, procede de forma lógica. Por otro lado, el hemisferio derecho es más efectivo en la percepción del espacio, es más global, sintético e intuitivo. Es imaginativo y emocional. Aunque cada persona utiliza permanentemente todo su cerebro, existen interacciones continuas entre los dos hemisferios, y generalmente uno es más activo que el otro (De la Parra Paz 2004).

Estas ideas inspiraron a Ned Herrmann, quien elaboró un modelo del funcionamiento cerebral presentando una analogía del cerebro con el globo terráqueo con sus cuatro puntos cardinales y lo representa en una esfera dividida en cuatro cuadrantes. Su idea está enraizada en los modelos de Sperry – el entrecruzamiento de los hemisferios izquierdo y derecho, y de McLean - los cerebros cortical y límbico (Cazau 2005). “Los cuatro cuadrantes simbolizan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender, en suma de convivir con el mundo” (De la Parra Paz 2004). Las características de estos cuatro cuadrantes son:

- 1) Cortical Izquierdo (CI): El Experto: lógico, analítico, basado en hechos, cuantitativo.
- 2) Límbico Izquierdo (LI): El Organizador: organizado, secuencial, planeador, detallado.
- 3) Límbico Derecho (LD): El Comunicador: interpersonal, sentimental, estético, emocional.
- 4) Cortical Derecho (CD): El Estratega: holístico, intuitivo, integrador, sintetizador.

A.1.2. El modelo de Felder y Silverman

El modelo de Felder y Silverman (Cazau 2005), por su parte, clasifica los estilos de aprendizaje a partir de cinco dimensiones:

1. Dimensión relativa al tipo de información que percibe el alumno: **sensitivos-intuitivos**

Esta dimensión está relacionada con el tipo de información que perciben los estudiantes, que puede ser de dos tipos: información externa o sensitiva a los sentidos; o información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas, etc.

2. Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: **visuales-verbales**

Con respecto a la información externa, los estudiantes la reciben en formatos visuales mediante cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones, etc.; o en formatos verbales mediante sonidos, expresión oral y escrita, fórmulas, símbolos, etc.

3. Dimensión relativa a la forma de organizar la información: **inductivos-deductivos**

Los estudiantes pueden entender mejor la información si está organizada inductivamente, es decir los principios se infieren a partir de hechos y observaciones; o deductivamente donde los principios o reglas son dados y las consecuencias y aplicaciones se deducen.

4. Dimensión relativa a la forma de procesar y comprender la información: **secuenciales-globales**

Para el alumno el aprendizaje implica un procedimiento secuencial que implica una progresión lógica de pasos graduales; o requiere de un entendimiento global o de una visión integral.

5. Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: **activos-reflexivos**

El alumno puede procesar la información a través de tareas activas involucrándose en actividades físicas; o por medio de discusiones o a través de la reflexión o introspección.

A.1.3. El modelo de las Inteligencias Múltiples (IM)

Howard Gardner (1985) también contribuyó en el área de los estilos de aprendizaje con el modelo de las Inteligencias Múltiples. Gardner diseñó una teoría para determinar la amplia variedad de habilidades que poseen los seres humanos, agrupándolas en siete categorías o “inteligencias”:

1) Inteligencia **lingüística**: la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manejar la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje.

2) La inteligencia **lógico matemática**: la habilidad de usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Esta inteligencia implica la comprensión de los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (causa-efecto, entonces, etc.), las funciones y las abstracciones. Los tipos de procesos que favorece esta inteligencia son: la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de la hipótesis.

- 3) La inteligencia **corporal-kinestésica**: se refiere a la habilidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y la destreza en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. Esta inteligencia envuelve habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad.
- 4) La inteligencia **espacial**: la habilidad para percibir de manera efectiva el mundo visual-espacial y de producir transformaciones sobre esas percepciones. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Supone la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.
- 5) La inteligencia **musical**: se refiere a la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia implica la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical.
- 6) La inteligencia **interpersonal**: ser capaces de percibir y distinguir los diferentes estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas y de responder de manera efectiva a estas señales en la práctica.
- 7) La inteligencia **intrapersonal**: involucra el conocimiento de sí mismo y la habilidad para acomodar las propias maneras teniendo en cuenta ese conocimiento. Se requiere una imagen precisa de uno mismo, de los propios poderes y limitaciones, tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

La mayoría de los individuos poseen todas esas inteligencias, aunque cada una desarrollada de modo y en un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única. Asimismo, también ciertas inteligencias pueden estar menos desarrolladas, sin embargo, es posible desarrollar todas las inteligencias hasta poseer en cada una un nivel de competencia razonable.

B.2. Estrategias de aprendizaje

B.2.1. El concepto de ‘estrategia’

El concepto de estrategia se remonta al término griego *strategia* que hace referencia al arte de la guerra, más específicamente, el manejo de tropas, barcos o la aviación en una campaña planeada (Oxford 1990). Una de las características más sobresalientes de éste concepto tiene que ver con la planificación y el movimiento hacia un objetivo. Relacionado con la educación, las estrategias son “acciones específicas tomadas por el aprendiente para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, divertido, auto-dirigido, efectivo y con mayor capacidad de ser transferido a situaciones nuevas” (Oxford 1990: 8). Monereo (1994), por su parte, las caracteriza como el proceso de toma de decisiones -conscientes e intencionales- en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Los rasgos esenciales que aparecen en la mayor parte de las definiciones de estrategias de aprendizaje son los siguientes: acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz 1998 en Valle Arias et al. 1999); y están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner 1988 en Valle Arias et al. 1999).

Por su parte, los rasgos más distintivos de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser vistos en las siguientes definiciones: para Tarone (1983 en Lessard-Clouston, 1997) son “un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su competencia interlingual”; para Rubin (1987 en Lessard-Clouston 1997), las estrategias de aprendizaje son “estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y afectan directamente el aprendizaje”. O’Malley y Chamot (1990 en Lessard-Clouston 1997) definen las estrategias como

“pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información.”

Finalmente, Rebecca Oxford (1990) considera a las estrategias de aprendizaje de una lengua como “...operaciones empleadas por el alumno que facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua”. Y sigue planteando que: “Estas estrategias son acciones específicas que toma el alumno para facilitar el aprendizaje y hacerlo más rápido, efectivo, disfrutable, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones” (Oxford 1990: 8).

Las estrategias de aprendizaje de una lengua se distinguen de los estilos de aprendizaje que se refieren más específicamente a la forma natural, habitual y preferida por el alumno para absorber, procesar y retener nueva información y habilidades, aunque parece existir una estrecha relación entre el estilo particular del aprendizaje de una lengua de un individuo y sus estrategias particulares de aprendizaje de la lengua extranjera (Lessard-Clouston 1997).

B.2.2. Clasificaciones de Estrategias de Aprendizaje

En cuanto a las clasificaciones de estrategias de aprendizaje, hay una gran diversidad, aunque suelen existir ciertas coincidencias entre algunos autores en establecer tres grandes clases de estrategias: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de manejo de recursos (Valle Arias et al. 1999). Las estrategias cognitivas se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo; las metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Por su parte las estrategias de manejo de recursos son un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

De igual forma en el aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con un determinado número de clasificaciones de estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera. Una de las tipologías más usadas y representativas es la propuesta por

Rebecca Oxford (1990 en Hismanoglu 2000), atendiendo a que las estrategias de aprendizaje de una lengua están dirigidas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, clasifica las estrategias primeramente en dos grandes grupos: directas e indirectas que a su vez son subclasificadas en seis grupos.

En el sistema presentado por esta autora, entre las *directas* se encuentran las estrategias de memoria, usadas para almacenar la información; las estrategias cognitivas, que son las estrategias mentales que utilizan los alumnos para que su aprendizaje sea significativo; las estrategias de compensación, que ayudan a los estudiantes a eliminar los vacíos de conocimiento y poder dar continuidad a la comunicación. Dentro de las *indirectas* se pueden diferenciar las estrategias metacognitivas, que ayudan a los estudiantes a regular su aprendizaje; las estrategias afectivas, que se relacionan con la parte emotiva del alumno; en tanto las estrategias sociales llevan a la interacción creciente con la lengua extranjera.

En el apartado siguiente presentaremos una taxonomía superadora a la descrita anteriormente, presentada por Rebecca Oxford (2011), que hace referencia a un aprendizaje estratégico autorregulado.

B.2.3. El modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (S² R Learning²⁷)

Después de aproximadamente 30 años de investigaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje de lenguas, hay acumulada una masa crítica de conocimiento. Aunque se han llevado a cabo numerosas investigaciones en esta área, docentes y alumnos sienten que no se ha realizado suficiente aplicación de la teoría en el aula y que se han estado realizando las mismas preguntas una y otra vez. En este sentido, las investigaciones en el área de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera siguieron la clasificación de estrategias *directas* e *indirectas* presentada en el apartado anterior. Sin embargo, en los últimos años esta tipología resultaba insuficiente al momento de explicar el comportamiento estratégico de alumnos. En la actualidad se necesita explorar nuevos caminos para obtener

²⁷ 'Strategic Self Regulated Learning' por su sigla en inglés (Oxford 2011)

hallazgos más prácticos que puedan estar disponibles para la clase de lenguas (Gu 2010 en Oxford 2011).

Actualmente se sabe que no sólo las estrategias cognitivas demandan control y manejo por parte del estudiante. En este sentido, Rebecca Oxford (2011) propone un marco más comprensivo para el estudio de las estrategias de aprendizaje de una lengua. Esta autora, basándose en investigaciones acerca de alumnos auto regulados en el uso de estrategias, notó que los alumnos las usan para regular varios aspectos de su aprendizaje, no sólo el cognitivo; las utilizan para regular sus estados mentales internos, sus creencias, sus comportamientos observables, y el medio ambiente en el que aprenden. Esto llevó a formular el modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (S2 R Learning), en el que se hace una reestructuración de la tipología de estrategias *directas e indirectas* propuesta anteriormente y en el que se presentan seis dimensiones de estrategias: cognitivas, metacognitivas, afectivas, meta-afectivas, socioculturales-interactivas y meta- socioculturales-interactivas. En este modelo innovador se plantea una interacción dinámica entre estrategias y meta-estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua, se ve así plasmado en una metáfora de engranajes y flechas en la Figura 12.

Las meta-estrategias ayudan a gestionar, controlar y manejar el uso de estrategias. Las meta-estrategias son responsables de la planificación, la atención, la obtención y el uso de recursos, la organización, el manejo del uso estratégico, el monitoreo y la evaluación.

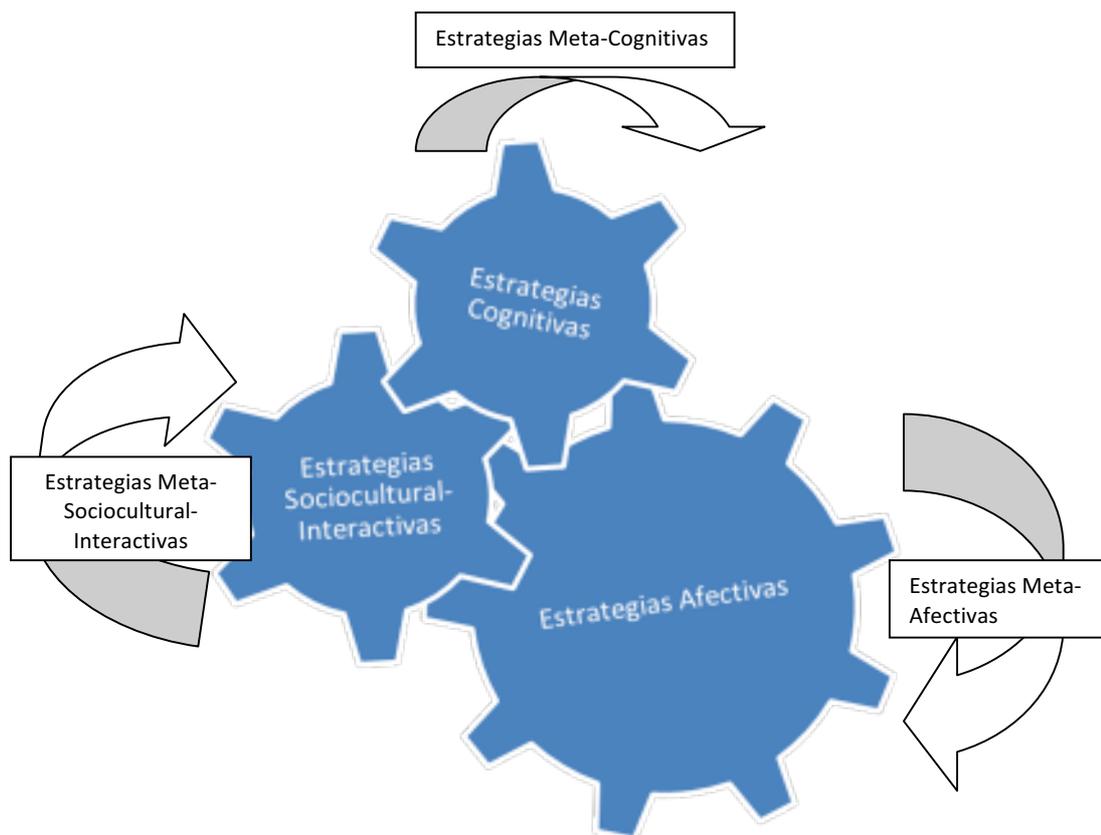


Figura 12: Interacción dinámica entre estrategias y meta-estrategias en el modelo S2 R Learning (Oxford 2011: 17)

En las Figuras 12 y 13 se puede apreciar en forma gráfica cómo las estrategias meta-cognitivas asisten en la gestión de las estrategias cognitivas; las meta-afectivas en el manejo de las estrategias afectivas; y las meta- socio-cultural-interactivas en el de las estrategias socio-culturales-interactivas. Por un lado, las estrategias cognitivas son las que asisten al estudiante a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2; responden a este grupo estrategias tales como demostrar comprensión y memorizar, activar el conocimiento, razonar, realizar conceptualizaciones detalladas y generales, y realizar inferencias. Por otro lado, las estrategias afectivas son las encargadas de favorecer emociones, creencias y actitudes positivas, y de permanecer motivado. Finalmente, las estrategias socio-culturales-interactivas son las responsables de ayudar al aprendiente a interactuar para aprender y para comunicarse, y para entender los aspectos culturales y de identidad.

METAESTRATEGIAS PARA MANEJO GENERAL Y CONTROL

Prestar atención, Planificación, Obtención y Uso de Recursos, Organización, Implementar Planes, Manejo del Uso Estratégico, Monitoreo, y Evaluación.

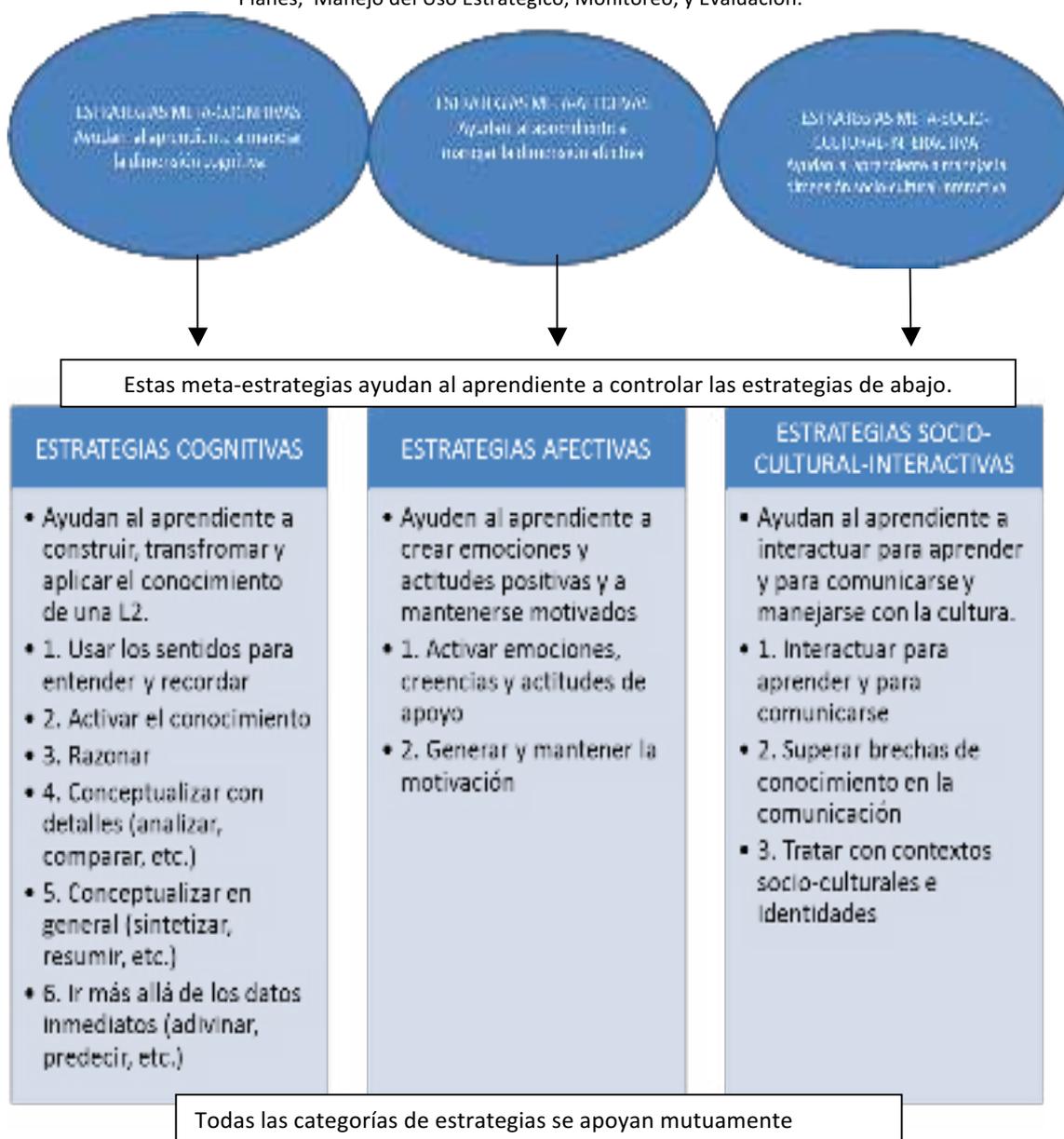


Figura 13: Modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (Oxford 2011: 24)

Asimismo, cabe destacar que todas las categorías de estrategias se apoyan entre sí.

La enseñanza del inglés como LE actualmente demanda enseñar a los alumnos a ser estratégicos, o sea, a ser capaces de actuar de manera intencionada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las particularidades de la tarea, las exigencias del contexto y las propias limitaciones y recursos personales. Por ende, enseñar a pensar conlleva enseñar al estudiante a valerse de manera estratégica y hacer uso de sus capacidades cognitivas, afectivas, y socio-cultural-

interactivas adaptándolas a cada situación de aprendizaje siendo conscientes de su forma de aprender.

En este capítulo se han tratado las visiones psicológico-educativas que despliega el docente al enseñar y se ha hecho referencia a las más comúnmente utilizadas en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: el conductismo, y dentro de la psicología cognitiva se hizo una reseña del constructivismo, del humanismo y del interaccionismo social. Además, se describieron algunas de las visiones que el docente tiene del alumno, en las que también se consideraron las perspectivas del docente frente a los alumnos incluidos, haciendo especial referencia a los sordos e hipoacúsicos.

De la misma manera, se detallaron diferentes estilos y estrategias de aprendizaje que asisten al alumno: se explicaron modelos basados en los hemisferios cerebrales, el modelo de Felder y Silverman, y el modelo de las Inteligencias Múltiples. Con respecto a las estrategias de aprendizaje, se puntualizó el concepto de *estrategia* y algunas de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua para finalizar en una detallada explicación del modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (S2 R Learning) propuesto por Rebecca Oxford (2011), que da sustento al análisis de los datos de esta tesis.

PARTE III: HACIA LA COMPRESIÓN DEL MUNDO EXTERNO E INTERNO DEL SORDO E HIPOACÚSICO

Capítulo 5: Discapacidad y escuela inclusiva

A. El concepto de discapacidad: su evolución hasta llegar al modelo bio-psico-social actual.

Las personas con discapacidad forman parte de uno de los grupos más marginados en la mayoría de las sociedades. No suelen percibir los mismos beneficios ni tener las mismas oportunidades que las personas sin discapacidad, y esto revela lo difícil que es para ellas obtener el respeto por sus derechos humanos. Es común que vean limitada su autonomía, por lo tanto, la mayoría de las personas con algún tipo de discapacidad recurre a la generosidad o la caridad de otros. En los últimos años se fue comprendiendo cada vez más la clara necesidad de ocuparse de la discapacidad como una manera de trabajar por la mejora de la calidad de vida de todas las personas y del estado de bienestar; es prevenir, es rehabilitar y equiparar oportunidades en todas las áreas del quehacer humano (Pantano 2003).

Actualmente la perspectiva desde la que se ve a la discapacidad está basada en un claro reconocimiento de los derechos humanos, y en la aceptación de la diversidad como dato de la realidad. Hoy por hoy existe una visión social de esta problemática, es decir que se tiene en cuenta la interacción entre una persona con discapacidad y su ambiente. Se percibe un creciente interés por la adaptación del entorno a las personas con discapacidades para evitar su exclusión social. También se advierte un mayor cuidado en el lenguaje, vocablos tales como ‘discapacitados’, ‘ciegos’, ‘sordos’, han sido suplantados por ser considerados despectivos por ‘personas con discapacidad’, ‘personas ciegas’, ‘personas sordas’ o ‘personas con movilidad reducida’. Asimismo, se refuerza el concepto de ciudadanos para estas personas, como para todas las

demás, y como tales, gozan de los mismos deberes y derechos que cualquier ciudadano común.

La discapacidad no es un concepto estático, y no siempre ha sido considerado como lo es en la actualidad, sino que ha ido evolucionando. Es una condición humana que ha sido valorada de distinta manera en diferentes momentos a lo largo de la historia. Se hace necesario hacer referencia a los *diferentes modelos teóricos* que intentaron dar cuenta del fenómeno de la discapacidad.

La mirada que se le ha dado a lo largo del siglo XX estaba relacionada con una condición de deterioro o minusvalía respecto del estándar general de un sujeto o de su grupo. En los años 70 comenzó el movimiento de derechos para la discapacidad en Estados Unidos, motivado por la lucha por los derechos civiles de los años 1960 en ese país. El movimiento de vida independiente, que se originó en el año 1972, abogaba por la independencia e integración de las personas con discapacidad en la comunidad. En este sentido, Ed Roberts, (1972) pilar de dicho movimiento

“redefinió el concepto de independencia como **el control que una persona tiene sobre su propia vida**. La independencia debía ser medida —no en relación con cuántas tareas pueden ser realizadas sin asistencia—, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia.” (Palacios 2008: 113)

El objetivo de estos grupos de vida independiente deja de ser la rehabilitación o normalización de las personas con discapacidad, y comienza a centrarse en “la rehabilitación o normalización de una sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas” (Palacios 2008: 104). Esta filosofía se hizo extensiva a diferentes países, influyendo así en la visión que se tiene, tanto de éste fenómeno como de las políticas sociales implementadas en relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Unos años más tarde, en 1976, las Naciones Unidas declararon el *Año Internacional para las Personas con Discapacidad*. En la década de 1983-1993, la ONU dio a conocer el *Programa Mundial de Acción en referencia a las personas con*

discapacidad. Cercana a esta fecha, en 1984, la Unesco aceptó la lengua de señas para el uso en la educación de niños y jóvenes con sordera.

Por otro lado la Real Academia Española incorporó el término *discapacidad* hace 10 años, aunque siguen consignados otros términos relacionados, como *incapacidad*, *minusválido*, *inválido* que presentan una connotación negativa y dan a entender que las personas con discapacidad son personas *sin habilidad*, *de menor valor* o *sin valor*. El término discapacidad, por otro lado, tiene que ver con la *disminución de una capacidad* en algún área específica, por lo tanto se prefiere el uso de este vocablo puesto que implica que todas las personas con discapacidad tienen mucho para contribuir a nuestra sociedad. En 1980, la OMS (Organización Mundial de la Salud) plasmó una clasificación de la discapacidad que se basa en un modelo teórico de la enfermedad. A esta clasificación se la conoce como CIDDM en castellano (Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías) o ICIDH en inglés (International Classification of Impairments, Disabilities & Handicaps) y parte desde una consideración de la discapacidad como enfermedad que permea todos los aspectos de la vida humana: sociales, económicos, políticos, laborales, culturales, del entretenimiento o del placer, etc. La CIDDM se utilizó y aún se utiliza ampliamente en rehabilitación, educación, políticas públicas, legislación, demografía, sociología, antropología, entre otras áreas. Esta es una primera clasificación del fenómeno de la discapacidad que tiende a considerarla como una experiencia de salud enfocada hacia tres aspectos negativos o de restricción: 1) las *deficiencias*²⁸ que se presentan en lo corporal, fisiológico u orgánico; 2) las *discapacidades*²⁹, entendidas como las restricciones en la actividad de un individuo debido a cualquier deficiencia; y 3) las *minusvalías*, entendidas como situaciones desventajosas, derivadas de deficiencias o discapacidades, que limitan o impiden participar o desempeñar roles sociales en niveles considerados normales. Esta relación podría graficarse del siguiente modo (Figura 14):

²⁸ Deficiencia: es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. O bien, es una alteración anatómica o funcional que afecta a un individuo en la actividad de sus órganos.

²⁹ Discapacidad: la consecuencia de una deficiencia, sobre las actividades físicas, intelectuales, afectivo-emocionales y sociales o también se la puede definir como toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

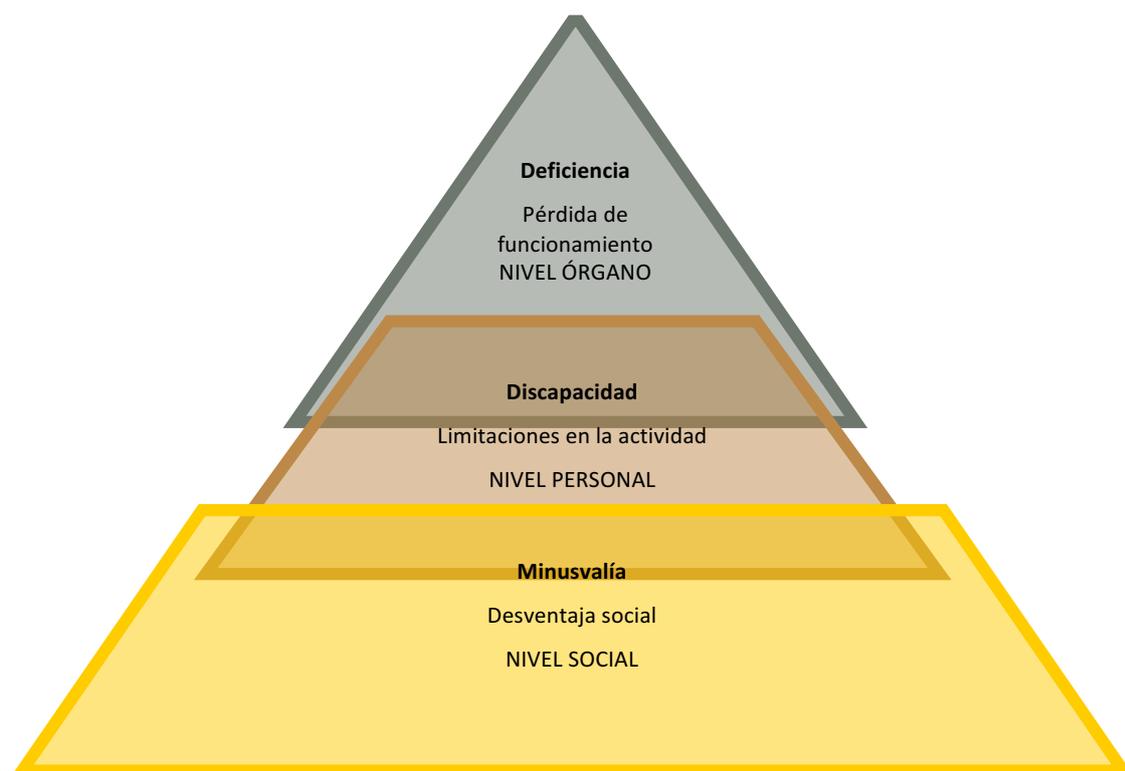


Figura 14: Conceptualización de la discapacidad basada en la CIDDIM

Los modelos *biologistas* de discapacidad tienden a considerarla como una experiencia de salud enfocada hacia aspectos negativos o de restricción, por lo tanto tienen una visión limitante de la discapacidad.

Los modelos *psicologistas* se centran en una descripción de las etapas de la inteligencia desde una perspectiva maduracionista del individuo, en consiguiente también presentan sus restricciones. Estos modelos no atienden a la diversidad de situaciones al modo en que cada niño da sentido a su entorno cultural, no se tienen en cuenta los contextos en que los objetos le son significativos, “se borran las diversidades en la formación de la inteligencia originadas en las prácticas socio-culturales de que participan los niños y se llegan a legitimar como ‘naturales’ las diferencias entre los que pueden y los que no pueden” (Castorina 2002 en Sipes 2006: 37)

A pesar de que se logró un importante progreso con la utilización de la CIDDIM, se comenzó a advertir el carácter negativo de algunos términos, como el de minusvalía o deficiencia, además de considerarlos muy enfocados en el ámbito médico.

La clasificación carecía de una visión social o de un enfoque centrado en las capacidades de la persona, más bien el énfasis estaba puesto en lo que le faltaba y no en lo que ella estaba capacitada para hacer. Es por ello que la OMS organiza una serie de revisiones de esta clasificación a fin de mejorarla en sus conceptualizaciones y da lugar a CIDDM-2. Este es un trabajo de investigación y sistematización que llevó unos veinte años de estudio, que pretendía ocuparse de la discapacidad de una forma más abarcadora, ir más allá de la causa, la deficiencia y la rehabilitación, para llegar a valorar la influencia del contexto, involucrando no solo lo físico, sino también lo social y cultural. Para ello se trabajó teniendo en cuenta tres ejes principales:

1. El modelo se centraba en el funcionamiento y la discapacidad, integrando el modelo médico y el modelo social.
2. Se prestó particular atención al aspecto metodológico, el cual se basó en el diseño y aplicación de los ‘estudios CAR’ (en inglés: Cross-Cultural Applicability Research) en los que se empleó un conjunto de métodos cualitativos aplicados en veinte países diferentes.
3. Se incluyeron los Factores Contextuales en la clasificación, que incluían los Factores Ambientales y los Factores Personales.

El objetivo principal de la clasificación CIDDM-2, fue facilitar un lenguaje unificado y estandarizado que pudiera ser usado como punto de referencia para describir el funcionamiento humano y la discapacidad.

Con esta intención es que se llegó a una versión, en el 2001, que se refiere a una ‘Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud’ (CIF), que entiende por discapacidad “una limitación en la actividad y/o una restricción en la participación de las personas, a raíz de un problema o estado negativo de salud, de un trastorno o deficiencia” (Pantano 2007). En la CIF se opta

por un lenguaje más neutro para evitar las connotaciones negativas del término *discapacidad*, el cual es reemplazado por el término imparcial *actividad*, llamándose a las circunstancias negativas en esta dimensión *limitaciones de la actividad*; el vocablo *minusvalía*, es sustituido por *participación*, y se indica que hay *restricciones de la participación* cuando se hace referencia a las circunstancias negativas en esta dimensión.

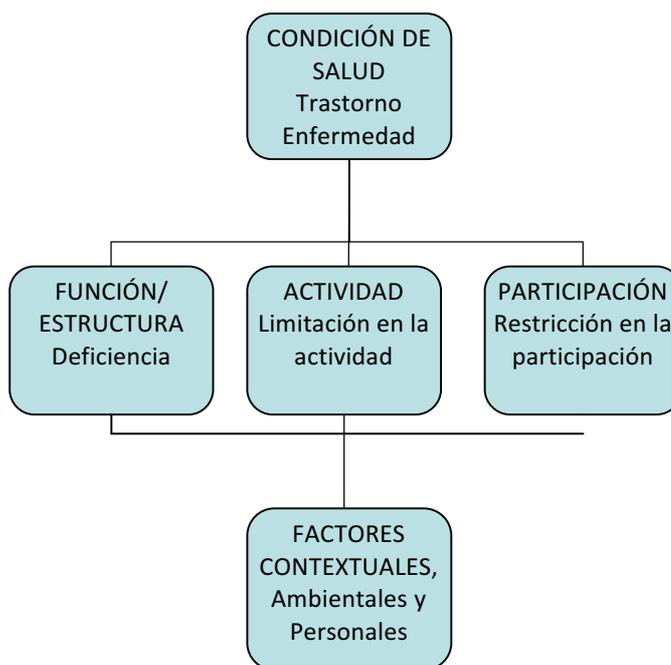


Figura 15: Conceptualización de la discapacidad basada en la CIF³⁰

El modelo de discapacidad que presenta la CIF (Figura 15) amplía el modelo médico, lo complementa con el modelo social, que está comprometido con la completa integración del individuo a la sociedad. Este modelo involucra otras disciplinas además de las del campo médico, incluyendo la prevención, la intervención y la gestión, que es de responsabilidad de toda la sociedad. La complementariedad de estos dos modelos lleva a contemplar el fenómeno de la discapacidad desde un enfoque biológico, individual y social. Con la CIF, la discapacidad empieza a ser un

³⁰ Figura elaborada sobre la base de los conceptos vertidos por la Dra. Pantano (2007) (Módulo: Enfoque social de la discapacidad. Conceptualización, alcances. Conocimiento y orientación a la práctica) en el marco de la Maestría en Integración Educativa y Social, dictada en Universidad Nacional de Cuyo.

término genérico, abarcativo. Se comienza a reconocer a la persona como individuo de la especie humana sujeto de derecho. Se advierten todas las capacidades y necesidades de la persona. Las personas con algún tipo de discapacidad tienen necesidades comunes a todos, laborales, educativas, de entretenimiento, de afecto, etc., al igual que todas las personas, y además poseen necesidades específicas relacionadas con su limitación, como por ejemplo una silla de ruedas o un artefacto, prótesis auditivas, ayudas visuales, etc.

Cuadro 1: Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad-CIDDM-2 (Del Aguila 2001)

<i>Dimensiones</i>	<i>Funciones y Estructuras corporales</i>	<i>Actividades</i>	<i>Participación</i>	<i>Factores Contextuales</i>
<i>Nivel de Funcionamiento</i>	Cuerpo (partes del cuerpo)	Individual (persona como un todo)	Social (situaciones vitales)	Factores del Entorno (influencia externa sobre el funcionamiento) + Factores Personales (influencia interna sobre el funcionamiento)
<i>Características</i>	Funciones corporales Estructuras corporales	Realización de actividades	Implicación en situaciones vitales	Características del mundo físico, social y actitudinal + Atributos de la persona
<i>Aspectos positivos (Funcionamiento)</i>	Integridad funcional y estructural	Actividades	Participación	Facilitadores
<i>Aspectos negativos (Discapacidad)</i>	Deficiencia	Limitación en la actividad	Restricción en la participación	Barreras/Obstáculos

En el Cuadro 1 se pueden advertir las diferentes dimensiones de la clasificación universal del funcionamiento humano, tanto en sus aspectos negativos como positivos. Los Factores Contextuales son un componente esencial de la clasificación e interaccionan con las tres dimensiones. Estos factores contextuales están compuestos por los factores personales y los ambientales, que constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas desarrollan su vida. Por *facilitadores* se entiende todos aquellos factores en el entorno de una persona, que

cuando están presentes o ausentes, benefician el funcionamiento y pueden reducir la discapacidad. Se consideran *barreras* aquellos factores que cuando están presentes o ausentes pueden limitar el funcionamiento y provocar discapacidad. La nueva clasificación hace referencia primordialmente al bienestar de la persona con discapacidad.

Esta nueva perspectiva destaca el valor de los derechos humanos e intenta promover una mejor calidad de vida para las personas con discapacidad, teniendo en cuenta el bienestar de las mismas partiendo desde la salud hasta su inserción integral en la sociedad. La Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad es el primer tratado del siglo XXI para reforzar el respeto a los derechos humanos, así como la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. En su artículo 1 presenta el objetivo de "... promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente." ³¹

En este capítulo hemos descripto cómo ha ido evolucionando el concepto de discapacidad hasta nuestros días, enmarcando a la persona con algún tipo de discapacidad en un enfoque bio-psico-social que involucra a la persona en su totalidad. En el próximo capítulo se intentará ver en qué medida la escuela acompaña los procesos de inclusión de personas con alguna discapacidad, en especial la discapacidad auditiva.

B. La Escuela Inclusiva

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...” (Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, página 59-60).

³¹ <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>

Durante todo el siglo XX, la escuela constituyó una referencia para los integrantes de muchas sociedades latinoamericanas y en especial para la Argentina, convirtiéndose en un lugar de encuentro, un lugar de trabajo, un espacio de vigencia de las normas. Las escuelas revelaron a través de un siglo su fuerza en toda la acción educadora y en la movilidad del sistema social. Hoy este lugar está discutido y debilitado, fundamentalmente para los sectores en riesgo de exclusión, frente a quienes la escuela no puede cumplir su promesa histórica de ascenso social y puerta de acceso a determinados bienes culturales.

La escuela es el espacio para participar y construir lo común, es el espacio público, de diálogo, de intercambio y de puente para generar lazos colectivos. Es así como en los últimos años se ha generado un progresivo interés por la enseñanza y el aprendizaje en atención a la diversidad, en especial en lo que se refiere a la inclusión en educación común de alumnos con alguna discapacidad. En un mundo cada vez más globalizado, se hace necesario proveer de herramientas a estos alumnos para que puedan funcionar mejor en la sociedad.

“Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y la de sus iguales sea aceptada y valorada desde la sociedad” (Parés et al. 2003: 36).

Una herramienta sin duda de suma utilidad en un mundo cada vez más globalizado es el manejo de una lengua extranjera. Hay varias razones para ello: por un lado, la creciente difusión del multilingüismo y plurilingüismo en las sociedades contemporáneas, por otro, el hecho de que los medios de comunicación masiva e internet han ampliado el contacto cotidiano con otras comunidades y lenguas. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera es considerado un elemento más del proceso de descubrimiento del mundo en el que se incorporan al incluirse en la educación formal. También cabe destacar que el mercado laboral al que accederán en un futuro, cada vez más, presenta demandas de profesionales que cuenten con habilidades en lenguas extranjeras. En este sentido, “el inglés, como lengua empleada por los motores del proceso de globalización, ocupa un lugar preponderante...” (Banfi 2010: 15). En nuestro sistema educativo suele ser el inglés, en términos generales, la lengua extranjera de mayor prevalencia. Sin embargo,

muchas veces los profesores de esta materia no cuentan con las estrategias necesarias para atender a la diversidad, y en particular, llevar a cabo una inclusión satisfactoria de alumnos con discapacidad.

Según Parés, un problema que debe enfrentar la educación en Argentina es la preparación que tienen que tener los profesores de educación especial para acompañar a los profesores en la tarea de las adaptaciones curriculares (Parés 2003).

“En último término tampoco conviene olvidar que el proceso de adaptación no lo es solamente para uno o pocos alumnos en un centro, sino para un número cada vez mayor de ellos que, por razones muy distintas, muestran necesidades especiales también diversas que perfectamente pueden precisar adaptaciones muy diferentes. En este sentido la misma heterogeneidad a la que damos la bienvenida como factor de enriquecimiento de la vida escolar, es al mismo tiempo un reto y una dificultad que no debemos minusvalorar.” (Echeita 2000a: 3)

En Mendoza se viene realizando hace varios años la integración de alumnos ciegos apoyados por profesores de la escuela de Educación Especial para disminuidos visuales y ciegos “Hellen Keller”, también experiencias aisladas con alumnos sordos integrados en secundaria (Parés 2003). En la ciudad de San Juan han sido pocos los casos de alumnos con hipoacusia integrados en educación común, y se registraron solamente en educación primaria en escuelas privadas. Se pudo rastrear el caso de algunos alumnos con hipoacusia en escuela secundaria de varones, pero fueron eximidos de la materia inglés. En los casos actuales de inclusión de alumnos hipoacúsicos se ha detectado que la mayoría son eximidos del espacio curricular de lengua extranjera; sin embargo, los sujetos de ésta investigación son alumnos incluidos, sin apoyo de una escuela de educación especial.

San Juan cuenta con dos escuelas especiales para sordos, que tienen una visión diferente una de la otra. Una, la Escuela de Educación Especial José A. Terry, de tradición oralista y la otra, la Escuela Bilingüe para Sordos, que permite el uso de LSA. La primera es una escuela de larga data y cuenta con una matrícula aproximada de 70 alumnos y con 10 docentes profesores de sordos. Reciben alumnos con discapacidad auditiva y trastornos del lenguaje. Cuentan con gabinete de lecto-escritura además de las materias de primaria, y entre las materias especiales que

dictan se encuentran talleres de Educación Física, Rítmica, Cerámica, entre otros. Al momento de la entrevista con la Vicedirectora, solo un alumno se encuentra integrado en educación común, y nunca han tenido alumnos integrados que aprendieran inglés como lengua extranjera. La segunda escuela existe en San Juan hace poco más de 10 años y cuenta con alrededor de 50 alumnos. El personal docente está compuesto por 15 profesores de sordos y en la escuela se dan las mismas materias que en la escuela primaria. Los espacios curriculares dedicados a especialidades son Tecnología, Plástica, Música y Psicomotricidad. Al momento de la entrevista con su directora no tenían ningún alumno en educación común.

Ambas escuelas ofrecen solo educación primaria, por lo tanto, cuando los alumnos sordos o hipoacúsicos que asisten a estas instituciones terminan este período, no tienen cabida en educación secundaria.

B.1. Algunos conceptos relacionados con la Inclusión

En las sociedades actuales existe una preocupación creciente por incluir a todas las personas en diferentes tipos de actividades, es por ello que desde una diversidad de áreas se intenta conformar una sociedad que sea cada vez más inclusiva.

Una comunidad inclusiva es aquella que se plantea a través de sus grupos y organizaciones dar arropo y apoyo, a los miembros más débiles, actuar de manera que estos miembros más débiles se sientan formando parte de la sociedad, se sientan acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en la misma desde su propia realidad (Mendia Gallardo 2007: 4).

Esto se encuentra en consonancia con una visión bio-psico-social de la discapacidad, que es la que se encuentra en la CIF. Esta clasificación entiende por discapacidad una limitación en la actividad y/o una restricción en la participación de las personas, a raíz de un problema o estado negativo de salud, de un trastorno o deficiencia (Pantano 2007). Se considera que el funcionamiento y la discapacidad, además de ser vistos desde los puntos de vista biológico y psicológico, deben ser analizados a partir

de los factores contextuales –ambientales y personales-, en relación con limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación de las personas.

En una comunidad inclusiva y deseosa de dar respuesta a la diversidad de sus habitantes, la escuela inclusiva ocupa un lugar muy importante. La escuela y la sociedad se necesitan mutuamente, recibiendo y dando una a la otra. Sin embargo, la integración social no necesariamente equivale a una integración escolar. La escuela común es cada vez más expulsiva, y no es porque quiera ser así, sino porque se presenta como un sistema centrado en lo académico, en los contenidos. Esto nos lleva a ver qué entendemos por currículum; siguiendo a Borsani lo concebimos como la selección cultural organizada en forma de capacidades, valores, contenidos, métodos-procedimientos para ser aprendida y enseñada en la escuela (Borsani 2008: 41). Esto puede armonizar, por un lado, con una visión cerrada del currículum, en la que se lo visualiza como rígido, homogeneizante, diseñado por administradores de la educación, basado en contenidos conceptuales, fraccionado en materias inconexas, priorizando contenidos y resultados de lo que se aprende y en donde el error es sancionado. Esta es una concepción conductista-positivista en donde el docente es el portador del saber y el alumno se considera un receptáculo que almacena los conceptos vertidos por el maestro. Por otro lado, las teorías más actuales, enmarcadas en una perspectiva socio-cognitivo-constructivista, entienden al currículum desde una posición más abierta, basada en un currículum flexible, que puede ser revisado y adaptado según los alumnos y los contextos, que admite la inclusión de contenidos significativos y es integrador de asignaturas en áreas, que prioriza los procesos de aprendizaje y en el que el error se ve como parte de un proceso. En esta última postura se concibe al docente como mediador del aprendizaje y como investigador (Borsani 2008), por tanto es más afín con los requerimientos de una escuela inclusiva.

Terigi (2008) postula que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión y tampoco es lo común. La inclusión educativa significa que el currículum prescripto, en tanto la corriente principal del currículum, debe ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos, y especialmente la de los menos

favorecidos, los que se figuran como diferentes desde la perspectiva escolar. Esto cuenta para todos los espacios curriculares.

B.2. Marco legislativo

Si concebimos una escuela inclusiva que atienda a la diversidad, que adscriba a un currículum abierto, flexible y contextualizado, será necesario pensar en realizar procesos de integración e inclusión de lo que se ha dado en llamar niños con necesidades educativas especiales. Históricamente, los procesos de integración fueron iniciados por padres. En 1978 en Inglaterra el informe Warnock planteó la necesidad de que la educación satisficiera las necesidades especiales de un niño en su derecho a la educación, y fue en 1993, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, que se aprobaron las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Parés 2003). Siguiendo esta línea, aparece el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), que fue promovido por la Unesco en un Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, 1994 (Vain 2006).

Una vez que se comenzaron a integrar niños con NEE a la escuela común, fueron los maestros los que comenzaron a realizar experiencias aisladas en este sentido. El abordaje de las adecuaciones curriculares se convirtió en un recurso válido e indispensable a partir del diseño de un currículum común para todos los alumnos.

En nuestro país son relativamente recientes las leyes y reglamentaciones que atienden a las personas con discapacidad. La idea de integrar a estas personas se encuentra presente por primera vez en La Ley Federal de Educación de 1993, en donde se otorga el primer marco normativo para integraciones y adecuaciones. Más recientemente, la actual Ley N° 26.206 de Educación Nacional también hace referencia a los procesos de integración e inclusión de personas con discapacidad o NEE. En su Capítulo II, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, en su Artículo 11, sostiene como objetivos de la educación común, en los incisos e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más

desfavorecidos de la sociedad, f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; y n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En el Capítulo VIII de Educación Especial, en su Art. N 44 enuncia: Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

En el Capítulo VIII de Educación Especial, en su Art. 45, sostiene: El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

Aunque la Ley (N° 26.206) vigente propone un marco regulatorio, se pueden advertir algunas contradicciones, ya que utiliza los términos integración e inclusión indistintamente. En los fines y objetivos de la política educativa nacional, en el Art.

11, incisos e) y n), y en el Art. 42³² no se hace distinción entre inclusión e integración, mientras que en el Art. 44 se habla de integración escolar. Como podemos ver, coexisten líneas de pensamiento anteriores, lo que se advierte en la terminología usada. A continuación, presentaremos un esclarecimiento de ambos términos.

Los conceptos de integración e inclusión, aunque similares, presentan sus diferencias y se basan en supuestos ontológicos, axiológicos y metodológicos. La Dra. Grzona (2009) contribuyó con una conceptualización en donde detalla las diferencias. Como vemos en el Cuadro 3, las diferencias están dadas por quién tiene el control, en el caso de la *Integración*, el control lo posee la Educación Especial, mientras que en la *Inclusión*, la educación común.

Cuadro 2: Integración e inclusión: Distinciones ontológicas, axiológicas y metodológicas (Grzona 2009)

	Integración	Inclusión
Ontológicamente	Se reconoce a las personas con discapacidad que asisten a educación especial y están escolarizados en la educación común .	Se reconoce la diversidad de los miembros del contexto educativo que asisten a la educación común y para los cuales se proporcionan todas las ayudas, ya sea individuales o a la comunidad educativa.
Axiológicamente	Reconoce las condiciones de vida lo más normalizadas posibles, de acuerdo con la edad y el contexto cultural.	Se sustenta en la concepción de persona que otorgan los derechos humanos, es decir lo que es común a todos los miembros de la especie junto con las características propias que hacen distinto al individuo.
Metodológicamente	Los profesionales y las instituciones de la educación especial son los fundamentales responsables del proceso.	La educación común es la responsable de todos los sujetos del aprendizaje y busca los recursos, los apoyos especializados, etc. a partir de las necesidades específicas.

³² ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

A pesar de que la escuela en la actualidad está impregnada del discurso de la atención a la diversidad, en la práctica se siguen planteando objetivos comunes para todos los alumnos con algunas facilidades en cuanto a las adecuaciones curriculares, siguiendo la idea de una escuela homogeneizadora (Castilla 2004).

“En las definiciones actuales de la educación especial presentes en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se busca, superar la situación de dos subsistemas aislados: la escuela común y la escuela especial, buscando su articulación, estableciendo sistemas de apoyo mutuos, y un seguimiento de cada alumno en su trayecto educativo (Acuerdo Marco A-19, 1998)”. (Albergucci 2006: 2)

La escuela especial, definida desde el Acuerdo Marco para la Educación Especial,

“es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”³³

En este sentido, cabe destacar que los conceptos de *Inclusión e Integración* van más allá de esta diferenciación y que se hace necesario una revisión de las formas de colaboración entre la educación común y especial, tal como lo expresan Coincaud y Díaz, quienes sostienen que

“...para que las buenas intenciones expresadas en las normativas políticas y documentos curriculares puedan transmutar en acciones educativas inclusivas es necesario desnaturalizar la escuela y las formas escolares, así como las concepciones de aprendizaje y desarrollo, la escisión fundacional entre educación común y educación especial y sus implicancias” (Coincaud y Díaz 2012: 22).

Al decir de estas autoras, para comprender la complejidad de las prácticas curriculares entre educación común y especial es preciso un trabajo colaborativo entre profesionales de ambas (Coincaud y Díaz 2012).

En materia legislativa, en Argentina, se sancionaron leyes que abordan de manera exclusiva la protección de las personas con discapacidad, entre ellas, la ley 22.431

³³ Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19, Acuerdo Marco para la Educación Especial, Diciembre 1998.

que otorga un sistema de Protección Integral, y la ley 24.901 que conforma un sistema de prestaciones Básicas en Salud y Educación. Según CONADIS (Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad), a nivel nacional se desarrolló una legislación abundante y comprensiva de los principales aspectos relacionados con esta compleja y heterogénea problemática, sea en salud, educación, trabajo, capacidad jurídica, recreación, accesibilidad, servicios sociales, pensiones. A nivel federal existen Direcciones Provinciales de discapacidad y Consejos Provinciales que están integrados por referentes, organizaciones de la sociedad civil, y representantes de Ministerios, Legislaturas, y el Consejo Escolar. Los mismos envían representantes por sus provincias al Consejo Federal de Discapacidad. La Ley 25.504 -Ley del Certificado Único de Discapacidad- atribuye al Ministerio de Salud de la Nación elaborar un sistema que genera la certificación de la discapacidad, atendiendo al grado, la naturaleza de la misma y las posibilidades de rehabilitación. Por otro lado, la Ley 19.279 - Ley de Automotores para Lisiados, tiene por objeto facilitarle a las personas con discapacidad la adquisición de automotores para uso personal para que desarrollen una vida integrada en la sociedad, y la Ley 24.308 reglamenta las concesiones de pequeños comercios y establece prioridades de otorgamiento para la instalación de comercios, exenciones tributarias y favorece el acceso a las líneas de crédito.

A través de la sanción de la Ley N°26.378, nuestro país aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. El Decreto N°806/11, por su parte, establece que CONADIS será el organismo encargado de las cuestiones relativas a la aplicación de la Convención y crea el Observatorio de la Discapacidad. Las funciones de este observatorio son: generar, difundir, actualizar y sistematizar la información que se recopile de las distintas fuentes, tanto públicas como privadas, en la materia y efectuar el seguimiento de la aplicación y cumplimiento en los distintos ámbitos, de las cláusulas de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ratificada por la Ley N° 26.378. (Fiamberti 2012).

B.3. Adecuaciones Curriculares

En el contexto de políticas integracionistas e inclusivas se han desarrollado experiencias de diversificación curricular siguiendo las propuestas de adecuaciones curriculares para alumnos con NEE. Éstas son consideradas interactivas y relativas ya que dependen de cuáles sean los objetivos que se tomen como referencia, el tipo de organización escolar planificada para lograrlo, y los recursos disponibles. Es por ello que no se perciben como definitivas; pueden ser permanentes o temporarias, y su importancia radica en que sean vistas como un puente que ayude en la construcción de significado. Estas ayudas pedagógicas deben estar planteadas en función de la asistencia que necesita la persona para alcanzar las finalidades educativas. Las adecuaciones curriculares no deben ser consideradas un empobrecimiento o reducción del currículum, sino una forma de hacer posible y accesible la construcción de un conocimiento. Además, no deben ser pensadas como una dádiva, ni un regalo que se le da ‘al que le cuesta aprender’ sino, casualmente, lo opuesto. Es una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto que aprende, considera el modo de construir de cada alumno y privilegia la labor intelectual (Borsani 2008: 19). Para llevar a cabo una inclusión exitosa, se necesita la articulación entre los diferentes actores del sistema educativo, que comprende a supervisores, directivos, cuerpo docente, alumnado y familia. Los valores con los que se inicia a los sujetos desde la familia y la escuela marcan definitivamente las relaciones humanas a lo largo de la vida (Borsani 2011: 198). Es por ello que es de fundamental importancia fomentar situaciones en las que se valore la diversidad y un ambiente plural desde la familia y la escuela.

Además de contar con el apoyo de la familia, y de directivos y docentes de la escuela, en algunas ocasiones, se hace necesaria la intervención de un acompañante pedagógico en la integración o inclusión de niños con NEE. Este acompañante puede tener varias denominaciones: docente auxiliar integrador (DAI), acompañante pedagógico o terapéutico, docente facilitador, profesor tutor, profesor de apoyo, entre otros. Es el terapeuta que, en determinado momento, brinda apoyo y contención a un sujeto con serias dificultades en el aprender, casi asistiéndolo, lo que le permite rearmar su relación con este y constituirse como un sujeto autónomo frente al mismo

(Borsani & Gallicchio 2008: 107,108). Su incumbencia es realizar el aporte de métodos y recursos que, si es el caso de integración, van desde la escuela especial a la común, además brinda asesoría y conjuntamente con el docente diseña e implementa las adecuaciones curriculares. Todo esto puede darse de dos maneras; por un lado, con una asistencia más específica y personalizada mediante su incorporación a la planta permanente de la escuela común; o por otro lado, como un docente especializado, externo a la institución, quien acompaña el proceso de aprendizaje dentro del aula regular (Borsani 2011)

Sánchez Palomino y Torres González (1998) consideran dos tipos de necesidades especiales: las de adecuación curricular y las de provisión de medios de acceso al currículo, ambas de igual importancia. Asimismo, destacan que las adecuaciones del currículum pueden ser significativas o no significativas. En el Congreso de Educación Inclusiva llevado a cabo en Granada en el año 2000 se trazaron lineamientos para realizar adaptaciones curriculares siguiendo esas pautas. A continuación, se las tratará en más detalle:

B.3.1. Necesidades Especiales de provisión de medios de acceso al currículo

B.3.1.1. Provisión en situaciones educativas especiales: tener en cuenta adaptaciones especiales en las instalaciones, por ejemplo, condiciones de sonorización.

B.3.1.2. Provisión de recursos personales: ya sean en servicios de evaluación multidimensional, de refuerzo pedagógico, tratamientos rehabilitadores o personalizados u otros servicios educativos o para-educativos.

B.3.1.3. Provisión de materiales específicos: facilitadores del desplazamiento y de la comunicación; por ejemplo, computadoras con sintetizador de voz, o programas especiales con sistema braille.

B.3.1.4. Provisión de medidas de acceso físico a la escuela y sus dependencias, tales como rampas.

B.3.2. Necesidades Especiales de Adecuación Curricular

B.3.2.1. Adaptación de Objetivos: Esto puede llevarse a cabo mediante la priorización de algunos objetivos, la introducción de objetivos complementarios o

alternativos, la eliminación de objetivos, o realizando una secuenciación específica de los mismos.

B.3.2.2. Adaptación de Contenidos: Estos también, al igual que los objetivos, pueden priorizarse, eliminarse, secuenciarse de alguna otra forma, o se puede considerar la introducción de contenidos complementarios o alternativos.

B.3.2.3. Adaptación Metodológica: Hace referencia a la utilización de métodos y procedimientos alternativos, de materiales didácticos específicos, o a la selección de actividades alternativas o complementarias, o a la modificación de instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo.

B.3.2.4. Adaptación de la Evaluación: Se pueden seleccionar instrumentos específicos de evaluación o criterios específicos de promoción, así como considerar la modificación de instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo.

B.3.2.5. Adaptación en la Temporalización: También es posible adaptar los tiempos previstos para un ciclo o etapa, o para unos objetivos y/o contenidos determinados.

En el Cuadro 4 se presenta un resumen de estas Necesidades Especiales según Sánchez Palomino y Torres González (1998).

Cuadro 3: Necesidades Especiales de Adecuaciones Curriculares

<i>I. Necesidades Especiales de provisión de medios de acceso al currículo</i>
1. Provisión en situaciones educativas especiales
2. Provisión de recursos personales
3. Provisión de materiales específicos
4. Provisión de medidas de acceso físico a la escuela y sus dependencias
<i>II. Necesidades Especiales de Adecuación Curricular</i>
1. Adaptación de Objetivos
2. Adaptación de Contenidos
3. Adaptación Metodológica
4. Adaptación de la Evaluación
5. Adaptación de la Temporalización

Las adecuaciones curriculares vistas de este modo, deben propiciar la valoración del esfuerzo de cada alumno respecto de la tarea, de sus saberes previos, y de sus capacidades. En este sentido valorar lo que cada uno puede es un acto de justicia, que muestra al que aprende que es valorado en sus capacidades (Belgich 2007).

Recientemente, el concepto de adecuaciones curriculares como bisagra entre educación común y especial está siendo desafiado por formas de trabajo que fomentan el trabajo colaborativo entre profesionales:

“Las nuevas relaciones entre educación común y educación especial, en el marco de la promoción de una educación inclusiva, interpelan a sus profesionales al reto de despojarse de las huellas de prácticas curriculares anteriores sesgadas por concepciones vinculadas a un currículum único, uniforme para la escuela común, un currículum paralelo de educación especial con sus marcas reeducativas y rehabilitadoras o un currículum individual adaptado para los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales” (Coincaud y Díaz 2012: 22).

El reto es diversificar la enseñanza de modo tal que cada alumno se encuentre con situaciones de aprendizaje productivas para él. Diversificar el currículum supone enfrentar a los alumnos a situaciones de aprendizaje y diferenciar, en este contexto, sin agrupar por niveles o ritmos, conformando grupos de necesidades, o de proyectos. Este proceso supone privilegiar una regulación interactiva a través de una evaluación dinámica, que nutra la invención de dispositivos que favorezcan las interacciones entre alumnos, en el marco de diferentes grupos de trabajo, sin impedir la individualización del trayecto de formación de cada uno (Perrenoud 2007).

Si pensamos en construir prácticas educativas más inclusivas es necesario romper con la idea de un currículum que equipara lo común con lo mismo y que sostiene que el trabajo escolar debe estar basado en la lógica de la homogeneidad.

C. Atención a la diversidad y educación inclusiva

Una propuesta desafiante para la diversidad es el *Index* para la inclusión, éste se presenta como una herramienta de gran utilidad en este contexto, ya que *es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva (...). El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro* (Booth & Ainscow 2000: 11). El *Index* es una propuesta de investigación-acción apoyada en una serie de indicadores y preguntas detalladas para describir la situación presente de la escuela y de sus posibilidades futuras en vistas a una mejora en la inclusión, que se llevó a

cabo en España. Esta idea fue elaborada durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. A partir de esto se realizó una prueba piloto con una primera versión del *Index* en seis centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra en el curso 1997-1998 y gracias a la financiación del *Centre for Studies on Inclusive Education*, CSIE (Booth & Ainscow 2000: 15). A partir de estas experiencias se resalta que el *Index* se puede convertir en un facilitador a la hora de realizar investigaciones individuales o grupales centros educativos.

En una educación para la diversidad, se hace necesario replantear conceptos e ideas acerca de la inclusión, debido a que éstas tienen consecuencias en el modo de actuar de las personas involucradas: los destinatarios, que son los alumnos, y el sistema educativo en su conjunto. En el siguiente cuadro expondremos a manera de síntesis los principios básicos que resumen la perspectiva inclusiva y sus respuestas educativas.

Cuadro 4: Necesidades Especiales de Adecuaciones (Echeita y Cuevas 2011: 16)

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
La <i>diversidad</i> del alumnado en sus distintas dimensiones es un valor y todos los alumnos y alumnas tienen <i>derecho</i> a que se reconozca las necesidades educativas que se derivan de ella.	La acción educativa debe pensarse y diseñarse, desde el principio, pensando en la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea <i>accesible</i> y <i>pertinente</i> para todos ellos.
Cualquier alumno o alumna puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que <i>todos</i> los alumnos y alumnas pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, y por razones diversas, no solo un grupo concreto considerado especial.
Las dificultades educativas resultan de la <i>interacción</i> entre las características del alumno o alumna y el currículo que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Estas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa (enseñanza) que se ofrece desde el centro escolar.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todo el alumnado que lo precise.	Los sistemas de ayuda y apoyo, incluido el asesoramiento psicopedagógico, deben organizarse pensando que cualquier alumno o alumna pueden necesitarlo en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.
La inclusión social se prepara en la inclusión escolar.	La escuela ordinaria debe ser un lugar privilegiado para combatir las actitudes discriminatorias, y crear comunidades de acogida, en definitiva, para ayudar a construir una sociedad incluyente y cohesionada.

Todos los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos o alumnas, sin exclusiones.	La educación de todos los alumnos y alumnas es responsabilidad del <i>profesor regular</i> del aula y no de un <i>profesorado especial</i> .
Deben organizarse sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades con la totalidad del alumnado.	El profesorado debe contar con las ayudas y apoyos necesarios para responder de forma adecuada a las necesidades de todos y cada uno de <i>sus alumnos y alumnas</i> .

Esta nueva perspectiva inclusiva concibe al alumno como un sujeto de derecho enmarcado en un paradigma social de discapacidad, cuyo objetivo es otorgar a los alumnos una escolarización de calidad y sin exclusiones.

En este capítulo abordamos el concepto de discapacidad y su evolución hasta llegar al modelo bio-psico-social que predomina actualmente. Además, se analizó la problemática de la inclusión y la diversidad en la escuela, se clarificaron conceptos relacionados con la inclusión, y se dio el marco legislativo en esta temática. Asimismo, presentamos los supuestos básicos de una educación inclusiva.

En el capítulo siguiente, ahondaremos en el mecanismo de la audición y el funcionamiento de las distintas partes del oído, para luego describir las causas de la pérdida auditiva y ayudas técnicas para estos casos.

Capítulo 6: El mecanismo de la audición, pérdida auditiva y apoyos

“¿Y qué pasa con los sordos? No pueden hacer uso de su sistema auditivo para el reconocimiento fonológico. ¿Carecen por lo tanto de lenguaje? No, La flexibilidad del vasto sistema de conectividad latente viene en su ayuda y los sordos emplean otros medios” (Lamb 2011: 554).

Hemos detallado en capítulos anteriores desde una perspectiva neurocognitiva, las principales áreas cerebrales involucradas en el aprendizaje de una lengua, ahora nos adentraremos en forma más minuciosa a develar el funcionamiento del mecanismo de la audición y lo que lo caracteriza cuando éste se encuentra disminuido.

A. El mecanismo de audición y el funcionamiento de las distintas partes del oído

La audición comienza con la transmisión de un sonido en forma de ondas sonoras que se transmiten por el aire y que a través del conducto auditivo externo del oído son conducidas a la membrana timpánica, el tímpano vibra y esta vibración se transmite a los 3 huesos del oído medio: martillo, yunque y estribo. Las vibraciones del tímpano desencadenan el movimiento de estos 3 huesos, de forma que el estribo al vibrar golpea suavemente la membrana que cubre la ventana oval, que es la estructura que limita el paso a la cóclea (que es parte del oído interno), la ventana oval es lo que comunica el oído medio con el interno (Figura 16).

La cóclea está llena de un líquido que se denomina endolinfa, de forma que en este paso las ondas sonoras pasan de transmitirse por un medio aéreo a transmitirse por un medio líquido, además se amplifica la presión de las ondas entre la membrana timpánica y la membrana oval, debido a la diferencia de tamaño que existe entre ambas estructuras, lo que origina más fuerza por unidad de área. Si no ocurriese esta amplificación, la intensidad de las ondas sonoras no sería suficiente para mover la endolinfa, ya que es más viscoso que el agua y que el aire. Cuando el estribo vibra contra la membrana de la ventana oval, transmite las vibraciones a la cóclea. La

cóclea consiste en 3 canales llenos de líquido separados por membranas. El canal superior e inferior, se conectan uno con otro en el extremo más distal de la cóclea, o extremo distal. El lado opuesto se denomina extremo proximal, y en él se sitúan las membranas que recubren la ventana oval y la ventana redonda. Cuando la ventana oval recibe la vibración en el extremo proximal del canal superior, origina ondas de vibración en la endolinfa o líquido contenido. Estas ondas viajan a lo largo de la cóclea, rodean el extremo distal y retornan a la membrana de la ventana redonda que está situada en el canal inferior del extremo proximal. Cuando la membrana de la ventana oval se mueve hacia dentro, la membrana de la ventana redonda se mueve hacia fuera, por lo que la presión se mantiene igualada.

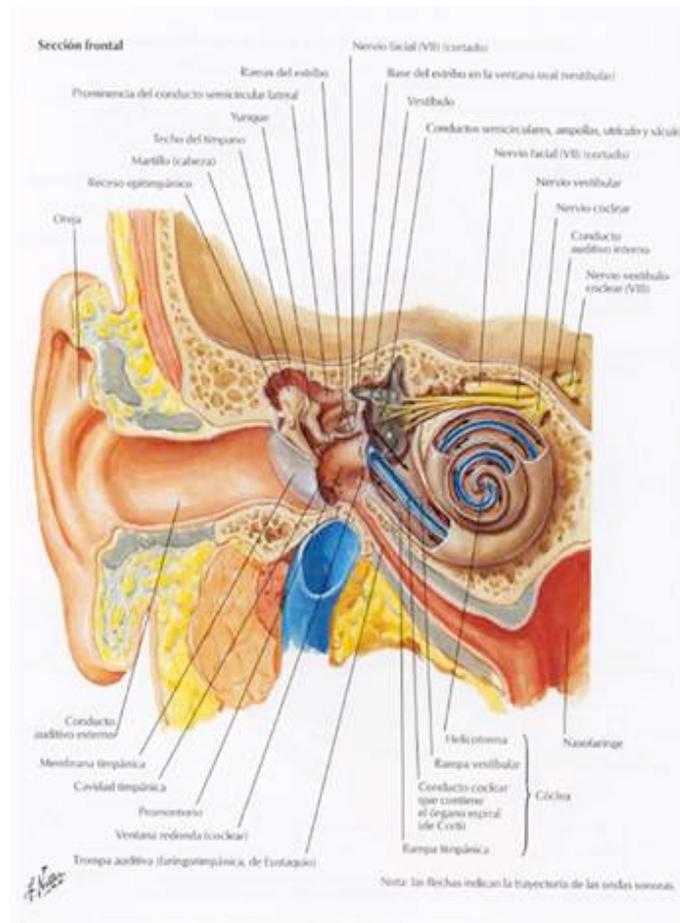


Figura 16: Anatomía del oído (Netter, F. 2007: lámina 92)

En el canal central existe el receptor sensorial, denominado órgano de Corti, que descansa sobre la membrana basilar y contiene las células sensoriales individualizadas o células ciliadas. El movimiento de las ondas de líquido a lo largo

de la superficie externa del canal central origina vibraciones de la membrana basilar que a su vez provocan vibraciones de las células ciliadas. La vibración de una célula ciliada abre canales iónicos en la membrana y produce una despolarización de la misma. Las células ciliadas hacen sinapsis con neuronas sensoriales, de forma que los axones de estas neuronas constituyen el nervio auditivo, el cual manda la información a la parte correspondiente de la corteza cerebral donde se integra esta información.

En general, el oído humano detecta sonidos entre 30 / 20000 ciclos por segundo, aunque los niños pueden llegar a 25.000; a partir de los 40 años la capacidad para oír frecuencias altas cada vez se va perdiendo más. Nuestra incapacidad de oír frecuencias bajas resulta muy útil, ya que si no, seríamos bombardeados constantemente con los ruidos que produce nuestro organismo (ejemplo: sonido de los huesos, del corazón), aun así escuchamos por ejemplo el sonido del estómago. También escuchamos nuestras propias voces pero principalmente a través del cráneo, por eso grabar nuestra voz nos parece extraño.

B. Cómo se mide la audición

El mecanismo de la audición no solo nos permite apreciar la diferencia entre distintos sonidos, sino también la intensidad de estos. Los sonidos penetran al oído interno por medio del tímpano y los huesecillos que transmiten la vibración. Cuando las vibraciones atraviesan el oído interno, las células del caracol las detectan y envían mensajes al cerebro. La audición se produce cuando las ondas sonoras estimulan los nervios del oído interno. Finalmente, el sonido viaja a lo largo de las rutas nerviosas hasta el cerebro.

Las ondas sonoras pueden viajar hasta el oído interno a través del conducto auditivo externo, el tímpano y los huesos del oído medio (conducción del aire) o a través de los huesos que se encuentran alrededor y detrás del oído (conducción ósea).

La intensidad del sonido se mide en decibeles. “El decibel (db) es la décima parte de un bel; es la menor intensidad de sonido a que puede oírse una nota determinada”

(Gallardo Ruíz y Gallego Ortega, en Gallardo Ruíz y Gallego Ortega 1995: 375). A modo de ejemplo podemos decir que:

- Un susurro tiene aproximadamente 20 db.
- La música fuerte (algunos conciertos) tienen alrededor de 80 a 120 db.
- El motor de un jet tiene más o menos de 140 a 180 db.

Los sonidos con más de 85 db pueden ocasionar hipoacusia después de unas pocas horas. Los sonidos más fuertes pueden ocasionar dolor inmediato y la hipoacusia se puede presentar en muy poco tiempo.

Según Gallardo Ruíz y Gallego Ortega (1995) los sonidos se distinguen entre sí por el tono, la intensidad, el timbre y la duración.

El *tono* del sonido se mide en ciclos por segundo (cps) o Herzio:

- Los tonos graves de un bajo fluctúan entre 50 a 60 Hz.
- Los tonos agudos de máxima elevación tienen aproximadamente 10,000 Hz o más.

El rango normal de audición de los humanos es de aproximadamente 20 a 20,000 Hz. Algunos animales pueden escuchar hasta 50,000 Hz. El lenguaje humano está generalmente entre 500 y 3,000 Hz.

La *intensidad* es la cualidad para distinguir un sonido fuerte de otro débil y está ligada a la amplitud de las vibraciones sonoras. La intensidad mínima se denomina 'umbral de audibilidad'.

El *timbre* está relacionado con la forma de las ondas sonoras y permite distinguir dos sonidos emitidos por dos fuentes sonoras diferentes.

La *duración* hace referencia al tiempo de permanencia de las vibraciones sonoras.

C. La pérdida auditiva

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud) se llama defecto de audición a la incapacidad de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal. Las personas aquejadas por este problema pueden ser duras de oído o sordas. Si la persona no oye nada en absoluto, lo que padece es sordera.

Siguiendo a Fernández Viader (2004 en Schorn 2008), las sorderas se pueden clasificar teniendo en cuenta distintos parámetros:

C.1. En función del *origen* de la sordera podemos distinguir tres tipos de sordera:

C.1.1. La sordera conductiva o de percepción: en este tipo de sordera el trastorno auditivo está situado en el oído externo o en el oído medio.

C.1.2. La sordera neurosensorial o de transmisión: es la que afecta al oído interno, la cóclea, el nervio auditivo o las zonas auditivas del cerebro.

C.1.3. La sordera mixta: poseen componentes de percepción y componentes de transmisión.

C.2. En relación con la *etiología* o la causa de la sordera:

C.2.1. De base hereditaria.

C.2.2. Adquirida; puede ser debido a anoxias³⁴ perinatales, incompatibilidad sanguínea, rubéola materna, toxoplasmosis o meningitis.

C.3. En relación con la *edad de comienzo* de la sordera:

C.3.1. Pre-linguales: antes de la aparición del lenguaje.

C.3.2. Post-linguales: después de la aparición del lenguaje.

C.4. Teniendo en cuenta el *grado de pérdida auditiva*:

³⁴ la falta casi total del oxígeno en un tejido.

- C.4.1. Sordera leve: con una pérdida de 20 a 40 db.
- C.4.2. Sordera media: con una pérdida de 41 a 70 db.
- C.4.3. Sordera severa: con una pérdida de 71 a 90 db.
- C.4.4. Sordera profunda: con una pérdida de 91 a 120 db.

C.5. En *educación* se tiende a hacer la distinción entre niños hipoacúsicos y sordos profundos.

C.5.1. Hipoacúsicos: estos niños presentan alguna dificultad en la audición, pero con ayuda de prótesis pueden funcionar en la vida diaria. Este menor grado de pérdida auditiva permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque pueden manifestarse algunas dificultades en la articulación, en el léxico y en la estructuración de una oración.

C.5.2. Sordos profundos: la audición de estos niños no es funcional a la vida diaria y no les permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva normal.

C.6. En cuanto al *entorno comunicativo familiar* podemos distinguir entre niños sordos con padres oyentes y niños sordos con padres sordos.

De la Paz, V., Miranda, M., Rojas, L. (1990) sostienen que en el sordo prelingual sus oportunidades de adquirir el lenguaje son muy escasas, por lo que requiere de vías compensatorias como la lectura labiofacial. El sordo postlingual, por otro lado, ya ha logrado un desarrollo lingüístico apropiado para la comunicación, por lo que puede desenvolverse en forma natural y espontánea con el lenguaje.

La comprensión y el desarrollo del lenguaje dependen de factores fundamentales tales como la edad en la que aparece la pérdida auditiva, la ubicación de la lesión, y el grado de pérdida auditiva, tal como lo muestra el Cuadro 5 (Gallardo Ruiz, Gallego Ortega 1995: 378).

Cuadro 5: Descripción de las deficiencias auditivas (Gallardo Ruiz, Gallego Ortega 1995: 378).

DEFICIENCIAS AUDITIVAS	DESCRIPCIÓN		ACTÚAN	ETIOLOGÍA
	UBICACIÓN DE LA LESIÓN	Sorderas de Transmisión	Oído Medio	Malformaciones diversas. Otitis inflamatorias. Otosclerosis. Perforaciones timpánicas. Obstrucciones tubáricas. Tumores.
		Sorderas de Percepción	Cóclea	Trauma auditivo. Herencia. Supuraciones. Inflamaciones. Malformaciones. Neurinoma (tumor).
		Sorderas Mixtas	Nervio auditivo S.N.C.	Procesos víricos o degenerativos. Tumores. Anteriormente enumeradas.
DESCRIPCIÓN		ETIOLOGÍA		
APARICIÓN DE LA LESIÓN	Sorderas hereditarias *	Tara recesiva. Tara dominante.		
	Sorderas adquiridas	Enfermedades infecciosas y ciertos antibióticos.		
	Sorderas Prenatales	Rubeola, Sífilis, Toxemia.		
	Sorderas Perinatales	Anoxia, Fórceps, Rh incompatible. Traumatismos obstétricos.		
	Sorderas Postnatales	Meningitis, Otitis, Sarampión, Paperas, Encefalitis.		
DESCRIPCIÓN		CARACTERÍSTICAS		
DEFICIENCIA AUDITIVA	Ligera	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida entre 20 y 40 db. • Dificultad articulatoria. • Identificación incompleta de las palabras. 		
	Media	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida entre 40 y 70 db. • Identifican sólo vocales. • Articulación defectuosa. • Estructuran su pensamiento verbal. 		
	Severa	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida entre 70 y 90 db. • Sin lenguaje espontáneo. • Son sordos medios. • Requieren atención especial. 		
	Profunda	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida superior a 90 db. • Sin lenguaje oral. • Son sordos profundos. • Dificultades socioeducativas. 		

Un niño que nace oyente, aprende a dar significado a lo que escucha, y así puede almacenar una información que le permitirá procesar un mensaje por medio de la palabra; un niño que nace con una pérdida auditiva, en cambio, está sometido a un progresivo aislamiento psicolingüístico, con consecuencias en el desarrollo de la lengua de su comunidad lingüística. Mientras un bebé oyente se convierte en un hablante de una lengua sin instrucción en un lapso breve y sin esfuerzo, para un bebé con sordera se hace necesario contar con alguna prótesis auditiva como un audífono o implante, y una estimulación del lenguaje, orientada por un especialista y sustentada por los padres.

Mientras antes se detecte la pérdida auditiva, mayores son sus posibilidades de desarrollar una comunicación adecuada para su inserción escolar y social, tal como lo plantea el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU., que en 1990 sancionó una ley que permite proporcionar pruebas de audición a los recién nacidos de menos de 1 mes de edad. El objetivo final de esa prueba de audición universal es identificar a los niños con pérdida de audición lo más tempranamente posible, para que puedan contar con una adecuada intervención educativa desde la primera infancia. El propósito de un programa de intervención temprana es que las familias y los niños reciban el apoyo necesario que los asista en desarrollar una comunicación adecuada y los conocimientos académicos básicos (Bodner-Johnson & Sass-Lehrer 2003 en Harrington et al. 2009). El éxito en estas habilidades puede proporcionar las bases para la entrada en el aula de un jardín de infantes de educación general, proporcionando a los niños con pérdida de la audición las mismas oportunidades educativas y sociales que sus compañeros oyentes. En este sentido, cabe destacar la importancia de una detección temprana de la sordera, dado que esta puede incidir negativamente en el desarrollo de la comunicación, en consonancia con las palabras de Sacks (2003), quien sostiene que “el lenguaje debe transmitirse y aprenderse lo antes posible porque, si no, puede quedar permanentemente trastornado y retardado su desarrollo” (Sacks 2003: 69).

En nuestro país no hay una legislación que permita la detección de esta discapacidad a tan temprana edad. A nivel nacional, en los niveles: inicial, primario y secundario se requiere la presentación de una libreta sanitaria, en la que constan solo las vacunas reglamentarias. Sin embargo, en algunas escuelas exigen una cartilla sanitaria más completa con diversos estudios, incluyendo una audiometría.

D. Ayudas técnicas para la pérdida auditiva

En el campo de la educación de niños con sordera o hipoacusia es fundamental señalar la importancia de algunos recursos que optimizan la función comunicativa, es decir que son considerados ayudas técnicas de la comunicación. Entre estos auxilios podemos destacar los siguientes: ordenadores, audífonos (internos y externos),

emisoras de FM, S.U.V.A.G. II³⁵, software específico, equipos de amplificación, de sistemas de grabación y reproducción, material de lenguaje (Peñañiel 2000). Las prótesis auditivas ayudan a aprovechar el resto auditivo que tenga el niño con deficiencia auditiva a oír y percibir las informaciones procedentes tanto del entorno como de sí mismo.

El audífono es un sistema amplificador de alta fidelidad que recibe y emite sonido, por lo tanto necesita de un micrófono y de un auricular. Según el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE 1988) sostiene que técnicamente el audífono es un simple instrumento amplificador, que es su uso continuado, en el marco de un entrenamiento auditivo, como se consigue resultados. Uno de los más utilizados es el sistema de radiofrecuencia que utiliza F.M., y está formado por un emisor, usualmente llevado por el profesor, y por un receptor, llevado por el niño hipoacúsico, conectado al audífono. El equipo es portátil y permite la movilidad de ambos.

Las personas con discapacidad auditiva que no tienen resto auditivo pueden optar por otro tipo de ayuda, el implante coclear. Éste es un aparato que sirve para recuperar la audición en los casos de sordera profunda y en algunos casos severa y está compuesto por partes internas y externas.

El implante coclear (Figura 17) transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo. Estas señales eléctricas son procesadas a través de las diferentes partes de que consta el implante coclear. Las partes externas son: un micrófono (1) que recoge los sonidos que luego pasan al procesador; el procesador (3), que selecciona y codifica los sonidos más útiles para la comprensión del lenguaje; y un transmisor (4), que envía los sonidos codificados al receptor (5). Las partes internas son: un receptor-estimulador (5), que se implanta detrás del pabellón auricular y que envía las señales eléctricas a los electrodos.; los electrodos (6), que se introducen en el interior de la cóclea (8) (oído interno) y estimulan las células

³⁵ Aparato que consta de 6 módulos semifijos (preamplificador, filtro pasa banda, filtro pasa bajos, filtro pasa bandas, filtro pasa altos y amplificador de salida), que amplifica y transmite las frecuencias del habla, especialmente las que son muy graves.

nerviosas que aún funcionan. Estos estímulos pasan a través del nervio auditivo (7) al cerebro, que los reconoce como sonidos. Ambas partes (externa e interna) se ponen en contacto por un cable (2) y un imán (4).

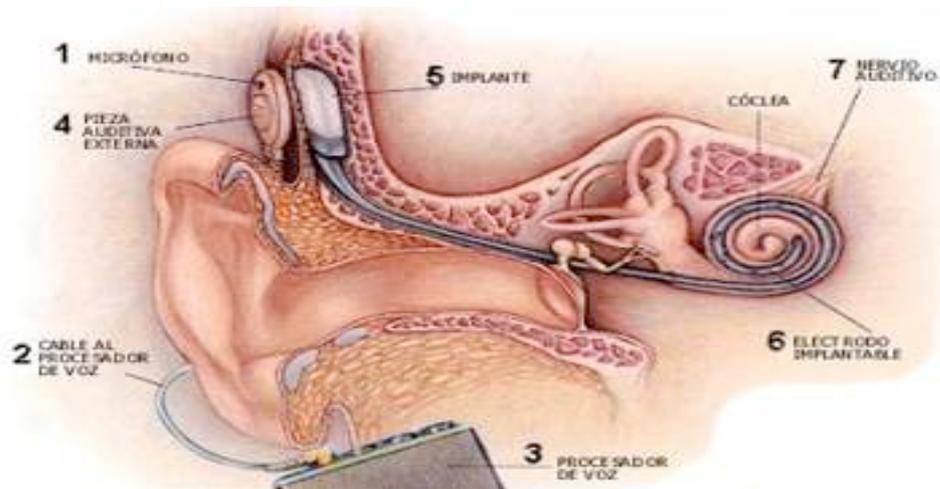


Figura 17: El Implante Coclear³⁶

Es importante destacar que el implante coclear no es una cura y no se espera que restaure la audición a un nivel normal.

Hasta acá hemos analizado el mecanismo de la audición en personas oyentes, cómo se mide la audición y lo que sucede cuando las personas tienen una pérdida auditiva, haciendo hincapié en las ayudas técnicas disponibles para las personas con una discapacidad auditiva.

³⁶ <http://oliviacastrcranwell.files.wordpress.com/2008/10/foto-implante-coclear-21.jpg> Fecha de captura: 28/01/2014.

PARTE IV: MARCO METODOLÓGICO

A. El diseño investigativo

La presente investigación es exploratorio - descriptiva (Hernández Sampieri et al. 2006), dado que se propone abordar un fenómeno determinado, la enseñanza del inglés como lengua extranjera al niño sordo e hipoacúsico incluido en educación común, para examinarlo y describirlo. Este trabajo se inserta dentro de la investigación cualitativa y la indagación naturalista. Para ello se realiza un estudio de casos, que posee los siguientes rasgos, característicos de este tipo de estudio: es particularista, descriptivo y heurístico. Es particularista debido a que centra su atención sobre el modo particular en el que se confronta un problema específico, adoptando una visión holística de la situación. En un estudio de casos se intenta describir de forma rica y completa el fenómeno a investigar, además de intentar iluminar la comprensión de dicho fenómeno, que puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados (Pérez Serrano 2008). En esta investigación indagamos cuáles son las estrategias que actualmente se están implementando en la clase de inglés como lengua extranjera, en particular las utilizadas por los profesores con niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común, así como las estrategias más usadas por estos alumnos; en segundo lugar se realiza una valoración de estas estrategias. Se aspira a realizar aportes que permitan una reformulación de las estrategias usadas para optimizar el aprendizaje de estos alumnos.

B. Los Sujetos de la investigación

Los sujetos de esta investigación son alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan.

Para localizar a los participantes que intervendrían en el estudio partimos en primer lugar de la información facilitada por el Ministerio de Educación de la provincia de San Juan. Se consultó a la Supervisora de Educación Especial, quien suministró los

datos que estaban a su alcance con respecto a escuelas integradoras y alumnos sordos o hipoacúsicos integrados. No se contaba con datos de escuelas públicas que integraran o incluyeran este tipo de alumnos, sin embargo sí había alguna información de años anteriores con respecto a algunas escuelas privadas confesionales que incluyeron alumnos. Además, se contó con el aporte de la Lic. en Fonoaudiología Alba Morandini, quien acercó datos de alumnos hipoacúsicos y sordos particulares que se encontraban incluidos en educación común. Asimismo se visitó las dos instituciones de Educación Especial para Sordos que existen en San Juan para recabar datos de alumnos integrados. Estas dos escuelas tienen una visión diferente una de la otra. Una, la Escuela de Educación Especial José A. Terry es de tradición oralista y la otra, la Escuela Bilingüe para Sordos, permite el uso de LSA. En la primera escuela, al momento de la entrevista con la Vicedirectora, solo un alumno se encontraba integrado en educación común, y nunca habían tenido alumnos integrados que aprendieran inglés como lengua extranjera; mientras que en la segunda escuela, al momento de la entrevista con su directora, no tenían ningún alumno en educación común.

Cabe destacar que la investigadora tenía conocimiento de tres casos de alumnos sordos incluidos, debido a que trabaja en una institución donde están incluidos estos alumnos, lo que en buena medida motivó la presente investigación.

A continuación, en el Cuadro 6, se presenta el registro de escuelas que contaban o habían contado con alumnos sordos o hipoacúsicos incluidos al año 2011:

Cuadro 6: Alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en la ciudad de San Juan, registro de 2011

Escuela	Número de alumnos	Diagnóstico	Cursa en 2011	Características/ Observaciones
1	1 Primaria	Sin acceso a diagnóstico.	5to Gdo	Exceptuado en inglés, pero asiste a las clases.
2	1 Primaria 1 Secundaria	Sordera Progresiva	6to Gdo	Alumna de primaria no tiene inglés. Alumna de secundaria, exceptuada.
3	1 Primaria 1 Secundaria	Alumno de primaria con hipoacusia bilateral profunda, con implante	4to Gdo	Incluidos con adaptaciones.

		coclear a prueba. Alumna de secundaria con hipoacusia bilateral perceptiva profunda.	3er Año	
4	2 Primaria	Sin acceso a diagnóstico.		Se nos negó acceso.
5	1 Secundaria	Sordo mudo desde primaria.		Se recibió el año anterior.
6	No hay	Sin registro en la escuela.		Dos alumnos terminaron hace dos años.
7	1 Primaria 2 Secundaria	Alumna de 5to Gdo hipoacusia neurosensorial bilateral moderada Alumno de 3er Año con TAC y ADD, sin registro de hipoacusia. Alumna de 2do Año con sordera severa.	5to Gdo 3er Año 2do Año	5to Gdo sin adaptaciones. 3er Año, sin adaptaciones. 2do Año exceptuada desde primaria.
8	2 Primaria	Alumna 4to Gdo hipoacusia sensorio neural bilateral, moderada, usa audífono y equipo FM Alumna 6to Gdo sin acceso a diagnóstico.	4to Gdo 6to Gdo	Ambas alumnas incluidas sin adaptaciones. 6to Gdo sin clases suficientes para analizar.
9	No hay	Sin registro en la escuela.		1 alumna se recibió hace dos años.
10	No hay	Sin registro en la escuela.		1 alumna terminó en 2009, no siguió estudios.
11	1 Secundaria	Alumno con pérdida auditiva moderada, con audífono.	5to Año	Con adaptaciones.
12	3 Secundaria	Alumna de 3er Año con implante y amplificador. Alumna de 4to Año con implante. Alumna de 6to Año con implante.	3er Año 4to Año 6to Año	Alumna de 3er Año ingresó el año anterior, sin inglés. Alumna de 4to Año exceptuada desde primaria con adaptaciones. Alumna de 6to, sin clases suficientes para analizar (viaje, pasantía).

Finalmente los sujetos que quedaron para el estudio de casos son cinco alumnos incluidos en educación primaria y secundaria común que tienen una pérdida auditiva entre moderada y profunda. Se los ha marcado en el cuadro con color azul. Para la presentación del análisis se siguió el orden en el que fueron recogidos los datos: comenzando con la recolección de los datos para el primer caso en los meses de abril

y mayo, siguiendo con el segundo en mayo y junio, el tercero en agosto y septiembre, el cuarto en septiembre y octubre y el quinto en octubre de 2011.

A continuación se individualizan los cinco casos que forman parte de este estudio en forma detallada. Estos casos fueron seleccionados teniendo en cuenta la accesibilidad para recabar los datos en las escuelas; además, otro requisito fundamental era que los alumnos tuvieran la asignatura inglés como lengua extranjera y estuviesen asistiendo a esas clases. En el Anexo I se adjuntan las Audiometrías y/o Audiologías por Caso.

CASO 1

El primer caso es una alumna de primaria que cursa 5to grado, tiene dos módulos de inglés de 80 minutos por semana y ha cursado inglés con esta frecuencia desde 1er grado. Esta niña posee hipoacusia neurosensorial bilateral, con una pérdida auditiva moderada (60db) y usa audífono y equipo FM. La alumna asiste a una escuela confesional de la ciudad de San Juan que alberga alumnos de clase media alta y que incluye a alumnos con diferentes discapacidades (alumnos con sordera e hipoacusia, con síndrome de Down, con autismo, ADD, etc.) para lo cual cuentan con un gabinete psicopedagógico y psicológico, que se encarga, en combinación con los docentes, de realizar adaptaciones curriculares, en caso de ser necesarias. La docente tiene título universitario de profesora de inglés.

CASO 2

El segundo caso también tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana, es una alumna de 3er año de secundaria y ha cursado inglés desde 1er año. Esta adolescente que cursa 3er año y tiene hipoacusia bilateral perceptiva profunda, al momento del levantamiento de datos estaba recién implantada, y contaba con la asistencia de una intérprete de lengua de señas (ILS). La institución educativa de esta alumna se encuentra ubicada en la ciudad de San Juan. Es un colegio confesional con carisma propio e integrador, que alberga alumnos de clase media y cuenta con padres comprometidos con la institución y un gabinete psicopedagógico y psicológico, que se encarga de realizar reuniones periódicas con los docentes para hacer el

seguimiento de estos alumnos. La profesora de inglés no posee título universitario, pero sí una capacitación docente y una certificación de inglés de un instituto privado.

CASO 3

El tercer caso es un niño que asiste a 4to grado y tiene también dos módulos de 80 minutos de inglés por semana; cabe destacar que en esta escuela se cursa inglés por primera vez en 4to grado. Este niño tiene una hipoacusia bilateral profunda, con implante coclear, con asistencia de una intérprete de lengua de señas (ILS). El colegio es confesional y se encuentra en la ciudad de San Juan, con carisma propio e integrador, alberga alumnos de clase media, posee gabinete psicopedagógico y psicológico, que se encarga del seguimiento de los alumnos con discapacidades y otras problemáticas. Los padres de los alumnos de esta escuela demuestran compromiso con la educación de sus hijos. La docente de inglés no cuenta con título universitario en el área de inglés, pero posee una certificación de inglés de un instituto privado, es abogada y ha realizado una capacitación docente.

CASO 4

El cuarto caso se trata de una niña que cursa 4to grado y tiene desde tercer grado una hora de 40 minutos semanal de inglés. Esta niña posee una hipoacusia sensorio-neural bilateral, con una pérdida auditiva moderada (60db, con una ganancia de 35 db con audífono), usa audífono y equipo FM. La escuela a la que asiste esta alumna es confesional de clase media baja, y se encuentra localizada en el departamento de Rawson, en las afueras de la ciudad de San Juan. Alberga a alumnos de bajos recursos con diversas problemáticas familiares. Es una escuela con 384 alumnos y cuentan con una psicóloga y una psicopedagoga. La docente de inglés a cargo del curso estuvo de licencia por períodos cortos durante todo el año hasta la época que se pudo realizar la observación, en la que una profesora suplente tomó las clases. Ninguna de estas dos profesoras posee título universitario, ambas tienen conocimiento de inglés de haber cursado institutos.

CASO 5

En el quinto caso consideraremos a un alumno que cursa 5to año de la secundaria, que tiene inglés desde la primaria con una frecuencia de tres horas semanales de 40 minutos; este alumno tiene una pérdida auditiva moderada y cuenta con la asistencia de un audífono. La escuela que alberga a este alumno es laica y se emplaza frente a un gran barrio, con una población muy numerosa, de donde provienen numerosos alumnos, que está cercano a varios barrios nuevos de la zona de Chimbas; la población está constituida por familias asalariadas en general, con un número importante de padres profesionales. La profesora de inglés posee título universitario.

En el primero, cuarto y quinto caso, los informantes siguen la tradición oralista y en el segundo y tercer caso, los informantes son considerados bilingües, utilizan el lenguaje de señas (LS) y cuentan con una intérprete de lengua de señas (ILS) en sus clases. En cada caso se analizaron los contenidos desarrollados en una unidad didáctica teniendo en cuenta los instrumentos que se especifican a continuación, principalmente la observación y registro de clase, y las producciones escritas de los sujetos. A continuación, en el Cuadro 7 se presentan los cinco casos que forman parte de este estudio en un cuadro comparativo:

Cuadro 7: Cinco casos de alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas de la ciudad de San Juan, que estudian inglés como lengua extranjera, registro de 2011

Caso	Diagnóstico del alumno	Cursa	Carga Horaria Semanal	Tiene inglés desde	Escuela	Profesor	Asistencia
1	Hipoacusia neurosensorial bilateral, con una pérdida auditiva moderada. (60db)	5to Grado	2 módulos de 80 minutos	1er Grado	Confesional, clase media alta, inclusiva, gabinete psicológico y psicopedagógico que actúa cuando es necesario.	Título universitario o de Profesora de inglés.	Audífono y equipo FM
2	Hipoacusia bilateral perceptiva profunda, recién implantada.	3er Año	2 módulos de 80 minutos	1er Año	Confesional, clase media, inclusiva, gabinete psicológico y psicopedagógico que realiza reuniones periódicas.	Capacitación docente y una certificación de inglés de un instituto privado.	Intérprete de lengua de señas (ILS).

3	Hipoacusia bilateral profunda, con implante coclear.	4to Grado	2 módulos de 80 minutos	4to Grado	Confesional, clase media, inclusiva, gabinete psicológico y psicopedagógico con seguimiento de alumnos.	Abogada. Capacitación docente y una certificación de inglés de un instituto privado.	Intérprete de lengua de señas (ILS).
4	Hipoacusia sensorio-neural bilateral, pérdida auditiva moderada (60db, con una ganancia de 35 db con audífono)	4to Grado	40 minutos	3er Grado	Confesional, clase media baja, una psicóloga y una psicopedagoga que asisten una vez por semana.	Profesora suplente, sin título universitario, con conocimiento de inglés de haber cursado institutos.	Audífono y equipo FM
5	Pérdida auditiva moderada.	5to Año	3 horas de 40 minutos	1er Grado	Laica, familias asalariadas, la mayoría profesionales.	Título universitario de Profesora de inglés.	Audífono

C. Los Instrumentos

Para realizar la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: análisis de documentación escolar, observación no participante, registro de clases, encuestas y entrevistas con los diferentes actores involucrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños hipoacúsicos incluidos en educación común.

Los datos recabados se examinaron cualitativamente siguiendo el programa ATLAS-ti, triangulando instrumentos y fuentes de investigación (Brown 2001). Cuando los datos lo permitieron se aplicaron técnicas cuantitativas, como por ejemplo el diseño de gráficos, a fin de enriquecer los resultados de la investigación.

C.1. Registro documental

En el análisis de documentación escolar se tuvieron en cuenta las planificaciones diseñadas por los docentes, las que dan el marco a los objetivos que se pretenden alcanzar; las evaluaciones realizadas por los sujetos de la investigación; así como producciones escritas realizadas por los alumnos. Esta última es una herramienta

fundamental en el análisis de datos: “[...] las medidas que permiten juzgar el desempeño de un bilingüe en L2 se basan en análisis y evaluaciones de las producciones finales del sistema, y no del proceso cognitivo subyacente [...]” (García 2012: 163). Asimismo se indagó acerca de los materiales utilizados, entre ellos los libros de textos utilizados.

C.2. La Entrevista

La entrevista es concebida como una técnica de recolección de datos mediante la cual el entrevistador, en la figura del investigador, solicitó información a otra (entrevistado) para obtener datos sobre un problema determinado, en este caso, las dificultades de los alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en escuela común en la clase de inglés. En este estudio, según el grado de regulación de la interacción, la entrevista es considerada abierta e individual. Se determinó de antemano la información relevante que se deseaba obtener y se elaboró un guion para obtener la información necesaria que permitiría responder las preguntas y supuestos de la investigación.

Se realizaron entrevistas a directivos de establecimientos, a profesores de inglés de los alumnos sordos o hipoacúsicos, a profesionales fonoaudiólogos y a Intérpretes de LS de las escuelas que forman parte de esta investigación. La información se recabó por escrito. Las profesionales fueron contactadas por la investigadora previamente y se contaba con la autorización de los directivos.

A continuación se consignan algunas de las preguntas guías que orientaron las entrevistas:

Pregunta para el Docente de inglés:

¿Qué estrategias uso como docente que creo que facilitan el aprendizaje de un alumno hipoacúsico?

Preguntas para el Alumno:

1. ¿Qué hace mi profesor de inglés para ayudarme a aprender mejor el idioma?
2. ¿Qué hago yo para facilitar mi aprendizaje del inglés?

A una alumna, (C2), por intermedio de su Intérprete de Lengua de Señas, se le pudo hacer el Test de Felder y el de Inteligencias Múltiples (Anexo II).

Las preguntas a los directivos estuvieron guiadas por la Encuesta a Directivos, que se presenta en el siguiente apartado.

C.3. La Encuesta

La encuesta recaba información pertinente a la investigación utilizando cuestionarios, que a su vez se aprovecharon para la entrevista. Se diseñaron dos encuestas con el fin de obtener información acerca de los alumnos sujetos del estudio; una dirigida a los padres de los alumnos sordos o con hipoacusia (Anexo III) y otra a los directivos de cada institución escolar, que estuvo además disponible en formato electrónico (Anexo IV). En la primera, las variables indagadas fueron el origen y grado de sordera, los tratamientos seguidos y la presencia de apoyo familiar u otros apoyos. En la encuesta a directivos se indagó acerca del marco socio-cultural de la población, la presencia de profesionales de apoyo y los tipos de apoyo otorgados al alumno.

C.4. La Observación directa no participante

Otra de las técnicas empleadas en esta investigación es la observación. Esta técnica de recolección de datos es utilizada por la mayoría de las disciplinas científicas y ha sido definida como:

“Una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador” (Yuni y Urbano 2003: 31-32).

En este estudio se utiliza la *observación directa*. En este tipo de observación se apela directamente a los sentidos como instrumentos de registro de la información. De acuerdo con el grado de implicación del observador con la realidad, la observación es no participante y por el grado de científicidad, es descriptiva. En este tipo de

observación se definen los aspectos del campo de observación que van a ser focalizados por el investigador. Según las condiciones de observación, es una observación en contextos naturales, dado que se observa y registra el fenómeno en el contexto que se produce: el aula donde se encuentra incluido el alumno sordo o hipoacúsico.

Para la observación se diseñó una Pauta de observación de clase en formato de guía semi-estructurada siguiendo a Allwright and Bailey (1991); Bailey (2006); y Lopatín et al. (2009) (Anexo V).

Esta pauta de observación fue complementada con la técnica de registro de clase, a la que se hace referencia a continuación.

C.5. Registro de la información

Para realizar el registro de clases se realizaron informes narrativos siguiendo los supuestos del enfoque etnográfico de investigación (Rockwell 1987). Según Rockwell, este enfoque requiere una estancia relativamente prolongada en una localidad pequeña, y es pertinente para la investigación en la escuela, ya que permite el proceso de construcción de conocimiento a partir de un trabajo de campo intenso que toma la forma de una “monografía” descriptiva y analítica. En el caso de esta investigación, el registro fue tomado durante las clases de inglés en el lapso de desarrollo de una unidad didáctica. Esta experiencia de campo se complementa con documentación o bosquejos que permiten objetivar la experiencia de observación. Una vez que se ponen en juego las operaciones cognitivas de contextualizar, reconstruir, explicitar, interpretar y contrastar, se obtiene una narración ampliada, que se denomina *registro denso*³⁷ (Geertz 1973).

D. Procedimientos para el análisis de los datos

En una investigación cualitativa el investigador es quien otorga significado a los datos obtenidos. En esta investigación en particular, la estrategia de análisis consistió

³⁷ “thick description” en inglés.

en primera instancia en analizar los registros de clase obtenidos en cada caso. Para ello se contó con la asistencia del recurso informático en investigación cualitativa: ATLAS.ti 6.2 Se comenzó el análisis asignando códigos al registro obtenido de las clases. Estos códigos surgieron en forma naturalista, por un lado, ya que el investigador trató de comprender su objeto de estudio dentro del ambiente natural en el que se desarrollaban cotidianamente (Yuni y Urbano 2003). Por otro lado, para realizar el registro denso, también se tuvo en cuenta la contrastación de esta codificación con las diferentes perspectivas existentes en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente las referidas a las estrategias utilizadas por los alumnos para abordar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y a las visiones de lengua (Tudor 2001) y de enseñanza y aprendizaje (Williams and Burden 1997) que evidencian los docentes al emprender esta tarea. Según Rockwell (1987) este procedimiento permite mayor validez en los nexos entre los conceptos y los referentes empíricos, y una relación profunda con la teoría que respalda el estudio.

D.1. Programa Atlas-ti en el proceso de análisis de datos

ATLAS.ti 6.2 es un programa diseñado para el análisis de datos cualitativos que facilita enormemente la codificación y análisis tanto de transcripciones o documentos de trabajo como de diferentes tipos de archivos con los que contamos en la investigación. Nos permite almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos que emergen del análisis. ATLAS.ti 6.2 nos permite combinar una doble dimensión en nuestro análisis integrando una perspectiva narrativa (cualitativa) y analítica (cuantitativa). El programa nos permitió trabajar simultáneamente con los datos primarios, segmentos marcados, códigos, notas, familias y redes. Los datos obtenidos se registraron en una unidad hermenéutica, la que contiene los documentos primarios (PDocs). A partir de estos PDocs se puede realizar el trabajo de codificación y sistematización de los datos. Como ya lo señalamos anteriormente, los códigos surgieron de la observación naturalista de los datos. Estos códigos fueron sufriendo cambios y resignificaciones a lo largo del proceso investigativo. Finalmente se llegaron a conformar códigos de conductas observables tanto del docente como del alumno (Anexo VI); cada vez que se encontraba en el registro una cita que correspondiera a ese código, esta instancia

contaba como una ocurrencia, lo que nos llevó a determinar cuáles códigos tenían mayor densidad, es decir la cantidad de citas con las que aparece un código, y eran más valiosos para el análisis y se llegaron a identificar las recurrencias de conductas usadas por el profesor y los alumnos (Anexo VII). Esto permitió cuantificar la cantidad de veces que aparecía cada categoría en cada caso, así como agrupar en familias y en redes los códigos más significativos.

ATLAS.ti 6.2 también permite obtener árboles jerárquicos mediante las herramientas de ‘familias’ y de ‘redes’, ayudando así a mantener todos los elementos del proyecto organizados y con fácil acceso. Además el programa admite la incorporación de documentos ‘memos’ y ‘comentarios’ que facilitan el análisis de datos permitiendo relacionar distintos tipos de datos entre sí (citas, códigos, notas, proyectos, todos los tipos de familias, las visitas de la red, las relaciones entre los segmentos de datos o códigos, etc.)

Las diferentes herramientas de análisis del programa nos proporciona una visión tanto cualitativa (llevándonos a los ejemplos concretos), cuantitativa (proporcionando datos numéricos) como gráfica (mostrándonos las relaciones entre los elementos). El programa también nos muestra la frecuencia de los códigos por documentos. Cuando fue pertinente, también nos permitió combinar resultados cualitativos y cuantitativos (análisis de frecuencia de recurrencias encontradas) surgidos del análisis.

Este procesamiento de la información facilitó la triangulación de los datos. La triangulación de datos es un procedimiento que se utiliza con el fin de aumentar la validez de los datos, se considera que: “La triangulación proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora” (Hernández Sampieri et al. 2006: 790). Por medio de esta acción se reúnen y cruzan los datos de toda la información pertinente al objeto de estudio que ha surgido de esta investigación y que en esencia constituyen el corpus de resultados de la misma. La triangulación es

“un procedimiento inferencial que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en

un proceso que distingue varios niveles de síntesis y que parte de las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con la pregunta central que guía la investigación” (Cisterna Cabrera, 2005, p:68).

En esta investigación se realizó triangulación de actores (alumnos, profesores, apoyos), de fuentes (teorías del marco referencial que sirvieron de soporte a la investigación) y de técnicas de recolección de datos (registro, entrevista, encuesta, observación no participante).

E. Ética

Las entrevistas y encuestas fueron realizadas por la investigadora, quien previamente obtuvo el consentimiento de los directivos de las instituciones e informó a los involucrados el propósito de las mismas y garantizó a las personas entrevistadas el resguardo de los datos personales. Tanto en las Audiometrías como en los Tests de cada alumno se respetó el resguardo de los nombres de cada alumno. Con respecto al registro de clases, la investigadora realizó observación no participante, y para evitar sesgos en la recogida de datos, informó a los alumnos que su objetivo era observar a la docente de inglés.

F. A modo de síntesis

En este apartado se expuso el diseño metodológico mediante el cual se llevó a cabo el proceso de investigación. Se describió los sujetos de la investigación y el proceso de selección de los mismos, los instrumentos utilizados, con descripción detallada de cada uno de ellos, así como de los procedimientos seguidos para el análisis de los datos. Asimismo se explicó el proceso de asignación de códigos y herramientas proporcionadas por el programa informático de investigación cualitativa ATLAS.ti 6.2.

En el próximo apartado se analizarán e interpretarán los datos obtenidos a partir de las herramientas metodológicas delineadas en este apartado.

PARTE V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A. Análisis de las producciones escritas en inglés de alumnos sordos e hipoacúsicos desde la perspectiva de la lingüística neurocognitiva y de un modelo basado en el uso

Para este análisis seguiremos la perspectiva de adquisición de la lengua basada en el uso, entendiendo que el niño aprende una lengua a partir de enunciados reales, es decir que parte de enunciados particulares en contextos particulares y construye a partir de estos enunciados, representaciones lingüísticas cada vez más complejas y abstractas. La unidad psicolingüística de análisis que tomaremos es el enunciado (Tomasello 2000), entendido como “un acto lingüístico enmarcado en una entonación única, en el que una persona expresa a otra una intención comunicativa relativamente coherente en un contexto comunicativo” (Tomasello 2000 en Geeraerts 2006: 440). La intención comunicativa hace referencia a que una persona exprese la intención de que otra persona comparta con ella la atención a una tercera entidad (Tomasello 1998a en Geeraerts 2006). En este marco, indagaremos algunos factores ambientales característicos del modelo basado en el uso, que inciden en este aprendizaje, tales como la *frecuencia*, la *consistencia* y la *complejidad* de algunas estructuras presentadas en las clases observadas. Por un lado, cabe recordar que en cuanto a la *frecuencia*, podemos distinguir entre: la *frecuencia de expresión* y el *tipo de frecuencia*, ya sea que se corresponda con el afianzamiento de frases o palabras específicas, o la creación de espacios en los que se pueden ubicar un rango de palabras o frases, respectivamente. Por otro lado, la *consistencia* tiene que ver con el afianzamiento y la automatización de la relación entre la forma y el significado de las representaciones lingüísticas. Finalmente, la *complejidad* estará dada por diferentes factores, por ejemplo, la ubicación de las palabras, las relaciones que existen entre una construcción sintáctica conocida y el aprendizaje de una nueva (Lieven & Tomasello 2008).

En el análisis de las producciones escritas realizadas al final de una unidad didáctica intentaremos correlacionar la *frecuencia, consistencia y complejidad* de las estructuras a las que fueron expuestos los alumnos durante el desarrollo de la unidad, con la calidad o nivel³⁸ de logro de las producciones.

A.1. CASO 1 (C1)

El primer caso se trata de una alumna de 5to grado de primaria que tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana y ha cursado inglés con esta frecuencia desde 1er grado. Se observaron trece clases en las que se desarrolló una unidad didáctica con los siguientes contenidos conceptuales: capacidad para expresar lo que a uno le gusta y lo que le disgusta (*likes and dislikes*), y capacidad para expresar acciones relacionadas con la rutina usando el tiempo verbal Presente Simple, en primera y tercera persona en las formas afirmativa, negativa e interrogativa. Al analizar las evaluaciones realizadas por la alumna, observamos que en las producciones, hay una a nivel de oración (Ejercicio 1) y dos a nivel textual (Ejercicios 3 y 4) (Ver Figura 18).

En el ejercicio 1, la tarea es escribir oraciones acerca de lo que le gusta y no le gusta al amigo de Ángelo, el personaje acerca del cual acaban de leer un texto, con apoyo visual para cada oración. Advertimos que en las cuatro oraciones que debe producir, la alumna inserta el verbo “is” antes de “like”, “likes” o “hates”, e incluso delante de la negación “doesn’t like”. Este es un error característico de un sistema en construcción que puede deberse a que la conexión entre nexos neurales se encuentre más fortalecida con el verbo “to be” para tercera persona del singular, es decir, que los alumnos hayan sido expuestos mayor cantidad de veces, con mayor frecuencia al verbo “to be” que a oraciones con tipos de verbos como “like”, “hate”, etc. Otro aspecto a notar en la estructura oracional “Charles is doent skating” es la negación, en la que también inserta “is”, y omite el verbo principal “like”. Al mismo tiempo podemos señalar que, en la mayoría de las construcciones, la alumna usa la forma

³⁸ Entendemos por nivel de las producciones escritas su pertinencia o adecuación a fines comunicativos específicos, como por ejemplo, el de expresar rutinas (vid. más abajo Caso 1).

correcta de Verbo+ing para expresar acciones después de los verbos “hate” y “like”, aunque con errores de ortografía, como se puede advertir en el ejemplo de la oración anterior: “doent” en lugar de “doesn’t”. Estos aspectos, el de la negación y la ortografía no controlada aún, denotan que las representaciones lingüísticas usadas por esta alumna están todavía en construcción.

250
3

2. *This is Charlie. Look at the pictures and write about a day in his life. Use connectors and frequency adverbs.*

to be with,

250
3

3. *Now write about you! Write about a day in your life (routine) and your favourite activities using the vocabulary seen:*

- Days of the week.
- Parts of the day.
- Seasons
- After school activities
- Verbs like, hate, don't like and love.
- Connectors
- Frequency adverbs

Figura 18: Evaluación Caso1: Ejercicios 2 y 3

En la primera tarea a nivel textual (Ejercicio 2), se les pide a los alumnos que escriban, primero, un párrafo acerca de la rutina de un chico, utilizando adverbios de frecuencia. Como disparador, tienen como disparador, dibujos de las acciones y los porcentajes que orientan qué adverbio de frecuencia deben usar. Además el ejercicio demanda el uso de conectores, es decir que los alumnos escriben en forma controlada. En el segundo párrafo, se les pide que escriban acerca de su propia rutina y también se les dan los temas de la información que se espera que cubran: su propia rutina en los diferentes días de la semana, en las diferentes partes del día, en las diferentes estaciones, las actividades que realizan después de la escuela, lo que les gusta y no les gusta, utilizando conectores y adverbios de frecuencia. Si bien el

hecho de dar los temas los puede hacer escribir de forma controlada, los alumnos tienen la elección de qué vocabulario y estructuras utilizar. Cabe destacar que esta actividad tiene conexión con el uso real de la lengua pues se refiere a lo que ellos realizan en su vida diaria.

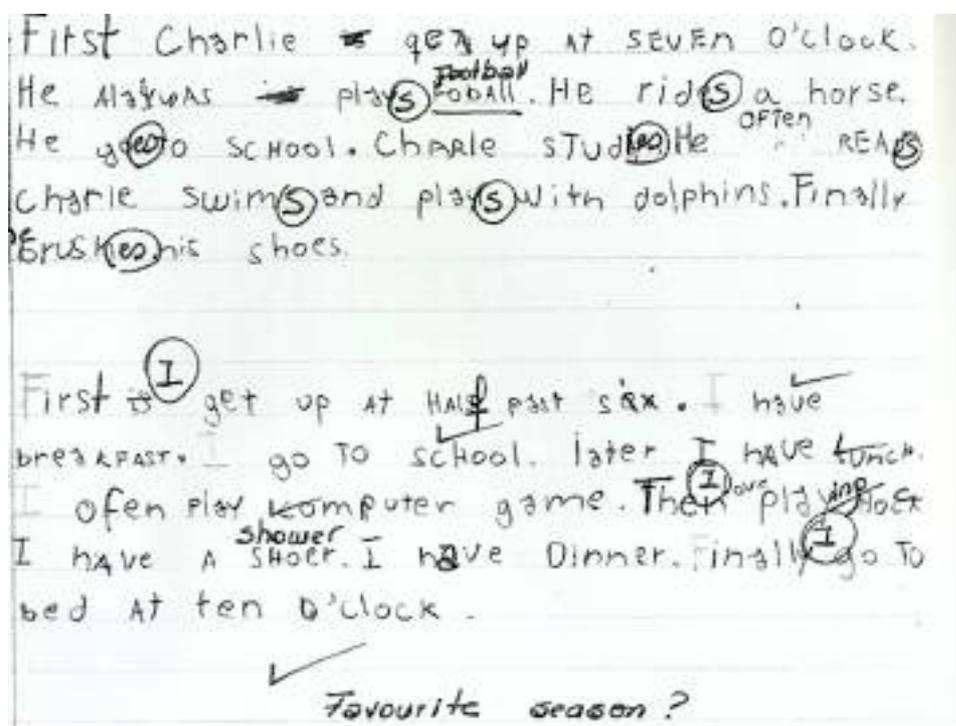


Figura 19: Evaluación Caso1: Producción de Ejercicios 2 y 3

En ambas producciones (Figura 19: Evaluación Caso1: Producción de Ejercicios 2 y 3), la alumna cumple con la tarea pedida y presenta una correcta estructura oracional, acertado uso de léxico, de los adverbios de frecuencia y de conectores; sin embargo, en la primera producción se advierte que todavía no ha adquirido el morfema *-s* o *-es* para la tercera persona singular de los verbos en Presente Simple. La segunda producción (Ejercicio 3) es en primera persona, por lo tanto, este problema morfológico no se evidencia; sin embargo, en algunos casos se nota la ausencia del sujeto.

Si analizamos estas producciones siguiendo el enfoque basado en el uso, el desarrollo de las mismas demuestra que las construcciones gramaticales usadas están muy próximas a un afianzamiento y se evidencia que están disponibles para que el alumno

las procese y realice esta producción. Esto tiene su correlato con la lengua a la que fue expuesta la alumna: notamos varios aspectos que favorecieron el *tipo de frecuencia* de la misma.

En primer lugar, que el abordaje de la gramática lo hace el docente en forma inductiva en nueve ocasiones a lo largo de la unidad, lo que implica realizar varias preguntas hasta que los alumnos lleguen a conclusiones; además, en dos oportunidades involucra a otros compañeros a prestar apoyo, y sólo una vez da una explicación gramatical directa. Todas estas instancias fueron realizadas a través de preguntas utilizando la lengua meta en todo momento.

En segundo lugar, con respecto a las consignas, el docente actuó como mediador³⁹ en cinco oportunidades, y solo una vez dio la consigna directamente, siempre en inglés; en tercer lugar, en referencia a la corrección de errores, las estrategias utilizadas por el docente también facilitan el afianzamiento de las estructuras a aprender: reformula⁴⁰, repite lo dicho por el alumno en cinco oportunidades y utiliza *recasts*⁴¹. Otra instancia de la frecuencia con la que el alumno está expuesto a la estructura meta está relacionada con la estrategia de pregunta utilizada por la profesora; por ejemplo, cada vez que realiza preguntas personales, antes de realizarle la pregunta a la alumna hipoacúsica interroga a varios alumnos –entre siete y cinco- anteriormente, utilizando la misma estructura gramatical y diferente léxico para un mismo espacio. La mayoría de las estrategias seleccionadas por la docente son las mismas que se defienden en un enfoque cognitivista. Esto puede apreciarse en el trabajo inductivo⁴² realizado por la profesora en las explicaciones gramaticales, así como en el uso de preguntas de comprensión. De acuerdo con Lamb (1999: 203), “el uso de preguntas cumple la función cognitiva de invitar a encontrar ubicación en la red cognitiva”, lo que a su vez es beneficioso para la construcción de estructuras, al cumplir con el

³⁹ La figura del mediador se refiere a “toda persona que juega un rol significativo en el aprendizaje de otra, mejorándolo, mediante la selección e implementación de las experiencias de aprendizaje presentadas, especialmente hace referencia a la naturaleza de la interacción social entre dos o más personas con diferentes niveles de habilidad o conocimiento” (Williams and Burden 1997: 40).

⁴⁰ El profesor dice en forma correcta lo dicho por el alumno incorrectamente.

⁴¹ Técnica utilizada en la enseñanza de idiomas para corregir los errores de los alumnos de tal manera que la comunicación no resulte obstruida, puede ser con un gesto o repetir lo dicho por el alumno con una entonación ascendente.

⁴² Una actividad inductiva es aquella en la que los alumnos infieren la regla gramatical o realizan generalizaciones a partir de ejemplos (Larsen-Freeman 2014 en Celce Murcia 2014: 268)

principio de relacionar el texto con conocimiento pre-existente del alumno. Otra instancia de exposición a la lengua meta es la clase que tienen para repaso de prueba (*Pre-Test*), en la que los alumnos llevan a cabo una ejercitación similar a la que tendrán en el *Written Test*. La frecuencia de recurrencia de estas construcciones puede ayudar a fortalecer las nexiones que llevan a afianzar esas representaciones mentales.

En lo que respecta a la *consistencia*, se advierte que, en el nivel semántico, la relación forma-función de las estructuras presentes en el *input* es consistente, ya que el Presente Simple siempre se utiliza para expresar rutina y no otra función. Podemos, además, asociar en este punto el apoyo visual en diferentes instancias, lo que beneficia la asignación forma-función. La docente hizo uso de soporte visual en diecisiete ocasiones: para apoyar las explicaciones, en trabajo oral, en el pizarrón, aprovechando material icónico del libro, de material de referencia traído de afuera, de dibujos, etc. Al mismo tiempo se puede destacar el uso de apoyo visual en los ejercicios del Pre -Test, lo que, según Lamb (1999), favorece la construcción de estructura semiológica. En efecto, esta estructura se enriquece con información proveniente de otros subsistemas, como el visual, aparte del lenguaje.

Por otro lado, desde el punto de vista de la *complejidad* de las estructuras de esta unidad, el dominio de la lengua en las producciones del alumno nos hace suponer que las construcciones gramaticales no presentaron mayor complejidad, es decir que el sujeto demuestra cierto dominio de las construcciones presentadas anteriormente a las evaluadas en esta unidad didáctica.

A.2. CASO 2 (C2)

En el segundo caso, la alumna tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana, está en 3er año de secundaria y ha cursado inglés desde 1er año. Los contenidos conceptuales desarrollados en la etapa de observación fueron los siguientes: por cinco clases se extendió la enseñanza del uso de verbos modales, y las siete clases siguientes estuvieron destinadas a expresar acciones referidas al pasado, realizando el contraste entre el Pasado Simple y el Pasado Perfecto.

En cuanto a las producciones de esta alumna, no se pudo obtener una evaluación de estos temas, ya que no se evaluaron estos contenidos en esa parte del año; por lo tanto, se analizaron las producciones encontradas en su cuaderno, y de estas, solo se pudo contar con las referidas a los verbos modales.

Del análisis de estas producciones encontramos dos ejercicios a nivel oracional (Ejercicios 2 y 3) y dos a nivel de texto, uno de comprensión (Ejercicio 1), y otro de producción (Figura 20). A nivel oracional un ejercicio se relaciona con el ordenamiento de palabras para hacer oraciones gramaticalmente correctas, y en el otro, corregir el error en cada oración. De las dieciséis oraciones de este último ejercicio, la alumna pudo identificar correctamente nueve errores; en cuanto al primer ejercicio de construcción de oraciones, los errores cometidos son, por ejemplo la falta de auxiliar en la oración o la falta de inversión en la pregunta.

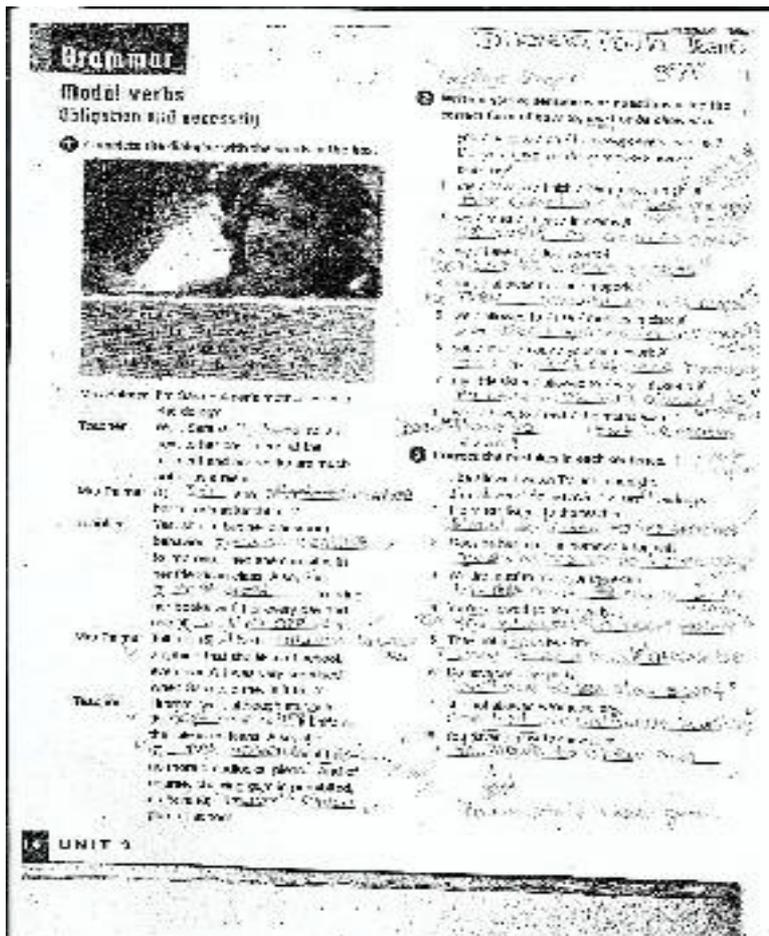


Figura 20: Caso 2: Ejercicios 1, 2 y 3

En cuanto a los ejercicios a nivel de texto, en el primero, la alumna debe completar un diálogo con verbos modales en ocho espacios, de los cuales realizó correctamente seis. Respecto de la ejercitación de producción en la que debe escribir acerca de las obligaciones haciendo uso de los verbos modales vistos en la unidad (Figura 21), la alumna comete errores tales como: falta de sujeto en las oraciones, selección equivocada de léxico –palabras sacadas de diccionario pero no apropiadas para el contexto-, equivocado uso de verbos modales, y de verbos, oraciones cortadas y falta de conectores para indicar cohesión y coherencia.

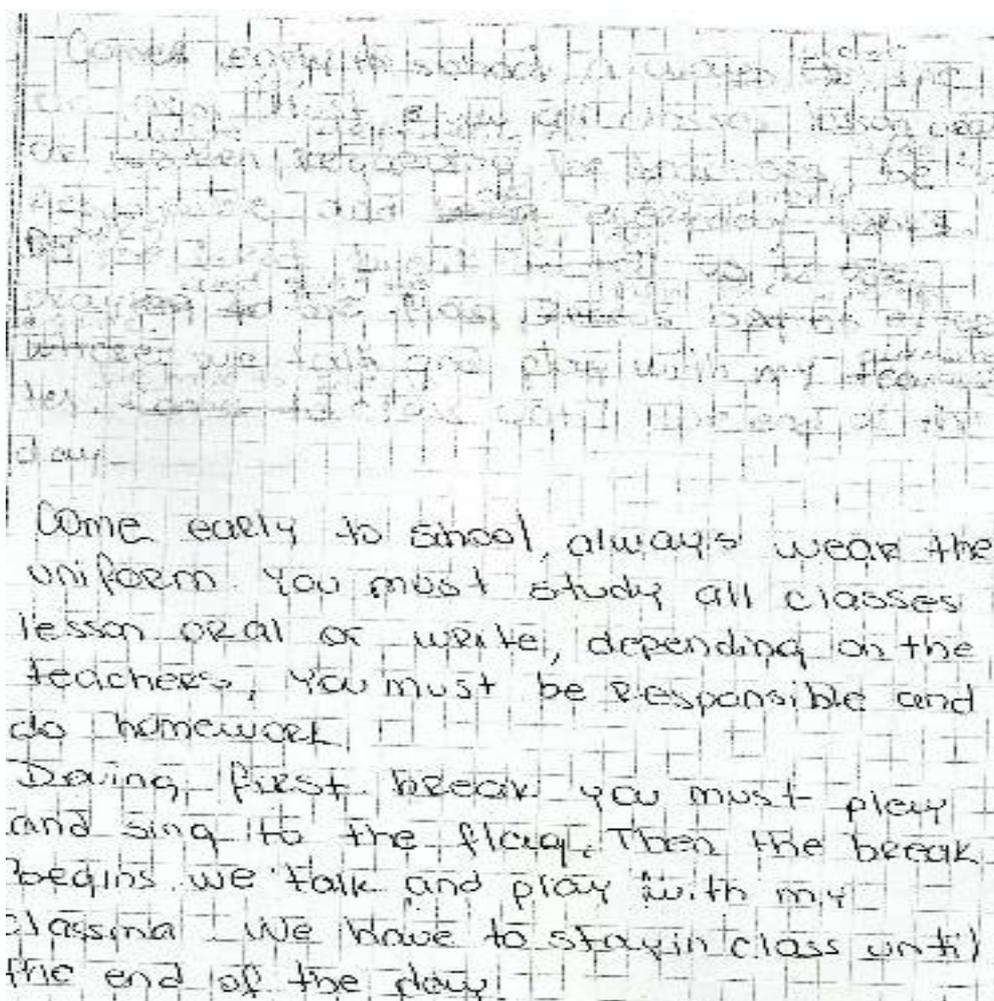


Figura 21: Caso 2: Ejercicio de producción

Es notable que en la producción más controlada –nivel oracional- la alumna evidencia un mejor manejo de las estructuras enseñadas, mientras que en una producción más desestructurada y relacionada con un tema personalizado comete

muchos errores y no puede usar la lengua nueva en forma eficaz, así como tampoco es capaz de dar un mensaje comprensible.

Podemos decir que estas producciones pueden tener su correlato con el trabajo áulico realizado en esta unidad. En el caso de esta alumna, que tiene una hipoacusia profunda, el tipo de *frecuencia* a la que estuvo expuesta dependía mayormente de la interpretación realizada por su ILS y de la comprensión escrita; en este sentido los alumnos realizaron tareas tales como unir oraciones, escribir oraciones y completarlas, ya sea en un espacio, o terminando una oración incompleta. Esta forma de trabajo evidencia un enfoque estructuralista de la lengua. Aunque en cuatro oportunidades los alumnos realizaron comprensión de textos y el profesor activó conocimiento previo, se pudo advertir que esto último se realizaba en español. Mucha de la exposición a la lengua y la mayoría de la interacción del profesor con los alumnos fue realizada en español, la consigna era generalmente dada por la docente en español al igual que las explicaciones gramaticales, las que eran interpretadas por la ILS; la docente explicó gramática diecisiete veces en forma explícita en el pizarrón, utilizó traducción, y trabajó a nivel oración. A juzgar por la producción de la alumna se puede advertir que, el *tipo de frecuencia* a la que la alumna fue expuesta, fue más favorable para el ejercicio de completamiento de oraciones y de espacios en un texto, que en la producción de un texto completo. En el primer ejercicio, aun cuando se cometieron errores, éstos tienen que ver con la ausencia o posición de los verbos modales a nivel oracional; es a éste nivel al que han sido expuestos mayormente los alumnos. A diferencia de esto, la dificultad en el procesamiento y producción de enunciados en la escritura, evidencia que el *tipo de frecuencia* al que fue expuesta la alumna durante sus clases –sólo a nivel oracional, completamiento de palabras y de frases- no fue beneficioso para facilitar la tarea de escritura a nivel textual.

Aunque en el nivel semántico la relación forma-función de las estructuras presentes en el input es consistente, es decir cada verbo modal es usado para expresar una sola función, la *consistencia* no se presenta muy favorable a nivel texto, no obstante sí a nivel oracional. No hubo tampoco suficiente apoyo visual para reforzar la consistencia forma-función, esto se dio solamente en cinco oportunidades: una vez

en el pizarrón, una en el libro y tres veces cuando la ILS señalaba en el libro y en el cuaderno las líneas cuando se leían las instrucciones para las diferentes actividades.

Las construcciones gramaticales que produjo esta alumna no se presentan con mucha dificultad a nivel oracional, que es en donde estas producciones exhiben mayores aciertos; mientras que a nivel textual, la *complejidad* se hace notoria. Se evidencia una falta de dominio al conectar oraciones, y dentro de las mismas oraciones dificultades para ordenar las partes de la misma, por lo tanto se obstaculiza la comunicación del mensaje. Si tenemos en cuenta que a *nivel semiológico el procesamiento del intérprete implica dos cosas, el reconocimiento y la construcción de estructura* (Lamb 1999: 198), podemos concluir que para esta alumna las conexiones entre nexos pueden no haber sido lo suficientemente fuertes como para primeramente reconocer y por consiguiente afianzar la construcción de estructuras. Esto tiene su correlato con la calidad de la lengua a la que fue expuesta.

A.3. CASO 3 (C3)

En el tercer caso estudiamos un niño que asiste a 4to grado y tiene también dos módulos de 80 minutos de inglés por semana, cabe destacar que en esta escuela se cursa inglés por primera vez en 4to grado. Los contenidos conceptuales abordados son el verbo 'to be', adjetivos posesivos 'my' 'his' 'her', conjunción 'and', preposiciones de lugar 'on', 'in', 'under', 'behind', y los imperativos 'run', 'jump' y 'catch'; vocabulario: animales domésticos, colores, adjetivos, verbos; funciones: comprender descripciones de animales, decir el color de animales, preguntar y responder acerca de animales y dónde se encuentran estos y otras cosas, preguntar y responder acerca de la pertenencia de objetos, comprender y dar instrucciones simples. Los contenidos procedimentales son la escucha y numeración según información, escucha y ubicación de nombres, conexión de puntos y compleción de información, lectura y posterior coloración de dibujos, realización de acuario, escucha y realización de círculos según información, y compleción de oraciones.

En la evaluación los ejercicios incluidos son: leer oraciones y hacer un círculo al dibujo correcto. Ej: The ball is in the box. El segundo ejercicio es completar

oraciones teniendo en cuenta un dibujo, se evalúan las preposiciones y vocabulario de objetos. Ej: This is my_(rabbit)_. _(Her)_name's_(Cloe)_. El tercer ejercicio es mirar y hacer un círculo a la palabra correcta ('his' o 'her'), referidas a un dibujo de un niño y una niña con sus pertenencias. Ej: His/Her fish is small. En el ejercicio siguiente se propone leer, dibujar y colorear, se evalúan animales y colores; el próximo ejercicio consiste en mirar un dibujo y hacer un círculo a la respuesta correcta a la pregunta dada. Ej: Is it big? Yes, it is./No, it isn't. En el ejercicio que sigue debe reconocer la acción adecuada representada en un dibujo haciendo un círculo en la misma. En el último ejercicio se le pide completar dos oraciones con información personal. Ej: My favourite color is _____. My pet is a _____. Sólo dos ejercicios, el segundo y el último requieren producción y deben ser completados a nivel palabra, el resto son de recepción; todos cuentan con apoyo visual y la evaluación en su totalidad abarca los contenidos abordados en la presente unidad (Anexo XII).

Se puede advertir que el alumno tuvo el 100% de acierto en sus respuestas, aunque se le bajó 12 centésimos por problemas de ortografía en dos palabras: en lugar de 'rabbit' y 'turtle' escribió 'ROBBIT' y 'TRUTE'. En los ejercicios a nivel producción, el alumno debe completar espacios y es notable que el alumno identificó el tipo de palabra que iba en cada espacio: verbo, nombre o animal.

Este alumno se caracteriza por poseer una hipoacusia profunda, por lo tanto se puede apreciar que la exposición a la lengua dependía mayormente de la interpretación realizada por su ILS y de la comprensión escrita. Cuando analizamos el *tipo de frecuencia* de la lengua a la que fue expuesto observamos que la mayoría del trabajo de clase hecho por el alumno es en el libro de actividades en donde éste realizó el trabajo completo, las actividades incluían: hacer un círculo a las vocales; reconocer palabras y dibujar; completar oraciones con una palabra; colorear los insectos; hacer un círculo en las diferencias; leer y enumerar 1 o 2; escuchar y marcar con tick o cruz; contar y completar oraciones (is/are y números escritos); unir; contar, hacer un círculo y unir; mirar el dibujo y completar palabras (con letras); leer, hacer un círculo y completar (preposiciones, objetos y respuestas cortas). Esto tuvo su correlato con el tipo de actividades que se tomaron en la evaluación de esta unidad. Todos los

ejercicios fueron a nivel oración y la mayoría a nivel receptivo, es decir de comprensión y demostrar comprensión de oraciones por medio de alguna tarea de selección ya sea de un dibujo o de una palabra o respuesta corta. En cuanto al abordaje de la gramática, el docente la explica en forma explícita seis veces. Todo este trabajo evidencia un enfoque estructuralista de la lengua, atendiendo a la oración y sus partes. En las clases se hace uso de la técnica de escucha en diez oportunidades, pero en su mayoría es para repetición de estructuras, ya sea en forma de canción (chant) o de repetición de vocabulario o lo que se diga en el CD. Además la docente hace deletrear las palabras a casi todos los alumnos en ocho oportunidades. Esto refuerza las técnicas estructuralistas de abordaje de la lengua extranjera. Otras técnicas usadas en la clase como refuerzo de lo aprendido es copiar del pizarrón y escribir en él y repetir después del profesor en varias oportunidades y otra cuando le pregunta en inglés al alumno después de haber preguntado a varios alumnos antes. El resto del tiempo la profesora habla español, esto sucede en 52 oportunidades, y 18 veces mezcla español e inglés. Con respecto a la corrección, en cuatro oportunidades chequea comprensión, reformula lo dicho por el alumno, corrige su cuaderno, controla con todos y en el cuaderno de la alumna, y modela la lengua.

La única instancia de trabajo cognitivista es cuando en tres oportunidades la profesora activa conocimiento previo antes de una actividad, aunque lo realiza en español.

Si analizamos el resultado de la evaluación relacionándolo con el *tipo de frecuencia* de la lengua al que ha sido expuesto el alumno podemos decir que el alumno es capaz de reconocer las representaciones lingüísticas y de ubicar correctamente las palabras a nivel oracional, ya que competentemente llena espacios de oraciones, esto condice con el tipo de lengua al que ha sido expuesto. Esto se puede ver claramente en los ejercicios de producción de su evaluación (Figura 22):

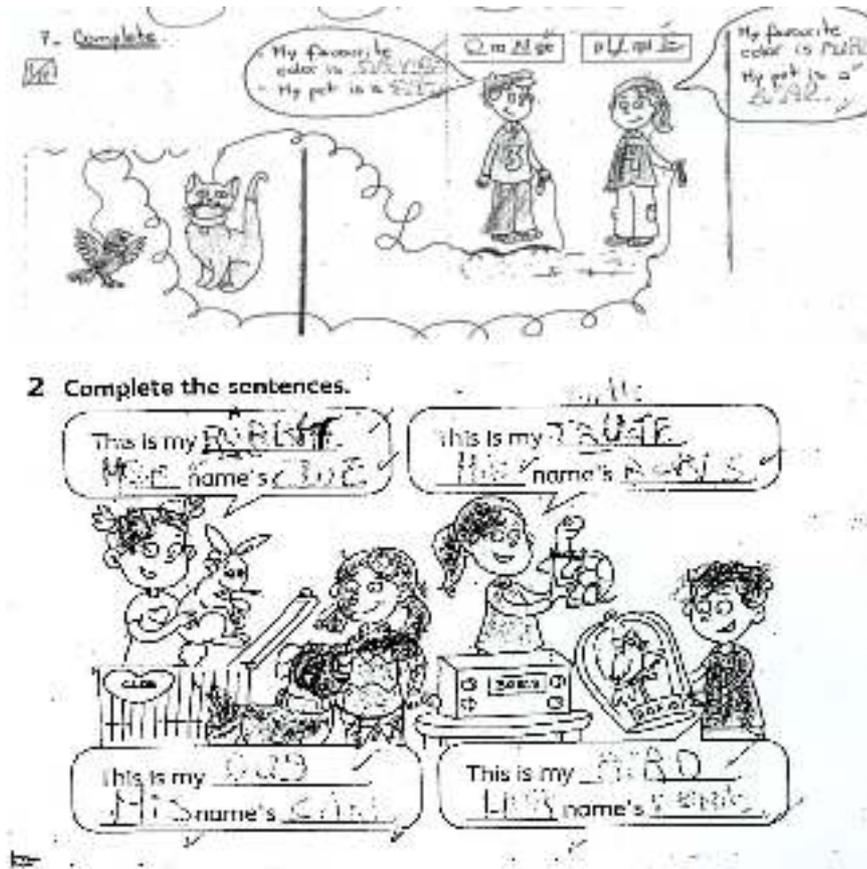


Figura 22: Caso 3: Ejercicios 2 y 7 de Evaluación Escrita

Esto nos lleva a notar que en el nivel semántico la relación forma-función de las estructuras presentes en el input es *consistente*, es decir el tipo de estructuras usadas concuerdan con las funciones con las que se relacionan. Las estructuras exhibirían una consolidación que podríamos atribuir a la fortaleza de las conexiones neurales. Se destaca el apoyo visual para reforzar la consistencia forma-función, esto se dio en la mayoría de las veces tanto en el trabajo en clase como en la evaluación y cuando la ILS señalaba en el libro y en el cuaderno las líneas en el momento en el que la profesora leía las instrucciones para las diferentes actividades. Si tenemos en cuenta el *principio de proximidad*, éste nos hace suponer que las diferentes áreas son plausibles de realizar cualquier asociación de significado con sonidos o imágenes, posibilitando reclutar nexiones de subsistemas próximos para integrar una combinación de propiedades de un subsistema adyacente (Lamb 2011), lo que podría haber sido altamente beneficioso en las técnicas empleadas con este sujeto. En cuanto a la *complejidad* de las estructuras, no se advierte mayor problema, dado que siempre se trabaja a nivel oracional y manteniendo el número de espacios.

En este alumno podemos concluir que, el nivel de procesamiento de la lengua, mostró un afianzamiento principalmente del reconocimiento léxico y de estructuras oracionales; manifestado principalmente en el completamiento de partes en una oración con un ítem léxico; podemos sugerir que debido a la calidad de la lengua a la que fue expuesto -la mayor cantidad de tiempo en español, y en inglés en escasas ocasiones palabras aisladas-, las conexiones entre nexos pueden no haber sido lo suficientemente fuertes como para llevarlo a la fortalecer senderos que favorezcan la producción de oraciones o de un texto; las nexiones activadas solo tuvieron su correlato con el reconocimiento, no con la producción, de estructuras a nivel léxico y oracional, por lo que se advierte un afianzamiento únicamente en estos niveles.

A.4. CASO 4 (C4)

El cuarto caso se trata de una niña cursando 4to grado en el que tiene una hora semanal de inglés. Para realizar el análisis lingüístico, se debe aclarar que este caso fue muy especial ya que no se pudo seguir el mismo esquema de análisis de cotejar la lengua a la que la alumna fue expuesta con una producción posterior. Esto se debe a que la docente a cargo del curso estuvo de licencia por períodos cortos durante todo el año hasta la época que se pudo realizar la observación, en la que una profesora suplente tomó las clases. Ninguna de estas dos profesoras posee título universitario, ambas tienen conocimiento de inglés de haber cursado institutos.

En la primera clase que tuvieron los alumnos con esta profesora se les tomó una evaluación. Con respecto a los contenidos evaluados, al comienzo de la prueba estaban indicados los temas: ‘Have you got...?’ ‘can/can’t’, ‘verbs’, ‘animals’. Véase la evaluación en el Anexo XIII. No contamos con la planificación, pero sí con un cuadernillo de vocabulario (Anexo X), por el que podemos inferir que se evaluaron algunos contenidos de la unidad 2. También podemos advertir en ese cuadernillo, la falta de competencia lingüística de la persona que lo diseñó, que es la profesora titular, se notan deficiencias en la notación fonológica –so se utilizan los símbolos fonéticos, se realiza una notación tal como “suená” en español-, y todo el léxico aparece con traducción.

De las clases siguientes, sólo pudieron observarse cinco, el resto no, por ausencia de la profesora u otros motivos institucionales. Se tomó el registro de los temas abordados esas cinco clases, aunque éstos no fueron evaluados debido a que se tomaron las clases de inglés para ensayos de actos y luego terminó el ciclo lectivo. Debido a la falta de continuidad de clases tampoco fue posible contar con el cuaderno de la alumna para analizar sus producciones.

Con respecto a la prueba, el registro de clase de ese día indica que la profesora suplente tuvo que auxiliar a los alumnos y a la alumna hipoacúsica en particular de manera continua, incluso decirles lo que iba en cada ejercicio. Esto demuestra que la alumna no manifestaba una consolidación de las estructuras que estaban siendo evaluadas, lo que nos lleva a suponer que las conexiones neurales eran débiles. Por este motivo no se considera esta evaluación evidencia de que sea producción solamente de la alumna.

En relación a la lengua a la que la alumna fue expuesta, se pueden realizar algunos comentarios. Los contenidos abordados fueron: expresar habilidades de animales con 'can/can't', descripción de posesiones y animales utilizando 'have-has/haven't-hasn't got'. Esto en su mayoría se realizó con trabajo en el pizarrón, oraciones cortas que los alumnos debían copiar. Cabe destacar que la exposición al inglés estaba dada únicamente por lo que la profesora escribía en el pizarrón, ya que todo su input era en español (44 veces) o mezclando español e inglés (en 31 oportunidades), aun cuando preguntaba a los alumnos y decía significados. La estrategia usada en 21 oportunidades por la profesora consistió en traducción.

Por todo lo expuesto con respecto a este caso, no están dadas las condiciones para realizar el análisis lingüístico teniendo en cuenta los parámetros de la presente investigación.

A.5. CASO 5 (C5)

El quinto caso se trata de un alumno que cursa 5to año de la educación secundaria, que tiene inglés desde jardín de 4 años con una frecuencia de tres horas semanales de

40 minutos. Se observaron cinco clases antes de la evaluación en las que el tema abordado fue el uso de Condicionales tipo I y II.

En la prueba se indican los siguientes criterios de evaluación: identificación y utilización del primer y segundo condicional, comprensión de texto, aconsejar ante una determinada situación utilizando el segundo condicional, expresar situaciones que pueden suceder en el futuro utilizando el primer condicional, ortografía, prolijidad y orden.

La evaluación consta de cuatro ejercicios, el primero es de comprensión lectora y presenta primeramente dos situaciones a las que debe elegir la respuesta correcta, lo que el alumno realiza en forma correcta, ver Figura 23.

HOW A FRIENDSHIP GO?

CASE1-: During break, John and a group of boys from his class played football in the classroom because it was raining outside. Jack kicked the ball and broke one of the windows. When the teacher saw the broken window, he asked who had broken it. Nobody answered. John wanted to say it was his friend's fault, but he was frightened of Jack's reaction.

WHAT WOULD YOU DO?

- a- I wouldn't go to school the next day
- b- I would say we were playing and we broke it.
- c- I would break another window.

Figura 23: Caso 5: Ejercicio de comprensión lectora, situación 1

Este primer ejercicio despliega además otras dos situaciones para las que el alumno debe escribir la respuesta. En los dos casos, aunque exhibe alguna dificultad para expresar la oración completa, la estructura de la oración es en general correcta, respetando el orden de una oración afirmativa: sujeto + verbo + complemento, y el sentido comunicativo de la misma es apropiado.

Se evidencia alguna dificultad al tener que agregar una cláusula con la conjunción 'and' (Figura 24)

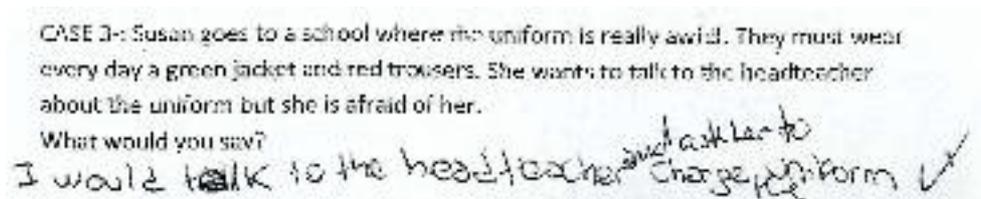


Figura 24: Caso 5: Ejercicio de comprensión lectora, situación 3

En el segundo ejercicio (Figura 25) se le pide que reescriba cuatro oraciones usando el conector ‘unless’, si bien es un ejercicio de tipo estructuralista, el alumno debe comprender la lógica del enunciado para hacerlo correctamente. Podemos advertir que todas las oraciones que produjo el alumno fueron correctas, como se puede advertir en la siguiente figura:

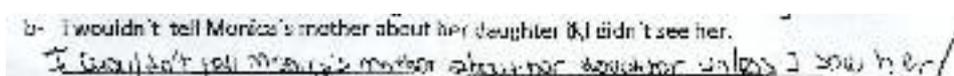


Figura 25: Caso 5: Ejercicio 2

En el tercer ejercicio (Figura 26) se le hacen preguntas personales a las que debe responder verdaderamente usando condicionales.

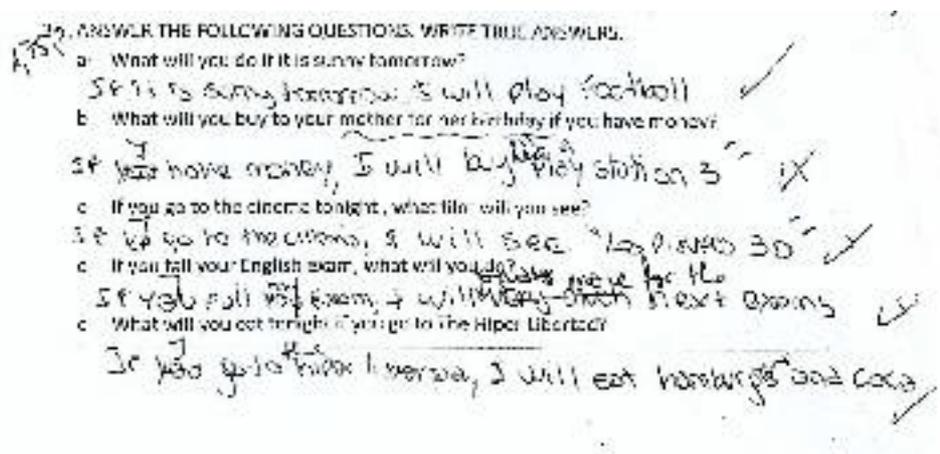


Figura 26: Caso 5: Ejercicio 3

En esta ejercitación podemos advertir que el sentido de las respuestas es apropiado, sólo se presenta una inconsistencia en el uso de pronombres personales; en la primera

parte la mayoría de sus respuestas utiliza 'you' en lugar de 'I', quizás debido a la presencia de este pronombre en la pregunta.

Aunque hasta acá no evidencia mayores dificultades en la comprensión y uso de los Condicionales tipo I y II, el alumno no realizó el último ejercicio de la prueba, en el que debía completar oraciones de tipo personal con ambos tipos de condicional (Figura 27).

No sabemos si fue por falta de tiempo o simplemente decidió no hacerlo. Cabe destacar que el alumno no posee adaptaciones curriculares.

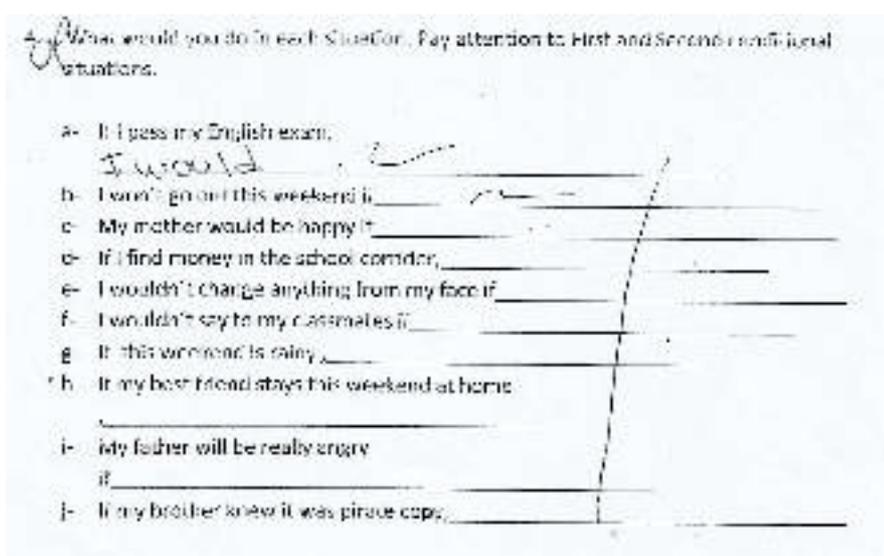


Figura 27: Caso 5: Ejercicio 4

Ahora correlacionaremos esta evaluación con la lengua a la que el alumno fue expuesto durante las clases en las que se desarrollaron estos contenidos. El primer punto a destacar es que la lengua que usa el profesor casi todo el tiempo es inglés, y a veces mezcla inglés y español. Da las consignas también en inglés la mayoría de las veces y trabaja inductivamente con los alumnos. Esto hace que la cantidad del input que recibe el alumno sea abundante. En cuanto a la calidad, si analizamos exposición a la lengua meta -en este caso, los condicionales tipo I y II- podemos advertir que la *frecuencia* con la que realizan actividades de comprensión y producción es alta. Esto involucra trabajo de comprensión de oraciones y situaciones a las que deben responder relacionándolas con la vida real y lo que ellos realmente harían en esas

circunstancias, esto se realiza mediante el completamiento o escritura de oraciones escritas u orales. Para tal fin, la docente recurre a activar el conocimiento previo que los estudiantes tienen de otras estructuras y de vocabulario. La docente utiliza otras estrategias que favorecen la frecuencia de exposición a la lengua: realiza varias preguntas a otros alumnos antes de preguntarle al alumno hipoacúsico, reformula lo dicho por éste, involucra a otro alumno a dar apoyo y ofrece explicación individual, por ej:

T⁴³ va a ayudar a C5: “Listen, listen to me. If I fail my exam I will or I will not go out ... You can say ‘I will or I won’t’”
St⁴⁴: “I will”
T: “Do you understand the sentence?”
St: “Es ‘will’ porque dice...”
T: “Pero si le va mal?”
St: “Entonces es ‘I won’t’”
T: “Bueno, poné otro ejemplo vos ahora... If I fail my English exam I...”
St: “Ah, tengo que poner otro ejemplo yo? Uuh!”
T: “Con qué pueden completar?”
Alumno compañero de C5: “Con qué la tengo que completar? Con ‘won’t’?”
St: “Y para la próxima voy a estudiar más”
T: “Ok”
St: “Cómo se dice para ‘yo voy a estudiar más’?”
T: “I will study more” (T se lo escribe)

Aunque la mayoría de las producciones de los alumnos son a nivel de oración, lo que supone un enfoque más bien estructuralista, cabe destacar que las estrategias usadas por la docente de activación de conocimiento previo, mediación de consignas y el trabajo inductivo para llegar al conocimiento, hacen que el enfoque que esta docente utiliza sea en su mayor parte de corte cognitivista. Se notó además *consistencia* entre la forma y la función de las estructuras enseñadas en las clases y al momento de ser evaluadas, debido a que se utilizó estos condicionales para responder a situaciones parecidas a las manejadas en clase. Sin embargo, se percibió que el alumno pudo tener algún tipo de problemas en cuanto a la *complejidad* de la estructura de oración compleja, es decir dos cláusulas unidas por “and”, ya que, en la evaluación tuvo dificultades cuando tuvo que producir oraciones con esta conjunción, evidenciando una falta de consolidación de este tipo de representaciones.

⁴³ T: Teacher (Profesor)

⁴⁴ St: Student (Alumno)

Al hacer el correlato del trabajo realizado en clase y la producción del alumno en su evaluación, advertimos que la *frecuencia* con la que fue expuesto a los contenidos y la *consistencia* con que se trabajó con las mismas pueden haber contribuido a que el alumno active redes neurales que le permitieran lograr un afianzamiento de las estructuras enseñadas.

A.6. Algunas conclusiones

En esta sección hemos analizado las producciones de cinco alumnos hipoacúsicos que aprenden inglés como lengua extranjera en instituciones educativas comunes. El estudio se basó en el enfoque de la lengua basado en el uso (Tomasello 2000), fundamentado en los criterios de *frecuencia*, *consistencia* y *complejidad*, así como en algunos principios de la lingüística neurocognitiva de Lamb (1999) y sus redes relacionales. Saber una lengua es saber cómo usarla, es ser capaz de realizar ciertos procesos, que, en el marco de la teoría de redes relacionales de una lingüística neurocognitiva, se da en términos de primeramente movimientos de activación mediante la conexión en la red entre nodo y nodo, y en segundo lugar, de diferentes operaciones que alteran la forma de la red, ya sea mediante el fortalecimiento de conexiones, o la construcción de conexiones inhibitorias; el fortalecimiento deriva en el afianzamiento de estructuras, mientras que las opuestas (inhibitorias) resultan en el debilitamiento del nexo, y por lo tanto en construcciones defectuosas o erróneas.

Si bien no puede establecerse una comparación en niveles o detalles más específicos del estudio de estos casos, las observaciones realizadas nos permiten arribar a ciertas conclusiones.

Cabe destacar que este análisis sigue la perspectiva de alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos, analizando su desempeño teniendo en cuenta los mismos parámetros que pueden considerarse para todos los alumnos, excepto en el caso de los que necesitan una ILS, que es la asistencia necesaria para acceder al conocimiento por parte de los alumnos sordos profundos.

Podemos advertir cierta correlación entre, por un lado, un estilo de enseñanza más inductivo siguiendo un enfoque cognitivista y asistiéndose de otros subsistemas aparte del lingüístico, el visual (Caso 1), y un afianzamiento de las estructuras utilizadas por el alumno demostrada en un uso más adecuado de la lengua, lo que se puede ver en los Casos 1 y 5; y por otro lado, entre un estilo de corte más conductista, con poca exposición a la lengua, siendo la lengua presentada a nivel palabra u oración, y un desempeño más atomizado y deficiente de la lengua, como se da en el Caso 2.

En el Caso 3, en el procesamiento de la lengua intervino mayormente el reconocimiento de estructuras a nivel oracional, tanto en la lengua a la que fue expuesto en las clases como en la evaluación. Podemos suponer que en el caso del afianzamiento de estructuras, esto puede deberse a un fortalecimiento de los nexos neurales en este sentido. En el Caso 4, como se dijo anteriormente, no están dadas las condiciones para realizar el análisis lingüístico teniendo en cuenta los parámetros de la presente investigación.

Finalmente, podemos concluir que, relacionar la *frecuencia*, *consistencia* y *complejidad* de la lengua meta a la que fueron expuestos los alumnos sordos o hipoacúsicos sujetos de este estudio, con las estrategias de enseñanza seguidas en cada caso en particular, nos hace reflexionar acerca de lo beneficioso de un enfoque cognitivo, notoriamente manifiesto en las producciones exitosas de los alumnos.

B. Análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera usadas por los profesores, y alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos

Como ya se describió en el Marco Metodológico, esta investigación es de carácter exploratorio - descriptiva (Hernández Sampieri et al. 2006), dado que se propone abordar un fenómeno determinado, la enseñanza del inglés como lengua extranjera al niño sordo e hipoacúsico incluido en educación común, para examinarlo y describirlo. Al insertarse dentro de la investigación cualitativa y la indagación naturalista, este estudio de casos intenta describir de forma rica y completa el

fenómeno a investigar (Pérez Serrano 2008). En esta segunda sección de análisis de esta investigación, indagamos cuáles son las estrategias que actualmente se están implementando en la clase de inglés como lengua extranjera, en particular las utilizadas por los profesores con niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común, así como las estrategias más usadas por estos alumnos; para luego realizar una valoración de estas estrategias.

Comenzamos el análisis asignando códigos al registro obtenido de las clases. Estos códigos se refieren a las conductas observables en la clase, ya sea de profesores, de alumnos, y de otras situaciones. Estos códigos surgieron en forma naturalista, puesto que la aproximación al objeto de estudio fue realizada en el ambiente natural en el que los sujetos desarrollan sus actividades cotidianamente. El entrecruzamiento de estos datos con la información procedente de investigaciones en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, fundamentalmente las referidas a las estrategias utilizadas por alumnos (Oxford 1990, 2011), así como las visiones de lengua (Tudor 2001) y de enseñanza y aprendizaje (Williams and Burden 1997) que evidencian los docentes al enseñar, nos permitieron obtener un registro denso. Los códigos fueron sufriendo cambios y resignificaciones a lo largo del proceso investigativo. Mediante este procedimiento logramos depurar los códigos iniciales e ir seleccionando los de mayor relevancia para la investigación y descartar los que no fueran de gran aporte a los objetivos propuestos. Finalmente se llegaron a conformar los códigos presentados en el Anexo VI; cada vez que se encontraba en el registro una cita que correspondiera a ese código, esta instancia contaba como una ocurrencia, lo que nos llevó a determinar cuáles códigos tenían mayor densidad, es decir la cantidad de citas con las que aparece un código (Anexo VII) nos permitió establecer relaciones a partir de los códigos más usados y los menos usados tanto por alumnos como por profesores. Para ello contamos con la asistencia del recurso informático en investigación cualitativa: ATLAS.ti 6.2. A partir de este registro es que se pudo echar luz a la interpretación de los datos. Este procedimiento otorgó mayor validez a los nexos entre los conceptos y los referentes empíricos, y permitió una relación profunda con la teoría que respalda el estudio (Rockwell 1987).

A continuación, a partir de los códigos asignados a las conductas observables en las clases, analizaremos las estrategias⁴⁵ usadas por los profesores y alumnos en cada caso en particular; presentaremos gráficamente las conductas que aparecieron desde más de dos veces en adelante en el total de clases observadas, y ejemplificaremos con instancias extraídas del registro obtenido y almacenado en el programa ATLAS.ti 6.2. Además correlacionaremos este análisis con los conceptos desarrollados en el marco teórico de esta investigación en cuanto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera que evidencian tanto profesores como alumnos. A partir de este análisis se intentará indagar las razones de estas elecciones.

B.1. Estrategias usadas por el profesor

B.1.1. CASO 1

En este caso nos referiremos a una docente que enseña en 5to grado de una escuela primaria confesional y tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana. En el Gráfico 1 se presentan las conductas observables de más recurrencia en esta clase. Entre las estrategias de enseñanza más destacadas usadas por parte de este profesor, están las que estimulan al alumno a trabajar en forma inductiva, ya sea para la explicación de los temas gramaticales como para la mediación de consignas y activación de conocimiento previo. Estas son estrategias que se corresponden con los supuestos cognitivistas y humanistas del interaccionismo social.

⁴⁵ Entendemos por estrategias a las acciones específicas tomadas para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, divertido, auto-dirigido, efectivo y con mayor capacidad de ser transferido a situaciones nuevas^{3,45} (Oxford 1990).

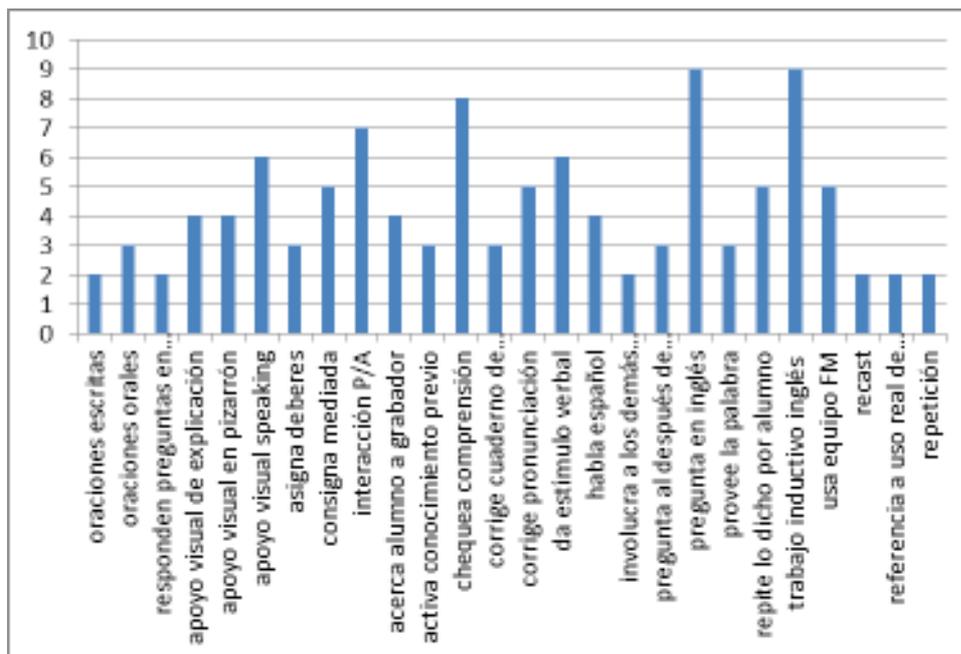


Gráfico 1: Conductas observables de la clase de T1 (Teacher 1)

De esta manera, se ayuda al alumno a establecer relaciones y a relacionar lo ya conocido con el conocimiento a adquirir, como se puede advertir en los siguientes ejemplos:

T: Well, what are you going to do with this, with this exercise? You have to match, you have to match the main clause with the subordinate clause. Ok? The main clause with the subordinate. Remember we're working with the second conditional.”

St: “Tenemos que unir...” (1:89,90)

Salvador, can you read activity 6? Cross out three pictures that don't correspond.” (la profesora explica con gestos y tacha en el pizarrón para ejemplificar ‘cross out’)

T: “Y la otra consigna dice ‘Number the rest of the pictures’ Qué hay que hacer?” (Marca con una cruz las pinturas que no corresponden.)

T: “Y para eso, qué hay que hacer?”

Sts⁴⁶: “Escucharlas” (1:415-418)

Asimismo, se evidencia en el docente un enfoque de tipo cognitivista en el uso de estrategias de corrección de errores, tales como reformular lo dicho por el alumno, proveer la palabra faltante, y uso de *recasts*⁴⁷. Éstas son algunas de las técnicas que usa el profesor para que el alumno entienda lo que se le está enseñando, y que construya la lengua que aprende, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

⁴⁶ Sts: Students (Alumnos)

⁴⁷ Técnica utilizada en la enseñanza de idiomas para corregir los errores de los alumnos de tal manera que la comunicación no esté obstruida, puede ser con un gesto o repetir lo dicho por el alumno con una entonación ascendente.

T: “¿Qué animal es Babylon?”
 C1 a T: “Es el nombre. Aah! (...) Aquí no encuentro a qué se dedica la mamá.”
 T a C1: “A ver, leamos, a qué se puede dedicar?”
 C1: “Es dentista”
 T: “Fíjate, her father es dentista, ahora fíjate dónde está mother.”
 C1 se fija y contesta, pero mal.
 T vuelve y dice: “Fíjate más abajo dónde está mother.”
 C1 mira, lee y tarda en contestar.
 T comienza a controlar. C1 levanta la mano.
 La profesora escribe las respuestas en el pizarrón. C1 completa la segunda pregunta del pizarrón porque no la tenía. C1 dijo la primera del True or False correctamente.
 T: “What does her father do?”
 C1: “estudiant”
 T a los otros alumnos: “No, no le digamos, que ella sola piense.”
 C1 piensa.
 C1: “Cómo es la pregunta?”
 T: “Her father is not an actor, what does he do?”
 C1: “estudia”
 T: “No, María is a student, and her father?”
 C1: “A dentist” (1:208-226)
 C1 completa y levanta la mano para controlar. Para controlar la profesora va parando después de cada uno de lo que tenían que completar. La profesora está al lado de C1 y le va señalando en los espacios en los que no ha completado para que lo haga. (1:264)

Igualmente, en el ejemplo anterior se puede advertir que el profesor además utiliza la técnica de pregunta tanto para el trabajo inductivo con la alumna hipoacúsica, como para interactuar con los otros alumnos; hace participar a varios alumnos antes de preguntarle a la alumna hipoacúsica, resultando en una mayor participación de todos los alumnos, así como una mayor exposición a la lengua extranjera. La profesora le ayuda al alumno a realizar inferencias mediante preguntas e inductivamente logra que el alumno realice generalizaciones.

La profesora sigue pidiendo ejemplos de uso con otras actividades y los otros adverbios de frecuencia. Los alumnos dan ejemplos individualmente (5 alumnos).
 T: “One example with ‘often’. Los alumnos levantan la mano.
 T: “Martina, que no se repita el verbo.”
 St: “I ...”
 Sts: “Yo, yo!”
 T: “Déjenla pensar ... cualquier acción que no sea ‘go’ ni ‘play’, para no repetir el verbo.” (Martina piensa)
 C1 está delante de esa alumna, mira el pizarrón y piensa. Otros alumnos levantan la mano.
 C1: /I somtim practic hockey/
 T: I sometimes practice hockey.
 C1: I sometimes practice hockey.
 La profesora va escribiendo en el pizarrón las oraciones que van diciendo cada uno de los alumnos. (1:143-153)

T: "C1, what do you never do?" (C1 tiene un compañerito al lado que le dice: "¿Qué es lo que nunca hacés?")
T: "No le traduzca!" (larga espera)
C1: "I never ... (dice algo incomprendible) cómo se diría (dice algo incomprendible) castle, armar un castillo, cómo se diría?"
La profesora lo escribe en el pizarrón.
C1: "I never /build castles/."
T a C1: "And what do you always do?"
C1: "I always play computer"
T: "computer games"
C1: "I always play hockey" (1:230-238)

La profesora hace constantemente uso de apoyo visual, ya sea en el libro, en tarjetas y hasta en el pizarrón, lo que es de gran ayuda para que los alumnos, en especial la alumna hipoacúsica, construyan conocimiento:

Un alumno pasa al frente a hacer oraciones con 'input' de unas palabras y dibujos que están en el pizarrón (1:061)

Otra estrategia usada por la docente tiene que ver con acercarles a los alumnos los usos reales de la lengua. Los alumnos vieron una obra de teatro en inglés y en la clase siguiente se hace referencia a cómo esta actividad generó interés y motivación en los alumnos:

La profesora habla con los alumnos de una obra de teatro en inglés que vino a la escuela el día anterior. C1 se mostró muy contenta de lo que vio en la obra.
C1: "Me gustó cuando Mr Bin corría. El celeste, Mr Cook and Mr Bin."
Profesora a C1: "Which is your favourite character?"
St (acerca de C1): "Teacher, se reía como loca." (1:328-331)

Como se ha podido apreciar en los ejemplos presentados, esta docente hace mayormente uso de estrategias que se corresponden con los supuestos cognitivistas y humanistas del interaccionismo social, entre las que se destacan: la asistencia a la alumna a inferir significado, la interacción con la alumna hipoacúsica, uso de apoyo visual, diferentes técnicas para hacerle notar sus errores, referencia a usos reales de la lengua y la exposición a la lengua meta. Esta docente hace participar a la alumna en intercambios comunicativos en los que la invita a pensar para sacar sus propias conclusiones, en este sentido, su visión del alumno es de explorador individual (Williams and Burden 1997).

Esta docente concibe a la lengua como instrumento de comunicación, por tanto su perspectiva es funcionalista, es decir que el lenguaje sirve para hacer cosas (Tudor 2001); esto se advierte en la exposición a la lengua extranjera que da la docente, en el énfasis que pone en los intercambios comunicativos, y en el hecho de que la enseñanza de estructuras está ligada al propósito comunicativo que estas tienen. Igualmente, advertimos que en la organización de sus clases, opta por presentarle al alumno tareas para realizar usando la lengua extranjera en contextos relevantes, con el objeto de que desarrollen su competencia comunicativa.

B.1.2. CASO 2

La profesora del Caso 2 enseña en 3er año de secundaria, con dos módulos de 80 minutos de inglés por semana. Siguiendo con el análisis, evaluaremos cuáles fueron las estrategias más usadas por esta docente. En el Gráfico 2 presentamos las conductas observables de más recurrencia en esta clase.

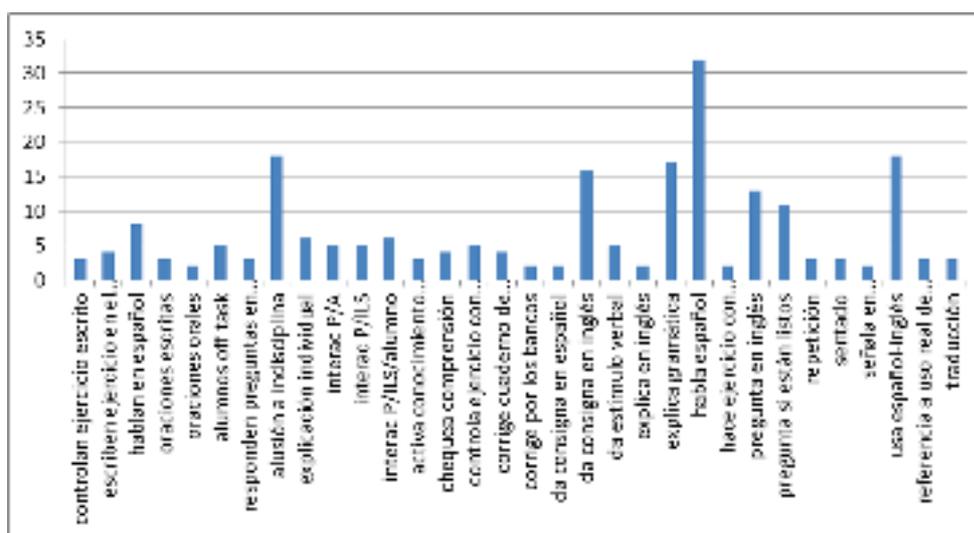


Gráfico 2: Conductas observables de la clase de T2 (Teacher 2)

Notamos que esta profesora utiliza un variado repertorio de estrategias de corrección de errores con todos los alumnos y con C2 en particular, por ejemplo chequea comprensión de ejercicios y tareas en general con todo el grupo de alumnos, y en particular con cada alumno por los bancos, a veces ella sentada en el escritorio, donde se acercan los alumnos para que les corrija, a continuación se presentan instancias de estas situaciones:

T. "You have to do ex 2 and 3" La profesora lee instrucción en inglés. ILS la va siguiendo con el dedo en el libro. C2 le señala en el libro.
La profesora lee la instrucción en inglés. ILS le interpreta a C2.
La profesora da la misma instrucción a C2 señalando en el libro. (2:180-182)

Al comienzo de la clase T pide una composición que algunos alumnos trajeron atrasada y otros que tenían que rehacer. C2 mira a la profesora. ILS todavía no llega.
T: "You have to do some exercises about someone who's coming to your country"
C2 con carpeta y libro abierto mira fijo a la profesora. C2 va y se sienta al lado de la profesora y le pregunta con cuaderno en mano.
T a C2: "You don't use a uniform, you wear a uniform. To school. You must study."
C2 le pregunta en Lengua de Señas. La docente le explica mirando el cuaderno, escribiendo y señalando en el mismo.
C2 atentamente mira todas las correcciones, sigue con la vista lo que la profesora habla y lo que va escribiendo. C2 asiente. (2:202-207)

En los extractos anteriores también se puede advertir que la docente recurre a la estrategia de señalar en el cuaderno o libro con su dedo mientras da una instrucción, lo que es de gran utilidad para que la alumna se ubique en el texto. También interactúa con la ILS para que quede claro lo que la alumna tiene que hacer:

T explica a ILS: "Vamos a hacer este ejercicio, después tienen que ordenar, pero ella no tiene problema, ella lo soluciona."(2:335)

En varias ocasiones la docente de inglés se involucra e interactúa con ILS y C2 para controlar que la alumna haya comprendido, como se puede apreciar a continuación:

T pregunta a ILS: "La primera cómo la está haciendo?
ILS y C2: "Eso no lo había puesto, ah! Ahora está bien."
ILS y C2 hablan en LS, C2 corrige todo. (2:22-24)

La profesora explica a ILS: "Vamos a hacer este ejercicio, después tienen que ordenar, pero ella no tiene problema, ella lo soluciona."
Los alumnos escuchan el texto y la ILS le muestra a C2 con el libro abierto dónde hacer el ejercicio.
ILS le pregunta a la docente algo y se ríe...
T: "No puedo creerlo, C2 has done it!"(2:335-338)

La profesora va al banco de C2 a explicarle cómo es el ejercicio. Le señala en el texto y C2 hace señas para explicar lo que no entiende. T: "antes..." pone énfasis en la diferencia entre acciones de antes y después. La profesora e ILS se enganchan en la explicación de antes y después. La docente ayuda un rato a C2. (2:415)

Se puede advertir, a partir de estos ejemplos, que el rol de la ILS es de asistencia y andamiaje entre al alumno y el profesor de inglés.

Otra de las estrategias fundamentales que esta docente utiliza, es la explicación gramatical directa, y la mayoría de las veces, explica en inglés y después traduce al español, como se puede advertir en la siguiente instancia:

T: “‘There is’ es para decir ‘hay’ pero uno. Este es el singular. ‘There are’ ¿qué significa? Lo mismo, pero para más de uno, entonces sería plural.”(2:496)

Dentro de las explicaciones gramaticales dadas por la docente, pocas veces se evidencia un trabajo inductivo, basado en un enfoque cognitivista, sino más bien se realizan explicaciones tradicionales en las que el alumno sólo escucha la explicación, sin participar; y aunque a veces la docente realiza alguna pregunta, ésta es más bien retórica, ya que no se espera que el alumno la conteste:

T: “We have seen obligation and necessity. Qué necesitan para expresar (...) Now we’re going to see possibility and certainty. ¿Ven la diferencia? Uno es seguro y el otro puede ser. (2:033)

T: “Now exercise 7. You have sentences mixed in simple past and past perfect. You have to say which is the first. (ILS interpreta a C2 lo dicho por la docente). Tienen que poner 1 y 2, ¿cuál es la primera y cuál es la segunda? Come on girls!”(2:348-349)

Una de las técnicas más usadas por esta docente es la repetición, lo que se corresponde con un enfoque conductista de enseñanza. Enfatiza la repetición de estructuras descontextualizadas, sin prestar atención al significado:

La profesora les muestra pictures (figuras) y les dice que hagan oraciones. C2 mira.

Sts: “She had swum.

She had played football.

She had played the flute.

He had drunk.

She had played basketball.

He had watched.

He had run.

He had read a book.

He had danced.

He had flown.

He had had a shower.

He had taken a shower.

He had driven a car.

He had written a..

C2 mira mientras los alumnos contestan, pero no participa, tiene su libro cerrado, mano en boca, codo apoyado en el banco.

T: “Falta estudio de la 3ra forma del Pasado Participio.

C2 escucha.

T: “Open your books, page 28” (2:287-305)

En la cita anterior se evidencia no solo la falta de atención al significado y repetición de una estructura gramatical en forma de *drills*, sino que advertimos además la ausencia del propósito comunicativo que tienen esas estructuras gramaticales -el Pasado Participio en inglés- tiene sentido comunicativo en relación con otras estructuras gramaticales en pasado, como el Pasado Simple o el Pasado Continuo; lo que conlleva una falta de exposición a usos reales de la lengua de esa estructura.

Esta docente habla en español en numerosas oportunidades, ya sea para explicar o hablar de temas que está enseñando o de cualquier otro tema, como se ejemplifica a continuación:

T: “A ver Santiago, porqué no entendiste lo que había que hacer? Santi, había que subrayar el texto y la oración del ejemplo” (2:403)

T dice que estaba observando y que otras profesoras se quejaron el curso, que estaba muy enliado.(2:101)

T: “Es un problema de vocabulario, si no entienden es porque no leen, si no leen la lectura de vez en cuando, no van a aprender nunca.”(2:153)

T hace comentarios en español con respecto a composiciones que están iguales: “Si yo hago algo grupal y lo hago en computadora y después agrego otros nombres que no están en computadora, es que esa persona no lo hizo.”(2:158)

T se ríe con alumnos acerca de su apariencia, su edad, dice que tiene 19, que se parece a la mala de Matilda.(2:242)

T explica a ILS: “Vamos a hacer este ejercicio, después tienen que ordenar, pero ella no tiene problema, ella lo soluciona.”(2:335)

T: “Francisco, son tres y ¿estás traduciendo solito?”
Sts. “Él es el teacher aquí.”(2:266,267)

A lo largo de las clases observadas se advierten numerosas instancias en las que los alumnos están fuera de tarea, como se ve en algunos ejemplos anteriores, al final de la clase, o cuando la docente o los alumnos hablan en español de otros temas, o las cuantiosas veces en que la docente hace alusión a la indisciplina de los alumnos y hasta a veces los amenaza:

T: Chicos, si no se callan, mañana hay prueba de inglés.(2:030)

T: “Qué les ha pasado el fin de semana que han venido tan alterados hoy?(2:179)

La profesora para el CD y los reta, les dice enojada: “Hay gente que no está siguiendo la lectura!” Se para y los va mirando con una lista. (2:193,194)

“Hemos trabajado medio módulo en controlar un ejercicio y los he hecho callar 75 veces, es necesario que lo haga?(2:028)

Varios alumnos están parados y le preguntan a la profesora. Ella hace callar a los alumnos...(2:401-403)

Otra estrategia utilizada por la docente es hacerlos ver una película en inglés, lo que resulta motivador y conectado con el uso real de la lengua y el mundo real de los chicos; sin embargo no les da indicaciones de cómo es el trabajo que tienen que presentar, ni presenta conexión alguna con los contenidos conceptuales que se están desarrollando ni con los temas que se están tratando:

T: “On Thursay and on Friday we´re going to see a movie. “Búsqueda implacable”. Van a verla subtitulada, pero el trabajo que van a presentar es en inglés (2:80)

Hablan de la película Taken que vieron la semana pasada. (2:102)

Se puede apreciar que estas tareas se presentan sin un objetivo claro dentro de la unidad didáctica.

Para resumir, observamos que las estrategias más usadas por esta docente son: corregir errores usando diferentes técnicas, señalar en el cuaderno o libro con su dedo mientras da una instrucción, interactuar con ILS para dar asistencia al alumno, explicación gramatical directa -las explicaciones son tradicionales y el alumno solo escucha, sin participar-, traducir, y hacer repetir a los alumnos sin atender al propósito comunicativo de las estructuras enseñadas. Las últimas tres están relacionadas con una concepción conductista del aprendizaje de una lengua extranjera, así como con una visión del alumno que recibe el conocimiento en forma pasiva sin cuestionamientos -receptáculo o recipiente (Williams and Burden 1997). Hay ocasiones en las que este profesor también concibe al alumno como arcilla para ser moldeada (Williams and Burden 1997), en especial cuando interactúa con la alumna y con ILS.

Si, por otro lado, consideramos las cuantiosas veces en que los alumnos se encuentran fuera de tarea, podemos concluir que su visión de alumno también es la de un alumno *reticente* a aprender; y si tenemos en cuenta el abundante uso de español en la clase por parte de esta profesora, y que escasamente utiliza inglés en sus clases –solo para una explicación gramatical o cuando controla ejercitación-, podemos especular que concibe a la lengua extranjera como un sistema lingüístico (Tudor 2001), con foco principalmente en la gramática y cómo se forman las estructuras, sin mediar un propósito comunicativo, y presenta a los alumnos escasas oportunidades de adquirir la lengua extranjera.

B.1.3. CASO 3

Esta docente enseña en 4to grado, nivel primario, con una frecuencia de dos módulos de 80 minutos de inglés por semana. En el Gráfico 3 mostramos las conductas observables de la clase y del profesor en la que se encuentra C3.

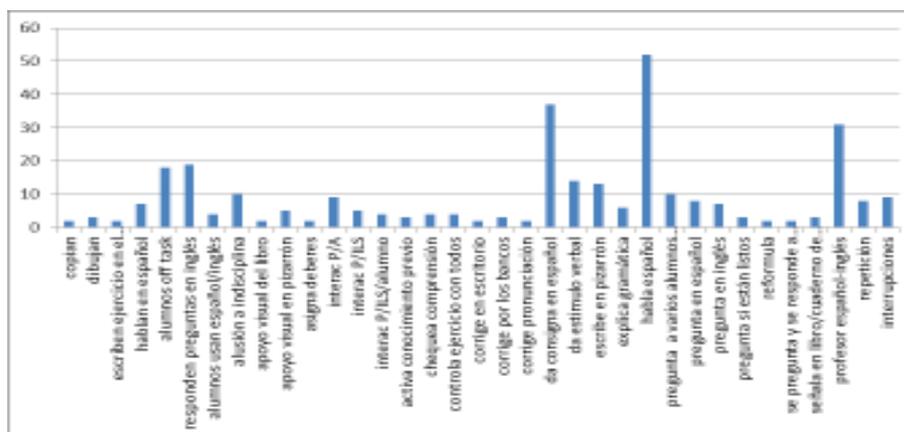


Gráfico 3: Conductas observables de la clase de T3 (Teacher 3)

Entre las estrategias más usadas por esta docente está la de realizar preguntas al alumno después de preguntar a otros alumnos previamente para comprobar si han comprendido la consigna por ejemplo, lo que denota una estrategia que sigue un enfoque constructivista:

T: 'Look and complete the word'. La primera palabra que tenían que completar, ¿cuál es?

Sts: "Table."

T: "¿La segunda?"

Sts: "Schoolbag."

T: “¿La tercera? C3, ¿igual? Muy bien. (3:013-017)

La docente siempre hace participar al alumno para verificar comprensión:

“Yo quiero decir que el lápiz está en la cartuchera, ¿cómo digo? Adentro, solo adentro.

C3: s-i (alfabeto manual)

T: “Pay attention, ¿debajo de la mesa? C3, sólo C3.

C3: u-n-d-e-r (alfabeto manual) (3:031-034)

También se realizan intercambios comunicativos, aunque no enfocándose en el significado de lo que pregunta, sino en la estructura: la profesora le pregunta el nombre a cada uno de los alumnos, siendo que ya los conoce:

St: “My name is...”

T pregunta a cada uno hasta que llega a C3.

C3: “My name is Agustín” (lo dice con dificultad y como se escribe)

T: “Hello C3. Waca no lo conocía a C3 porque no estaba en segundo grado. (3:073-075)

La profesora hace uso de una marioneta (*realia*) para preguntarles acerca del nombre, es una vaquita llamada “Waca”.

T: “Saben que yo he traído, o sea me han prestado (tiene una vaca de peluche en una bolsa): Waca.” (3:66)

Utiliza la estrategia de pregunta también para hacer participar al alumno en la escritura en el pizarrón:

Santiago pasa al pizarrón y completa la primera oración.

Después pasó una nena a completar otra oración.

T: “C3, ¿podés hacer la tercera?”

C3 pasa y completa con: THERE ARE TWO.

T: “Ok. There are two stars... Pasá Fabricio!”

St: “Yo quiero la del hamster.”

St: “Yo quiero la de la serpiente.”

St: “Yo la de serpiente.”

St: “Yo spider.” (3:573-581)

Como se puede advertir en el ejemplo anterior y en las citas siguientes, el profesor utiliza el pizarrón como un recurso de apoyo visual para asistir el aprendizaje:

T escribe en pizarrón:

-Remember:

A: lo usamos cuando la palabra que le sigue comienza con una consonante. Ej: a butterfly, a lion, a rabbit.

An: lo usamos cuando la palabra que sigue comienza con vocal. Ej: an ant, an umbrella, an orange.(3:349-352)

C3 sigue copiando. (3:394-394)

T escribe en el pizarrón:

Complete with 'an'/'a'

1. It's.....apple
2. It's.....banana.
3. It's.....ant
4. It's.....umbrella
5. It's.....flower
6. It's..... (3:407-414)

En esta etapa en la que se encuentra el alumno aprendiendo la lengua extranjera, su primer año, y considerando que tiene hipoacusia, el apoyo visual en cualquiera de sus formas se presenta como una estrategia de apoyo usada generalmente por la profesora como disparador para escribir oraciones o hacer diferentes tipos de ejercitación:

T: (Muestra el dibujo del libro y señala) “Qué animalito es ese?”(3:322)

T pegó en el pizarrón dibujos de hamsters (número 11), spiders (número 15), cats (número 16), snakes (número 13) y puso los números entre paréntesis. (3:568-568)

T con el Practice Book abierto les señala a los alumnos con ese soporte visual y señala además con el marcador (3:638-638)

Se advierte también que la docente hace trabajar a los alumnos a nivel oración, lo que denota un enfoque centrado en el sistema lingüístico, especialmente en la gramática, y lo hace de forma tradicional, es decir explicando, sin mediar para verificar comprensión, y en español:

T: “Quiero trabajar con el grabador. Recordemos mientras lo traen. Recordemos qué significa ‘un’ o ‘una’, cuando empleamos una palabra que empezaba con vocal ¿cómo lo escribíamos?” (462:462)

T: “‘There is’ es para decir ‘hay’ pero uno. Este es el singular. ‘There are’ ¿qué significa? Lo mismo, pero para más de uno, entonces sería plural.” (496:496)

Cuando hace escuchar el CD a los alumnos para controlar una actividad escrita que habían hecho anteriormente, lo hace pidiéndoles a los alumnos que repitan, lo que evidencia un marcado enfoque conductista:

T: "Para poder controlar vamos a hacerlo con el CD. Escuchamos para poder corregir la actividad.
 CD: "Listen. Check and match the number.
 There's a flower"
 T: "There's what?"
 Sts: "One flower."
 T: "One flower."
 CD: "There are thirteen flowers."
 T repite.
 CD: "There are eleven snails."
 T repite.
 CD: "There are fifteen fish."
 T repite.
 CD: "There are fourteen butterflies."
 T repite.
 CD: "There are twelve butterflies."
 T repite.
 CD: "There is one frog."
 T repite el track y va parando repitiendo lo que dice el CD y hacienda que los alumnos completen."
 Ej: There are...
 Sts: "...twelve ladybugs."
 T: "Very good! Ok, entonces vamos siguiendo la lista. Flowers, how many? Ladybugs? Fish? Snails?"
 Los alumnos responden con los numeros en inglés.
 T: "Ahora, ¿Todos corrigieron?"
 (3:518-541)

En esta clase se trabaja varias veces con estímulo-respuesta-refuerzo y técnicas de repetición, como la que se detalla a continuación para decir las vocales,

St: "a-e-i-o-u (las pronuncian en inglés)
 T: "Very good" 14.50
 Repiten
 St1
 St2
 St3
 St4
 St5
 St6
 St7
 St8
 (3:377-387)

Otra estrategia usada por la profesora es la activación de conocimiento previo; sin embargo, la profesora siempre lo hace en español, lo que no se presenta como una exposición ideal para aprehender la lengua extranjera:

T: "El martes que viene van a tener la prueba de animales domésticos. Hoy vamos a ver animalitos que son más chiquititos, hormigas, ants, insects, butterfly. Hoy día vamos

a empezar a conocerlos y averiguar cómo se dice en inglés, y les vamos a agregar qué animalitos se pueden encontrar en la selva.”(3:309-309)

T: “Bien, repasamos las letras y ahora abrimos el libro, vamos a trabajar escuchando las letras. Open your book. Page 38.¿Qué es la página 38? Vamos a escuchar el CD y a encerrar con un círculo la letra que se nombre. Vamos a sus lugares. Recuerden que en este grabador se escucha muy despacito, así es que vamos a escuchar una vez primero y después hacemos el ejercicio.” T pone el CD (3:228-230)

En el Gráfico 3 se advierten cerca de veinte ocasiones en las que los alumnos se encuentran fuera de tarea, sin trabajar o haciendo otras cosas que no tienen que ver con los objetivos de la unidad, así como 9 interrupciones de clase:

La maestra que entró va llamando uno por uno pidiendo una notita firmada. ILS le señala a C3 en su cuaderno y C3 también muestra la notita.(3:028)

Salen niños a pagar una foto que les habían sacado con anterioridad. A sigue sentado con ILS.

T: “Vamos a tener que hablar abajo con lo de la fotografía. Medio curso afuera. Un día vienen a sacar la fotografía, otro a vender, otro a cobrar.”(3:029-030)

Salen y entran niños al baño.(3:122)

T: “¿Están todas las libretas acá?

Dos de los niños dicen que no encuentran la libreta. T dice que tiene que presentar las notas orientadoras.(3:167-168)

Los alumnos empiezan a hablar de un alumno que sí estaba o no en 1er grado...(3:512)

Hay ruidos, los alumnos gritan.(3:582)

Hay un uso constante del español en clase, en numerosas ocasiones la profesora pregunta en español y los alumnos responden en inglés, lo que denota que tienen una competencia lingüística que podría ser desafiada con una mayor y mejor exposición a la lengua:

Los niños empiezan a deletrear nombres de animales cuando la profesora les pregunta.

T: “Fabricio, Benjamín, Falcón, Santiago”, etc.

Sts: “turtle, cat, dog, fish”, etc.

T: “Alejandro, Nicolás”, etc.(3:272-275)

T: “Si yo quiero decir ‘Es un arbol’¿Cómo digo?”

St: “It’s a tree.”

T: “Si yo quiero decir ‘Es un paraguas’¿Cómo digo?”

St: “It’s an umbrella.”(3:339-342)

Resumiendo, la profesora utiliza la mayor parte del tiempo estrategias que asisten al alumno en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, algunas de corte constructivista como interactuar con el alumno, verificar comprensión o utilizar recursos de apoyo visual como el pizarrón o dibujos y objetos reales; otras estrategias ampliamente utilizadas son la repetición y el estímulo-respuesta-refuerzo, que evidencia un marcado enfoque conductista. También utiliza la estrategia de activar conocimiento previo, pero lo hace en español. La visión que esta docente evidencia del alumno es de receptáculo o recipiente (Williams and Burden 1997), ya que el alumno solo repite lo que escucha, y acepta explicaciones de forma tradicional sin participación que le permita explorar los significados de los conocimientos que se le presentan. En cuanto a la concepción que esta docente tiene de la lengua, advertimos que posee una clara perspectiva de la lengua como un sistema lingüístico (Tudor 2001), ya que plantea tareas primordialmente enfocadas en el componente fonológico y léxico de la lengua, con algunas instancias en las que se trabaja con estructuras a nivel oracional. Finalmente, se observa un abundante uso de español en todas las estrategias usadas (Ver Gráfico 3), por lo que la exposición al inglés se ve limitada.

B.1.4. CASO 4

La profesora de esta alumna enseña en 4to grado. En el Gráfico 4 se muestran las conductas observables tanto de alumnos como de la docente en esta clase. Tal como se puede apreciar en el Gráfico 4, utiliza en su modo de enseñar primordialmente estrategias conductistas, tales como el completamiento de oraciones escritas y respuesta a preguntas repitiendo una estructura; además da la generalidad de las consignas en español, sin mediación alguna.

T: “En el libro contestan y escribimos con lápiz. Al lado del signo de pregunta ponemos ‘It’s a penguin’ (no lo pronuncia bien) (4:095)

La mayor parte de las tareas propuestas tienen que ver con el completamiento de oraciones o responder preguntas repitiendo una estructura. Además se evidencia que casi exclusivamente utiliza la técnica de traducción para dar el significado de las palabras.

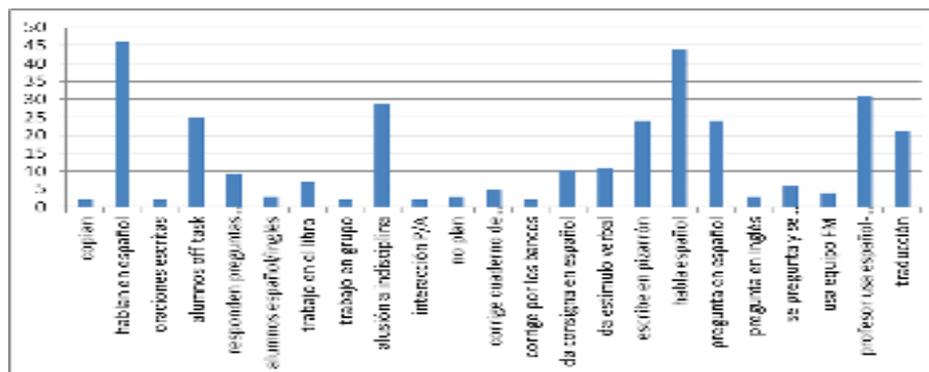


Gráfico 4: Conductas observables de la clase de T4 (Teacher 4)

En la siguiente cita de clase se pueden mostrar estas situaciones, así como otras en las que el profesor completa la frase del alumno en las ocasiones en las que éste no puede decir lo que le pregunta:

T: “En la pág. 76 tenemos que completar oraciones. La número uno, one. Varones, me están escuchando?... En el cuaderno vamos a copiar las oraciones de la pág. 76. Tenemos que completar, la primera dice: ‘I’m...’ Hay que completar, ¿con qué podemos completar?”

Sts: “Con el nombre”

C4: “I’m...”

T: “Podemos completar con el nombre o con la edad, ¿saben decir la edad ustedes?”

En el pizarrón escribe: I’m nine years old.

T: “Ahí ¿qué quiere decir esa oración?... ¿Cómo van a decir ustedes que tienen 10 años? ... I’m ten years old. ¿Alguien tiene otra edad que no sea ten?”

Sts: “Yo tengo once, diez.”

T: “En el cuaderno. Number 2. ¿Cómo te llamás vos? (José) José, sit down. Mirá José, sit down, abrí el cuaderno ... Number two, miren. Dice: ‘I caaaan ... but I can’t. Qué era ‘can’?”

Sts: “Yo puedo”

T: “Muy bien, lo que puede hacer, por ejemplo swim”

C4: “correr!”

St: “¡nadar, volar! Andar en inglés”

T: “Andar en skate, en bici.”

C4: “/run/ /swim/”

T: “Miren entonces acá completen con lo que saben hacer, por ejemplo: run, swim, etc. Y acá...”

C4 se para y le pregunta si está bien con lo que completa y la profesora le dice que tiene que completar en inglés.

T: “Completen acá con lo que saben hacer y acá con lo que no saben hacer.” (4:193-210)

En todas las clases observadas la tarea fue completar oraciones, y era una constante que la docente escribiera en inglés en el pizarrón y hablara en español, como se ve en los ejemplos anteriores y en los siguientes:

T: “Number 7. ¿Están copiando? Porque ya borro”

La profesora escribe en el pizarrón: Monkeys,

Sts: ¿qué dice?" (4:305-306)

T: "A ver, llegamos a la four ..."

La profesora escribe en el pizarrón:

4. Have you got _____?(4:255-256)

T: "Miren esto es andar en patines" y en el pizarrón escribe 'rollerblade'

T: "Y esto es andar en patineta" y en el pizarrón escribe 'skateboard'

La profesora no pronunció las palabras que escribió en el pizarrón. (4:214-216)

Con respecto a la corrección de errores, se observa que directamente le dice a la alumna lo que tiene que hacer, sin hacerla reflexionar:

La profesora se acerca a C4 y le dice que en el ej. 2 tiene que hacer la oración completa.

C4 había puesto 'jump' al lado del dibujito correspondiente, por ej. La profesora le dice:

"Tenés que poner 'I can...' o 'I can't...' para lo que podés y no podés hacer." (4:044)

Otra técnica utilizada por la profesora es preguntar a los alumnos y responderse a sí misma, usando traducción una vez más:

T: "Has got, qué quiere decir 'has got'? Quiere decir que tiene ... (4:228)

T: "Un loro tiene. Acá dice 'un loro tiene' (escribe: wings)

T: "Esto quiere decir 'alas'(4:233-234)

Una de las estrategias constructivistas que intentó usar esta profesora es el trabajo en grupo, pero éste pierde sentido como actividad de aprendizaje de la lengua extranjera ya que es llevado a cabo en español:

Los alumnos empiezan a hacer la actividad, hablan todo en castellano, por ejemplo:

S1: "¿Qué animal puede nadar, puede comer, etc., pero no puede volar?"

S2: "Un perro, a dog!"

St1: "Bien!"

Mucho bullicio.

El grupo de C4 (son cuatro niñas) todavía no empieza. Una de ellas dice: "Bueno chicas, empecemos: yo voy a decir un animal y ustedes lo adivinan"

S1: "Puede jump"

S2: "Puede saltar"

C4 solo mira los dibujitos.

T se acerca al grupo de C4 y les dice: "Acá tienen que completar chicas. Ese animalito, C4, ese animalito ¿puede volar?"

C4: "No"

T: "Bueno, entonces van completando, sin escribir el nombre"

T vuelve a dar la instrucción a las otras dos alumnas del grupo de C4, luego vuelve a dar la instrucción a la tercera integrante del grupo de C4.

T: "A la pág 62, ¿la hicieron? Acá les escribo en el pizarrón los deberes"

[En el pizarrón: Homework: Hacer página

(Deberes)] (4:113-139)

Otra estrategia empleada por esta docente, de corte cognitivista esta vez, es cuando le hace preguntas al alumno y actúa como mediadora para que se dé cuenta del significado de algo, en este caso, de qué animalito se está hablando, no obstante, no resulta adecuada para la apropiación de la lengua extranjera porque se lleva a cabo en español:

Ese animalito C4, ese animalito ¿puede volar?"

C4: "No"

T: "Bueno, entonces van completando, sin escribir el nombre" (4:123-125)

Por otro lado, podemos advertir que son numerosas las instancias en las que los alumnos se encuentran fuera de tarea: la mayor parte del tiempo hablan en español de temas no relacionados con la materia, y generan situaciones de indisciplina por momentos difíciles de manejar:

T: "¡Chicos! ¡Sentate! Varones, ¡se sientan! Miren, se están portando mejor que los nenes de jardín."

T: "Van a copiar lo que voy a escribir en el pizarrón" (Alumnos desordenados, uno pegándole a otro) A ver ¿quién quiere un uno?"

St: "¡Demelo!"

T: "¿De quién son esas cosas?"

Un alumno llora, otro le pegó, uno le ha roto la lapicera a otro.

T al alumno que llora: "Andá lávate la cara, andá al baño" (4:184)

Los alumnos gritan y la profesora va a callarlos (4:278)

Hay un círculo de niños conversando en el medio del aula, niñas paradas en diferentes grupos al frente y al fondo del aula.

C4 sigue a la profesora por donde ella ande llamando alumnos. (4:175-176)

Los alumnos copian tarea de lengua del pizarrón.

La profesora empieza a llamar por lista a los alumnos para pedir deberes y poner una 'notita de deberes'

Algunos alumnos copian, otros conversan, otros recortan, algunos parados, otros juegan. (4:245-247)

St: "Seño, dice malas palabras él."

T: "Qué bueno que no lo escuché. Chicos, no los veo trabajar"

Los alumnos gritan y la profesora va a callarlos y pregunta: "¿Qué pasa ahí?"

St: "Es él!"

T: "¿Qué es eso? ¡Dameló!"

T vuelve al frente del aula.

A ver... ¿qué pasa ahí? Si siguen así los voy a separar. (4:276-282)

La profesora cambia a alumnos de lugar. 1 2 3 4. Mucho bullicio. Los hace callar. C4 sentada en el respaldo de la silla, una compañera le grita: "Milagros!" dos veces, ella no se da vuelta. (4:22)

T: Pongan la fecha.” Vuelve a pedir con tono suplicante: “Pongan la fecha” (4:250)

T: “Al ejercicio le ponemos el nombre y apellido, le ponemos 4to B, shshssh, calladitos que voy a explicar. Punto 1. (4:26)

La profesora hace sentar a los alumnos y va banco por banco contestando. (4:35)

T: “No quiero que más nadie se levante!” (4:45)

Esta docente parece no tener planificadas sus clases, dado que cada clase que llega, les pregunta a los alumnos con qué siguen, y es una continuación del ejercicio no terminado la clase anterior:

La profesora escribe en el pizarrón ‘Today is September 27th’ y le pregunta a C4 qué página están haciendo en el libro, lo abre y les dice a todos los alumnos que van a trabajar en la pág. 70. (4:58)

Asimismo, por momentos se muestra más preocupada por terminar la clase que por la clase en sí, al punto de dejar los alumnos solos para averiguar porque no viene la docente de la hora siguiente:

T sale a preguntar a qué hora termina esta hora, deja los niños solos.

T vuelve y dice que a las y veinte termina la hora, que sigue Plástica pero que está muy ocupada, que ya va a venir. (4:230-231)

En este apartado se han analizado las estrategias utilizadas por la docente de inglés del C4 en sus clases, y recapitulando, se advierte que éstas se limitan a unas pocas técnicas, tales como la traducción, pedir a los alumnos completar oraciones y contestar preguntas.

Una característica, no menor, de estas clases, es que la exposición a la lengua por parte de la docente es casi exclusivamente en español, lo que no sería lo más conveniente para el aprendizaje de la lengua extranjera. Esto puede deberse a que la competencia lingüística de la docente no sea muy buena, como se puede advertir en las pocas ocasiones que habla inglés, sus mayores dificultades se evidencian en el componente fonológico: pronuncia mal la palabra *penguin*, y la entonación de preguntas y de oraciones tiene un marcado acento local.

En cuanto al componente léxico-gramatical, en escasas oportunidades produjo algunas oraciones, por lo tanto no hubo suficiente evidencia de su competencia lingüística.

Como en el docente del Caso 3, esta docente muestra una concepción de la lengua como un sistema lingüístico (Tudor 2001), dado que primordialmente orienta a los alumnos a trabajar con los componentes léxico y gramatical. La concepción que esta docente tiene del alumno es que es reticente (Williams and Burden 1997), es decir, que no está dispuesto a aprender, por lo tanto el rol del docente es solo instruir. Esto se hace evidente en las numerosas instancias en las que hace alusión a la indisciplina en la clase.

B.1.5. CASO 5

Esta docente enseña a este alumno en 5to año de la secundaria, con una frecuencia de tres horas semanales de 40 minutos. Esta profesora hace uso de variadas estrategias para favorecer el aprendizaje del inglés por parte de los alumnos. En el Gráfico 5 mostramos las conductas observables en la clase y analizamos las estrategias más usadas por esta docente.

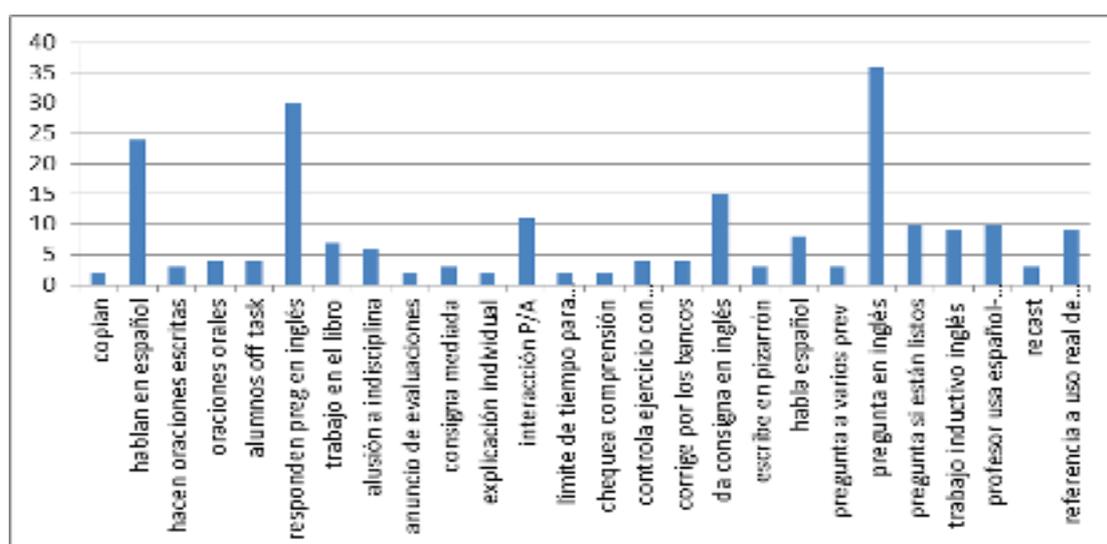


Gráfico 5: Conductas observables de la clase de T5 (Teacher 5)

Entre las más destacadas se encuentra el trabajo inductivo de preguntar con el objeto de que el alumno tenga la experiencia de darse cuenta por sí mismo de lo que debe hacer:

La profesora sigue asistiendo a los alumnos.
C5: "Teacher, venga!"
St amigo de C5: "Aquí!"
T: "doesn't come to school next week" (oración b)
C5: "Qué hago?"
T: "Qué harías vos?"
C5: "No, le mandaré un mensaje ... I will send... así profe?"
T: "I will send a text message"
C5: "c) qué haría loco? I will do it..."(5:225-233)

Además la profesora pregunta al alumno hipoacúsico después de preguntar a varios alumnos previamente, dando mayor exposición a la lengua extranjera y ayudando así a la mayor comprensión de las estructuras usadas.

T: "And you C5?" (30:30)

St: "I'm a real angel, y vos?" (Le saca el libro a C5 para ver cuánto sacó)
T: "So, are you an honest person or a real angel? And Laura? You're in the middle. And you? And you C5?"
T a C5: "No, you're not very honest." (5:78-80)

La profesora además presenta las actividades de clase en forma organizada, se evidencia una planificación, les da a los alumnos límite de tiempo para realizar las diferentes actividades de clase, conjuntamente con las consignas en inglés.

T: "Well, let's check because you're not going to spend the whole time in one exercise."
(5:133)

Además de dar las instrucciones para las tareas de la clase en inglés, la docente realiza mediación de consignas:

T. Number 4. Write questions. You have the prompts and you have to write the complete questions. Cómo podemos hacer?"
St: "Would you tell a friend if you didn't like his clothes?"
T: "It's ok. Well, continue with the others." (5:272-274)

Well, what are you going to do with this, with this exercise? You have to match, you have to match the main clause with the subordinate clause. Ok? The main clause with the subordinate. Remember we're working with the second conditional."
St: "Tenemos que unir..."(5:89-90)

En las actividades propuestas para la clase se hace referencia al uso de la lengua en situaciones reales, se presta atención al significado de lo que el alumno dice:

If I saw a friend with a hole in his or her trousers...”
C5: el Segundo? I /wod/tell her.
T: “The other: If I didn’t do my homework...
St: “I would do it during the break.”
T: “Any other? N° 4: If I didn’t like my friend’s haircut?... I would tell her to go to Miguel Angel Alessi.”
St: “Yo le puse ‘the doctor’
T: “¿Por qué? ¿Qué tiene que ver el doctor?”
St: “Nada que ver, qué me has traducido vos?”
(Risas)
T: “If I had a 100\$ in the school corridor, what would you do?”
C5 está sentado al final del curso, entre dos chicas, no parece tener problemas para entender ni para expresarse.
T: “Alexis, is that your answer? The next... If I wanted to stay late at a friend’s house for a party...”
St: “I would call my mom or dad”
T: “And you C5?”
C5: I /wod call/ my mother.” (5:16-36)

T: “C5, what do you have? Lucas! ... If...”
St: “I will go to her house”
T: “I will buy...”
C5: “joyas” (5:255-258)

T: “Ok, let’s check number four b)”
C5: “El 5?”
T: “4 b) C5, 4 b)... Would you tell your mom if you know your sister had a tattoo? (5:283-285)

Como se puede advertir en los ejemplos anteriores y en el siguiente, en la interacción profesor-alumno, la docente usa inglés la mayor parte del tiempo y el alumno hipoacúsico no demuestra problemas para la comprensión:

T a C5: “Do you need help? Yes? No? Bueno. (5:157)

En numerosas ocasiones los alumnos participan y responden preguntas en inglés, lo que se presenta como una fuente de exposición a la lengua extranjera:

Sts: “Yes! Depending on the situation..”(5:45)
St1: “Because my father educate me this way.” (5:43)
La profesora verifica comprensión de los alumnos continuamente:
The first. I would tell the pólíce...
St: “I wouldn’t ... Quién le va a avisar a la policía si te encontrás plata?”
St: “It depends”
T: “would or wouldn’t?”
Sts: “would”

Sts: “wouldn’t”
St: “It depends.”
T: “Chicos, depende de lo que estuvimos hablando la clase pasada, de cuán honestos son...(5:265-272)

Cuando se hace necesario, la docente da al alumno una explicación individual, lo que resulta valioso para el alumno al poder darse cuenta de la tarea:

T se acerca y le explica, y C5 dice: “AAAhhh” y comienza a hacer el ejercicio. Lee el texto. (325:325)

La docente demuestra planificación de su materia al anunciar la evaluación de los temas abordados, la profesora escribe en pizarrón indicando con anticipación la fecha de prueba y especifica qué temas se evaluarán:

T escribe en el pizarrón:
Written Test: 14th October
Study! 1st Conditional clauses. Second Conditional Clauses. Pages 20-21-22-69-70-71.
(5:173-175)

En muy pocas instancias el grupo en general se desconecta parcialmente de la tarea, siguen hablando de otra cosa mientras copian la tarea del pizarrón, por ejemplo:

Los alumnos hablan de otra cosa (novias, un baile, de una punta a la otra del aula, en castellano) (5:357)

A partir del análisis de las estrategias más usadas por esta docente, podemos advertir que la mayoría concuerdan con una concepción cognitivista del aprendizaje, basándose primordialmente en el interaccionismo social, por ejemplo el trabajo inductivo de preguntarle al alumno para que pueda darse cuenta por sí mismo y realizar inferencias, o de preguntar a varios alumnos previamente, dando mayor exposición a la lengua extranjera; además, la profesora hace referencia al uso de la lengua en situaciones reales, presta atención al significado de lo que el alumno dice, realiza mediación de consignas, y usa inglés la mayor parte del tiempo. Estas últimas características dan cuenta de una perspectiva funcionalista de la lengua (Tudor 2001), se preocupa por que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa.

También, puede advertirse que alienta a los alumnos a personalizar lo aprendido y a expresar su propia opinión, por lo que su visión de lengua además incluye una

perspectiva humanista. Atender a que el alumno exprese sus emociones e intereses apunta al desarrollo y empleo de sus habilidades cognitivas, tal como lo expone Maslow (1968 en Williams and Burden 1997) en su pirámide de la jerarquía de necesidades humanas. Por otro lado, otras de las estrategias usadas por esta docente son: presentar las actividades de clase en forma organizada, dar a los alumnos límite de tiempo, así como anunciar la evaluación de los temas abordados, anticipando la fecha de prueba y los temas se evaluarán. Estas últimas estrategias evidencian una planificación por parte de la docente. Por todo lo anteriormente descrito, podemos deducir que esta profesora concibe al alumno como un explorador individual (Williams and Burden 1997) al que alienta a explorar por sí mismo y llegar a sus propias conclusiones.

Hasta acá hemos realizado un análisis de las conductas observables del profesor en el aula y de las estrategias más usadas por cada profesor en cada caso en particular, asimismo intentamos correlacionar estas estrategias usadas con su concepción de enseñanza y aprendizaje, y la visión que cada docente tiene de los alumnos. En el próximo apartado procederemos, a partir de las conductas observables de cada alumno sordo e hipoacúsico, a examinar las estrategias usadas por cada alumno en particular.

B.2. Estrategias usadas por el alumno

En esta sección examinaremos las estrategias usadas por cada alumno en particular a partir de las conductas observables de cada alumno sordo e hipoacúsico. Presentaremos gráficamente las conductas que aparecieron desde más de dos veces en adelante en el total de clases observadas, y ejemplificaremos con instancias extraídas del registro obtenido y almacenado en el programa ATLAS.ti 6.2.

B.2.1. CASO 1

Esta alumna asiste a 5to grado de una escuela primaria confesional y tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana. Ha cursado inglés con esta frecuencia desde 1er grado. Cabe recordar que la alumna posee una hipoacusia neurosensorial bilateral, con una pérdida auditiva moderada (60db) y que usa audífono y equipo FM.

En el siguiente gráfico (Gráfico 6) se presentará en forma cuantitativa las recurrencias de las conductas observables más usadas por esta alumna en clase.

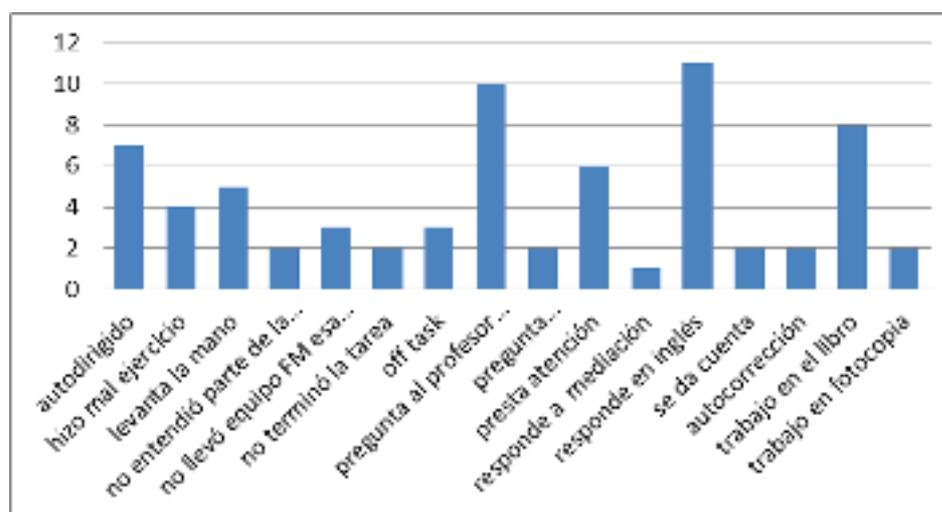


Gráfico 6: Conductas observables de C1

Las estrategias usadas por esta alumna son variadas. Una de las principales usadas son: demostrar interés por participar, lo que sucede en reiteradas ocasiones, como cuando levanta la mano, cuando se levanta de su banco para preguntarle al profesor acerca de alguna parte de la tarea que no entiende, o cuando participa de la mediación que hace el profesor de una consigna, ya sea prestando atención o respondiendo preguntas, como se puede advertir en los siguientes extractos de clase:

Matías lee la consigna y T dice: "Ok, tenemos 'True or False', y 'Answer the questions'." La profesora media la consigna preguntando a un par de alumnos qué hay que hacer, y dice: "5 minutes to do this. Ssshhhh, es individual."

C1 comienza a leer el texto.

La profesora hace referencia a las palabras interrogativas que tienen en el cuaderno, que ella les dio el primer día de clase y que tienen que estudiar.

Sts: "¿Cómo tenemos que responder?"

T: "Depende de la pregunta."

C1 sigue leyendo y se para a preguntar a la profesora.

T a C1: "¿Te acordás de la lista que escribimos en el cuaderno?"

C1: "No sé si es esta."

T: "No, está acá."

C1: "Ah!" y se pone a ver las palabras interrogativas para contestar. Hace primero el segundo ejercicio: True or False. En vez de 'True' pone V. (la profesora había dicho que no quería ver una V, que tenían que poner True)

C1 mira las palabras interrogativas en el cuaderno.

C1 pregunta acerca de cada pregunta, de las tres que tiene el ejercicio 1 y empieza a contestar: controla si lo que va contestando está bien. (1:196-208)

Se acaba de ejemplificar una instancia de alumno autodirigido⁴⁸, se ve claramente que pregunta al profesor para verificar, y busca el material que necesita; otra de las estrategias usadas por el alumno es que pide constante asistencia a su profesora cuando no comprende:

C1 se para a preguntarle a la profesora. Escribió 3 oraciones con 'always'. T (a C1): "Muy bien! En algunas los verbos tienen 's', pero el orden de la oración está perfecto!" (1:184,185)

La alumna también demuestra interés por la asignatura y el tema tratado en las últimas clases cuando trae un suplemento del diario en donde aparece el tema que están viendo en clase, 'lo que les gusta' y 'lo que no les gusta', esto es también una instancia de aprendizaje autónomo por parte de esta alumna:

C1 le trajo [a su profesora] una parte del Diario de Cuyo (diario principal de la provincia de San Juan del día domingo anterior), del suplemento de inglés, que en esta ocasión es todo acerca de 'like y don't like'... (1:66,67)

Por otro lado, podemos advertir que en escasas ocasiones, la alumna no hace uso de estrategias, por ejemplo: no terminó la tarea en dos ocasiones y no entendió la tarea otras dos veces:

C1 logró hacer 4 de los 7 ejemplos con mucha asistencia. (1:265)

Además se notó que solo en tres oportunidades la alumna se mantuvo al margen de las tareas de clase, con su atención focalizada en otro estímulo:

C1 escribe su nombre con corrector en su regla (1:95)

⁴⁸ Estas son estrategias que el alumno usa camino a la autonomía, por ejemplo: se para para preguntarle al profesor, levanta la mano, usa material para organizarse como por ejemplo diccionario o listas de verbos, libro de texto, etc.

A partir del análisis cualitativo y cuantitativo de las conductas observables de la alumna, podemos arribar a algunas conclusiones respecto al estilo de aprendizaje de esta alumna, así como de las estrategias usadas por ella. De acuerdo al modelo del funcionamiento cerebral propuesto por Ned Herrmann (De la Parra Paz 2004), el estilo de aprendizaje de C1 se corresponde con el *estratega*; esto se debe a que la alumna se presenta intuitiva, por ejemplo al momento de levantar la mano para responder las preguntas de la docente, integradora, por ejemplo cuando recurre a otra sección de su cuaderno para encontrar las palabras interrogativas que la asistan en una ejercitación, y sintetizadora, al demostrar que pudo inferir y aplicar lo aprendido hasta el momento, cuando lleva el suplemento del diario a clase para mostrarle a su profesora. Con respecto al modelo de Felder y Silverman (Cazau 2005), podemos observar que la alumna coincide con las características de una alumna sensitiva, con preferencias visuales, dada su respuesta a los numerosos estímulos visuales impartidos por el docente; además, tiende a organizar la información en forma inductiva, especialmente demostrada en la respuesta a las ocasiones en que la docente la hace realizar inferencias por medio de preguntas; además, según la tipología de estos autores, posee también un estilo secuencial de aprendizaje, debido a que trata de comprender y procesar la información de forma secuencial. Según el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner (1985), en esta alumna se destacan: la inteligencia espacial (visual), la corporal-kinestésica -se mueve de su banco para pedir asistencia, exhibió un gran interés por los personajes del teatro en inglés-, y la intrapersonal, especialmente demostrada en su autodisciplina para aprender.

De las estrategias delineadas en el modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (Oxford 2011), esta alumna hace uso de varias estrategias *meta-cognitivas*, tales como prestar atención, planear su trabajo, obtener recursos, y monitorearse; *cognitivas*: usa sus sentidos -especialmente el de la vista- para afianzar el conocimiento, asistido por activación de conocimiento, razona apoyada en una forma de trabajo inductiva y deductiva, realiza inferencias, y se involucra en tareas de conceptualización: analiza la gramática por partes, ordena secuencias especialmente léxicas, entre otras. En relación a las estrategias *afectivas*, no duda en pedir asistencia a la docente cuando se siente frustrada al no poder realizar alguna tarea, aunque en ocasiones, se advierte que cuando no puede manejar su ansiedad,

focaliza su atención en algún estímulo externo a la tarea de clase. En este sentido, esta alumna demuestra un escaso manejo de estrategias *meta-afectivas*. Como estrategias *meta-socio-cultural-interactiva*, C1 está atenta a la utilización de las mejores vías de comunicación en particular con la docente mediante el canal visual, para no perderse gestos ni explicaciones. Las estrategias *socio-cultural-interactivas* más usadas por esta alumna son: interacción con su profesora, pide explicación individual, clarificación y verificación, utiliza estrategias de compensación en la comunicación, como arriesgar a comprender el todo aunque no haya entendido todas las partes, y explora el significado de contextos e identidades socioculturales: esto es especialmente evidente cuando lleva el recorte del diario con el tema que se está estudiando, y con la motivación que tuvo frente a la obra de teatro en inglés que se les presentó.

B.2.2. CASO 2

El segundo caso (C2) es una adolescente que cursa 3er año de secundaria, tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana, y ha cursado inglés desde 1er año. Tiene una hipoacusia bilateral perceptiva congénita profunda; al momento del levantamiento de datos está recién implantada y en sus clases cuenta con la asistencia de una intérprete de lengua de señas (ILS).

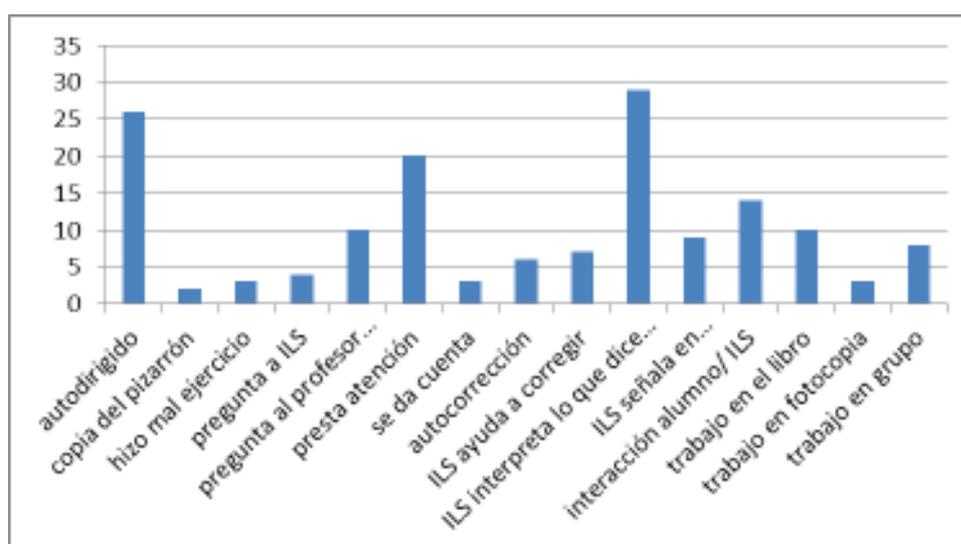


Gráfico 7: Conductas observables de C2

Las estrategias más utilizadas por esta alumna para aprender la lengua extranjera evidencian una alumna autodirigida y autónoma, como se puede advertir en el Gráfico 7, que lo demuestra por ejemplo cuando se para a preguntar espontáneamente a su profesora; además esta alumna trabaja con ayuda de diccionario propio, tiene su carpeta dividida en secciones para su mejor organización, entre las que se encuentran un listado de los tiempos de verbos y las formas usadas en los diferentes tiempos (Anexo VIII), a la que la alumna recurre cada vez que lo necesita.

T: “Aca es pregunta, por ejemplo auxiliar, sujeto, verbo, el ‘must’ es negativo, el mismo ‘must’,(...) el ‘haven’t’ no va, es ‘don’t’ o ‘doesn’t’. ‘You don’t have to’ (...) ‘Do you have to’ (...)?”

Mientras, C2 busca su diccionario. (2:058,059)

Los alumnos trabajan en pares o en grupos de tres. C2 trabaja sola, usa diccionario y con ayuda de ILS. (2:180-182)

C2 se para a preguntarle a la profesora otra vez, es para que le corrija. La docente le hace darse cuenta de algo y dice: “tú, porque había”. C2 se vuelve a sentar. (2:400)

En el ejemplo anterior también se advierte que la alumna se para voluntariamente a confirmar, verificar o preguntar a la docente de inglés cuando no entiende, estrategia que utiliza a menudo. Conjuntamente, esta alumna se muestra atenta a todas las consignas y explicaciones, no hay instancias en las que ella se encuentre fuera de tarea:

T: “Open your books.”

St: “Cuál ‘page’?”

C2 abre el libro y pasa hojas, mira fijo a su profesora. (2:117-119)

T: “Vamos a controlar los ejercicios del otro día.” Les da a los alumnos una fotocopia del libro y ellos no se ponen de acuerdo cuál hay que controlar.

ILS: “Falta el tercer ejercicio dice C2” (2:378-380)

Es más, en este último extracto se observa que ella se da cuenta de algo que ningún compañero había notado. Del mismo modo, cabe destacar la disposición de la alumna a realizar un trabajo en grupo con sus compañeros; a continuación se describe cómo fue posible su integración y la interacción con sus compañeros y con la docente, lo que se presentó como un factor positivo para que el grupo trabajara y terminara antes que los demás grupos:

T: "Now you can work in groups. ILS interpreta. No more than 4. You have to read the lesson and you have to say 'True or False' and then explain the answer. Come on! Are you sleeping? C2 if you want con las chicas. Chicas, C2 con ustedes.

Los alumnos se ponen en grupo, C2 se cambia de grupo y las chicas del grupo anterior la llaman. C2 se vuelve. Una de las chicas le dice lo que hay que hacer y en LS le dice que sí. Se comunica con las chicas y le pregunta a una qué hizo y les muestra una carpeta que dice Oliver Twist, esto es un trabajo de una película que tenían que presentar.

C2 se pone a leer el libro sola y otra chica del grupo le pregunta a la profesora. La chica que está al lado lee con ella pero de su libro. Cada una de las chicas de su grupo lee de su libro. C2 sigue con su estrategia de leer con el dedo cada renglón de lo que hace. Las chicas del grupo hablan de algo y ella las mira. C2 le señala algo a su compañera en el libro de su compañera, la otra le dice algo señalando en el de C2 y C2 mira. C2 señala en su libro y le dice en LS que 'no' a su compañera. C2 le señala a la compañera en el texto y ella le ayuda. C2 le dice a su compañera que espere, se para y va a preguntarle a la profesora, que está ayudando a otros grupos. C2 vuelve al grupo, se sienta y sigue haciendo la tarea con sus compañeras, especialmente con la niña sentada al lado de ella. C2 le muestra el libro a su compañera y entre las dos deciden cuál es la respuesta correcta. C2 escribe en el libro.

Mientras algunos alumnos en los grupos se ríen y no trabajan, C2 tiene una actitud de trabajo muy comprometida con la tarea. El grupo de C2 terminó antes que los otros grupos. (2:229-232)

Por otro lado, debemos destacar que esta alumna cuenta con la presencia de una Intérprete de Lengua de Señas (ILS), lo que le permite hacer uso de estrategias que involucran su asistencia y que suponen un rol fundamental en la inclusión de esta alumna en la clase y en facilitar su aprendizaje. Su tarea consiste fundamentalmente en la interpretación de todas las consignas y explicaciones que da la docente:

Mientras sus compañeros controlan el ejercicio y leen cada oración, C2 presta atención. C2 sigue en su cuaderno y en la fotocopia cada oración señalada por ILS.(2:011)

T: "For next class you have to do ex 2 and 5. Lo vamos a chequear orally. ILS interpreta.

La profesora lee las instrucciones del ejercicio en inglés e ILS interpreta. La docente traduce al español por partes.

T: "For next class, Thursday,"

C2 pregunta a ILS de qué es el texto.

T: "Imagine, una persona de otro país que no conozca, tiene que imaginar si (...) ILS le explica a C2 (2:185-189)

La ILS también asiste señalando en los textos en los que trabaja la alumna, estrategia que la misma alumna también usa notoriamente, como se mencionó también en un ejemplo anterior:

T.: "Now you're going to read the rule: You use may to express possibility, so you express possibility".

ILS le va señalando a C2. (2:048,049)

Otra tarea de la ILS es asistir en la corrección y guía de las tareas que la alumna realiza:

C2 sigue perfectamente los ejemplos en cada oración. ILS le va corrigiendo. Entre las dos, ILS y C2 van corrigiendo. ILS: “wear puedo decir: Can I wear a computer?” C2 habla en LS con ILS y se ríe. C2 dice en LS que entiende. (2:011)

Partiendo de las conductas observables de C2, podemos realizar algunas especulaciones en relación al estilo de aprendizaje de esta alumna, así como a las estrategias que usa. Según el modelo del funcionamiento cerebral propuesto por Ned Herrmann (De la Parra Paz 2004), podemos señalar que el estilo de aprendizaje de esta alumna es *organizador* y *estratega*; esto se debe a que la alumna se muestra: organizada, por ejemplo en el ordenamiento de su material; detallada y secuencial, al seguir paso a paso las actividades; integradora, por ejemplo cuando recurre a otra sección de su cuaderno para encontrar la lista con los tiempos verbales que la asistan en una ejercitación. Esta alumna fue el único Caso que contestó los cuestionarios acerca de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (Cazau 2005) y de Inteligencias Múltiples de Gardner (1985), resultados disponibles en el Anexo VIII. Lo manifestado por la alumna en ambos Tests demuestra un profundo nivel de autoconocimiento. En el primero de ellos vemos que la alumna se percibe con un estilo reflexivo, detallista, secuencial, infiriendo a partir de ejemplos, de dibujos y gráficos. A partir del resultado del segundo cuestionario, y del registro de clases, vemos que esta alumna posee inteligencia espacial (visual), lingüística -tratar de encontrar el significado de palabras, interesada en expresar significado-, lógico-matemática -se reconoce con habilidad para realizar cuentas mentales con rapidez-, la corporal-kinestésica -no tiene problema de cambiarse de banco para pedir asistencia, o interactuar con compañeros-, la intrapersonal -se conoce a sí misma y actúa en forma estratégica para solucionar problemas, y especialmente demostrada en su autodisciplina para aprender-, y la interpersonal -se da cuenta del estado de ánimo de otros y puede ayudar a amigos.

Observamos, además, que con respecto a las estrategias delineadas en el modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (Oxford 2011), C2 hace uso de

estrategias no sólo *cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas*, sino también demuestra una gran capacidad de reflexión y manejo de estas estrategias. Usa las siguientes *estrategias cognitivas*: utiliza el sentido de la vista, por ejemplo señalando en el cuaderno o libro para seguir la lectura, razona apoyada en una forma de trabajo inductiva y deductiva, realiza inferencias, y participa en tareas de conceptualización analizando la gramática por partes, trabaja con el léxico categorizando, dando ejemplos, entre otras tareas. Las estrategias *socio-cultural-activas* más usadas por esta alumna son: interacción con su ILS y su profesora, pide clarificación y verifica significados, utiliza estrategias de compensación en la comunicación, por ejemplo intenta a comprender el todo aunque a partir de partes, interactúa con sus compañeros en trabajo grupal. *Afectivamente* se mostró motivada y tratando de mantener la motivación, es una alumna que siempre estuvo enfocada en la tarea. Por su parte, las estrategias usadas por C2 en relación a la gestión de su aprendizaje, observamos que las estrategias *meta-cognitivas* más usadas fueron: dirigir su propio aprendizaje organizándolo y gestionándolo, prestar atención, planear su trabajo, intentar obtener recursos, y monitorearse; las *meta-afectivas*: en los tests y en la entrevista que se le realizó se manifiesta conocedora de sus estados de ánimo y reflexiona acerca de ellos; y las *meta-socio-cultural-activas*: interactuar con su ILS o con la docente cuando no entiende algo, así también como con sus compañeros.

B.2.3. CASO 3

El tercer caso es un niño que asiste a 4to grado y tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana. Este es su primer año en contacto con la lengua extranjera, ya que en esta escuela se cursa inglés por primera vez en 4to grado. Este niño tiene una hipoacusia bilateral profunda, con implante coclear, y cuenta con la asistencia de una Intérprete de Lengua de Señas (ILS).

En el Gráfico 8 se observan las conductas más acostumbradas del alumno en clase; a continuación haremos el análisis cualitativo de su uso y las correlacionaremos con las estrategias que C3 utiliza.

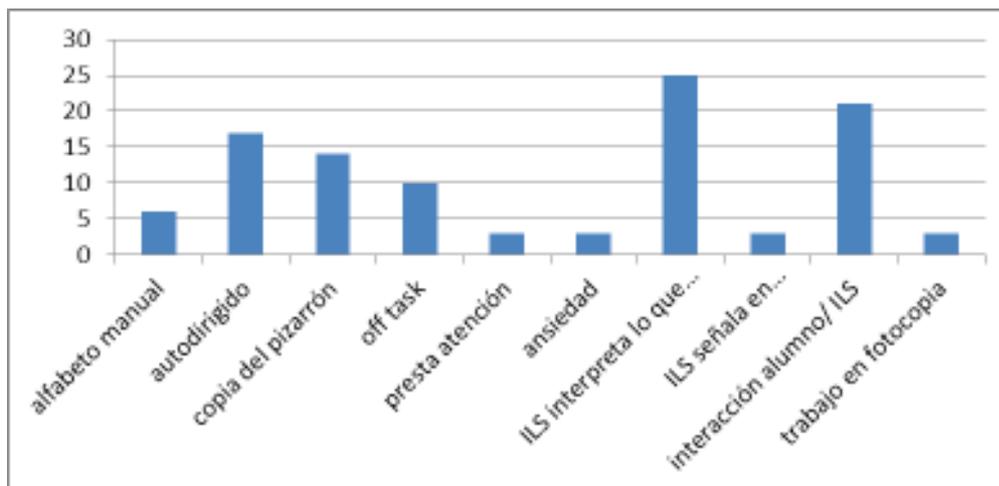


Gráfico 8: Conductas observables de C3

Este alumno utiliza varias estrategias de un alumno autodirigido: presta atención para realizar sus tareas, intenta concentrarse en ellas, copia del pizarrón, trabaja en el libro:

C3 cuenta los animalitos y hace el ejercicio concentrado. Es un ejercicio de reconocimiento en el que tienen que contar los animalitos y escribir el número. Son 6 oraciones. Además tienen que elegir y hacer un círculo si es 'There is' o 'There are'. (3:624-624)

C3 abrió el cuaderno y copió la fecha. Está atento a lo que hace la profesora.(3:562)

En la clase en que la ILS está en una reunión de gabinete, C3 intenta prestar atención y hacer las tareas que indica la docente, pero en ocasiones esto le causa un gran esfuerzo y tiende a distraerse con los que sucede en el aula; después de intentar hacer una tarea solo, no lo logra y termina parándose para preguntarle a su profesora:

C3 sigue copiando y se distrae con las conversaciones de sus compañeros. (3:605)

C3 se sienta e intenta seguir copiando del pizarrón y haciendo el ejercicio. (3:610)

C3 saca el Practice Book y abre en la página que dice en el pizarrón. Después va y mira el pizarrón y le pregunta a la profesora si es ese el ejercicio y cómo es. Ella le señala y le dice cómo es, él cuenta los animalitos con los dedos y va haciéndolo. La profesora está con él y le señala, los demás niños son muy ruidosos. (3:621)

C3 mira páginas anteriores del Practice Book y completa el ejercicio. Otros niños se paran, hablan, etc. Hay mucho lio, sin embargo C3 hace el ejercicio. El niño de atrás se para y lo molesta.

Hay niños molestando, otros conversando y otros trabajando. (3:650-651)

Una forma de expresarse del alumno, es el uso de alfabeto manual cuando se le pregunta algo; dado que muchas de las interacciones en el aula requieren respuestas de una palabra, esto no causa una gran demanda al alumno, por el contrario, es una estrategia que lo ayuda para demostrar comprensión y expresarse en la lengua extranjera.

Where is the doll? (Está la mesa y el perrito, está abajo).
ILS interpreta a C3
C3: u-n-d-e-r (alfabeto manual)
T: “Where is the fish tank? ¿Cómo se decía sobre la mesa?”
ILS: o-n (3: 040-043)

Cabe mencionar en este punto la importancia de la utilización del alfabeto manual, tal como lo demuestran los resultados de la investigación realizada por Alvarado, Puente, y Herrera (2008), quienes destacan que el conocimiento del alfabeto manual puede facilitar la lectura para los niños no oyentes; en este Caso también se manifiesta que el alfabeto manual asiste en la comprensión de la lengua extranjera.

El ILS asiste en las tareas que realiza el alumno, como por ejemplo en el completamiento de oraciones:

C3 comienza a hacer el ejercicio con ayuda de preguntas de ILS.
ILS: ‘It’s’ or ‘They’re’? ¿Cuál?”
C3 va completando bien. Él le hace otras preguntas y completa. (3: 039-040)
También lo asiste en la corrección, principalmente señalando en su cuaderno o libro:
C3 señala en su libro con su dedo mientras él y ILS siguen la corrección de la profesora.
(3:024)

T: “C3, where is the hamster?”
ILS: “arriba de la mesa”
T: “Sí”
C3: o-n (alfabeto manual)
ILS: on
T: “Very good C3!”(3: 049-054)

Hasta acá hemos visto las conductas del alumno que lo hacen tener un comportamiento estratégico para aprehender la lengua extranjera. Sin embargo, hay otras ocasiones en las que, a pesar de que C3 intenta prestar atención y concentrarse, se advierte que en diez ocasiones se encuentra fuera de tarea y haciendo otras cosas, o simplemente distraído:

Los alumnos copian. C3 copia pero se dispersa y conversa en LS con la niña que está en la primera fila de al lado. (3:396)

C3 le muestra a unas compañeras unas palomas afuera. (3:428)

C3 conversa con alumno de atrás en LS. (3:603)

Para sintetizar, las conductas observables de C3 en las clases, nos dan algunos indicios de cómo puede ser su estilo de aprendizaje, así como de las estrategias de aprendizaje que utiliza. El estilo de aprendizaje de este alumno podríamos especular que, siguiendo el modelo del funcionamiento cerebral propuesto por Ned Herrmann (De la Parra Paz 2004), se corresponde con el *comunicador*, en primer lugar debido a su necesidad de interactuar para apropiarse de significados, ya sea con su profesora, con ILS y también con sus compañeros; y en segundo lugar, por su involucramiento emocional, vemos que él demuestra ansiedad en un par de ocasiones (se come las uñas). Con respecto a los estilos de aprendizaje identificados por Felder y Silverman (Cazau 2005), podemos advertir que C3 se manifiesta como un alumno activo, sensitivo, con preferencia hacia los estímulos visuales, y hacia el razonamiento deductivo ya que le sienta mejor el trabajar aplicando una regla que infiriéndola. Además, su forma de procesar la información favorece un procedimiento secuencial siguiendo pasos graduales. Este alumno manifiesta diversos tipos de inteligencia, en consonancia con los supuestos de la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1985). A partir del registro de clases, vemos que este alumno posee inteligencia espacial (visual) –aprovecha todas las instancias de estímulos visuales en la clase-, lingüística -se muestra interesado en aprender palabras y expresar significado-, la corporal-kinestésica -se mueve para pedir asistencia, o para interactuar con compañeros-, y la interpersonal -se comunica permanentemente con su ILS, con su profesora y con el resto de sus compañeros. En lo que concierne al modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (Oxford 2011), C3 usa estrategias de tipo *cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas*, para poder apropiarse del conocimiento. Entre las primeras destacamos el uso de los sentidos (la vista) para recordar especialmente vocabulario: categorizando ítems lexicales, y trabajando con dibujos asociándolos a palabras. Manifiesta uso de estrategias *afectivas y meta-afectivas* cuando trata de conservar su motivación en la tarea aunque a veces le resulta difícil mantenerse enfocado y termina distrayéndose. Las estrategias *socio-*

cultural-interactivas más usadas por C3 son: interacción con su ILS, con su profesora, y con sus compañeros. De las estrategias *meta-cognitivas* podemos resaltar cuando hace esfuerzos por enfocarse y prestar atención, y cuando copia del pizarrón; y las *meta-socio-cultural-interactivas*: buscar interactuar con su ILS o con la docente cuando no entiende algo, así también como con sus compañeros.

B.2.4. CASO 4

El cuarto caso se trata de una niña que cursa 4to grado y tiene desde tercer grado una hora de 40 minutos semanal de inglés.

Esta niña posee una hipoacusia sensorio neural bilateral, con una pérdida auditiva moderada (60db, con una ganancia de 35 db con audífono), usa audífono y equipo FM.

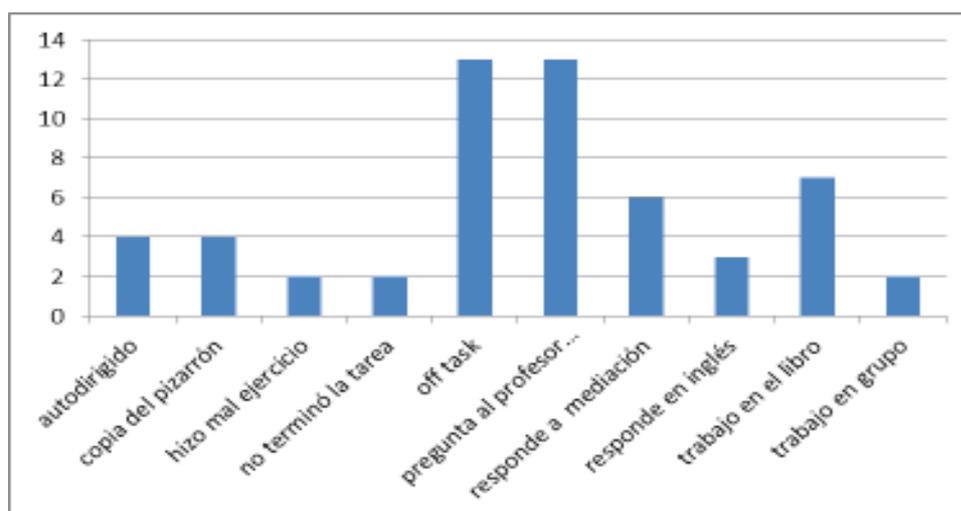


Gráfico 9: Conductas observables de C4

En el Gráfico 9 se puede observar que esta alumna tiene características de una alumna autodirigida, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

C4 le da el equipo de amplificador de sonido a la profesora. C4 no tiene problemas para copiar ni para hablar.

C4 pregunta a su profesora: “¿Qué dice ahí?” Tiene muy bonita letra y escribe rápido.

C4: “¡Quiero la prueba!” (4:016-018)

C4 pregunta qué color es ‘brown’ y un compañerito le responde.(4:034)

Sts: “Hagamos la 71 seño!” (4:192)

Asimismo, cuando tiene dificultad para terminar su tarea, pregunta al profesor espontáneamente mientras la realiza:

C4: “¡Teño, teño!” (le señala en el cuaderno)
T: “Te falta terminar eso.” (4:357-358)

C4: “Mire seño, acá (punto 3) ¿Hay que poner los nombres?” (4:31)

De la misma manera, cuando la alumna tiene dudas con respecto a un ejercicio, se aproxima al profesor y pregunta qué tiene mal
C4 le vuelve a preguntar a la profesora, esta vez sí están bien las respuestas del ej 1, ... , ella tenía al revés la respuesta(4:37)

Asimismo, la alumna copia las tareas del pizarrón cuando se le pide. Sin embargo, se advierte que son numerosas las ocasiones en las que la alumna se encuentra fuera de tarea: pide permiso para ir al baño, anda distraída andando por el aula, conversa con otros alumnos, con la observadora, con la docente:

C4 vino a contarme de un hermano enfermo, que le pusieron una vacuna y que no lloró, que a ella le pusieron tres vacunas.
La profesora llama a C4 y le dice que se ponga a trabajar. (4:218-219)

C4 viene hacia mí –observadora- a contarme que fueron a la Difunta Correa y le dieron de comer a un perro que tiene tres patas. (4:172)

C4 llega del baño, abraza a la seño. (4:155)

C4 viene donde estoy yo –observadora- y me dice: “¿Sabe que yo he ido a Mendoza ayer? Yo he ido a Mendoza.” Después va y le dice lo mismo a la profesora. (4:296)

C4 se levanta y le cuenta a la profesora una anécdota de su gato. (4:270)

C4 va de un lugar a otro. (4:229)

C4 vuelve del baño corriendo (4:283)

C4 se para y va hacia unas alumnos al medio cerca del final.” (4:409)

Cuando la docente plantea una actividad en grupos, los compañeros no se encuentran a gusto cuando se les comunica que trabajarán con C4, aunque esta alumna sí se muestra entusiasmada por trabajar con sus compañeras:

C4: “Yo quiero estar con la Marcela, yo quiero estar con ella”
Marcela hace cara fea, parece que no le gusta trabajar con C4.
Otro niño dice agarrándose la cabeza: “Con la C4 vas a ser! Nooo”
Una vez en el grupo Marcela le dice a C4 que ahora no más va a trabajar con ella, que en plástica no.
C4 le dice que sí.
La compañerita le dice: “No C4, en plástica no.” (4:103-108)

A partir del análisis de las conductas observables de esta alumna, vemos que son escasas las instancias en las que se promueve el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que podemos establecer algunas relaciones con algunas de las conductas evidenciadas por esta alumna que hagan suponer que ese es su estilo de aprendizaje. Es una posibilidad de acuerdo al modelo del funcionamiento cerebral propuesto por Ned Herrmann (De la Parra Paz 2004), que el estilo de aprendizaje que esta alumna sea comunicador, debido a que necesita el contacto con el otro para verificar comprensión y para comentar aspectos de su vida personal.

De las características propuestas por Felder y Silverman (Cazau 2005), podemos suponer que la alumna posee un estilo secuencial de aprendizaje, debido a que trata de comprender y procesar la información de forma secuencial; y se manifiesta como un alumno activo, involucrándose físicamente en las actividades –se para, va de un lugar a otro. Según el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner (1985), podemos especular que priman: la inteligencia corporal-kinestésica -se mueve de su banco para pedir asistencia, se mueve entre los bancos con, y la interpersonal, especialmente demostrada en su contacto con los demás. Tomando en cuenta el modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (Oxford 2011), vemos que C4 no utiliza muchas estrategias que faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera; si bien hace uso de varias estrategias *meta-cognitivas*, tales como prestar atención, obtener recursos, y monitorearse; usa escasas estrategias *cognitivas*: se involucra en tareas de conceptualización: analiza la gramática por partes, ordena secuencias especialmente léxicas. El escaso uso de estas estrategias puede deberse a que no se le presentan otros desafíos cognitivos. En relación a las estrategias *afectivas*, no duda en pedir asistencia a la docente cuando se siente frustrada al no poder realizar alguna tarea, aunque en varias ocasiones se la nota fuera de tarea. En este sentido, esta alumna demuestra un escaso manejo de estrategias *meta-afectivas*. Como estrategias *meta-socio-cultural-interactiva*, C1 está atenta a la utilización de las mejores vías de

comunicación en particular con la docente mediante el canal visual, para no perderse gestos ni explicaciones. Las estrategias *socio-cultural-interactivas* más usadas por esta alumna son: interacción con su profesora, pide explicación individual, clarificación y verificación, y su intento por comunicarse con los demás.

B.2.5. CASO 5

El quinto caso se trata de un alumno que cursa 5to año del nivel secundario, que tiene inglés desde la primaria con una frecuencia de tres horas semanales de 40 minutos; este alumno tiene una pérdida auditiva moderada y cuenta con la asistencia de un audífono. A continuación haremos el análisis de las conductas observables de este alumno en el aula para luego intentar delinear su estilo de aprendizaje y qué estrategias fueron las que más usó. En el Gráfico 10 presentamos las conductas observables más registradas por C5.

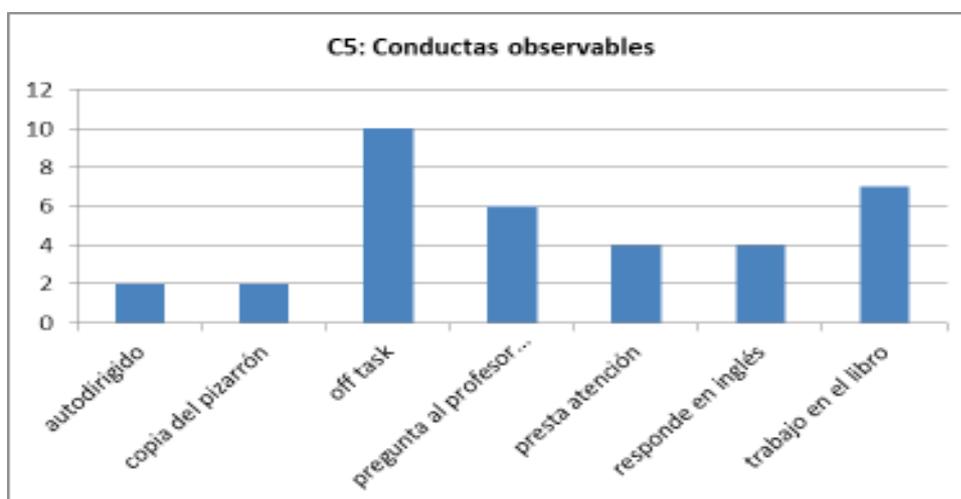


Gráfico 10: Conductas observables de C5

Este alumno presenta algunas estrategias de alumno autodirigido, como por ejemplo prestar atención:

- C5 escucha a la profesora muy atentamente.(5:58)
- C5 sigue cada oración, y sigue haciendo el ejercicio. (5:234)
- C5 sigue las correcciones.. (5:197)

Otra estrategia que usa muy a menudo es preguntar al profesor espontáneamente mientras realiza las tareas:

C5: “Qué página es profe? (5:110)
C5 preguntó si a esto lo traían terminado. (5:370)

Este alumno no tiene problema en interactuar con su profesora, ya sea para preguntar cuando no entiende algo o cuando están verificando comprensión de ejercitación, y lo hace tanto en inglés como en español:

C5: el Segundo? I /wod/tell her. (5:17)
C5: I /wod call/ my mother.” (5:31)

Tampoco presenta dificultad para trabajar con sus compañeros en pares:

C5: “Bueno, hacelo vos!”
“Yo hice el 3!”
“El cuarto hay que hacerlo teacher?” (5:275-278)

Aprovecha la ayuda de su compañero para la comprensión de la ejercitación:

C5 y su compañero tratan de entender la oración.
St compañero de C5: “si tu mamá tiene un tatuaje” (5:296-297)

No obstante, existen algunas ocasiones en las que el alumno se encuentra distraído y fuera de tarea:

Los alumnos leen el texto y tratan de hacer la actividad, y hablan. Después de un buen rato C5 hace como que va a leer el texto pero se distrae. (5:154)

T a C5: “Mire, C5, yo le dije que no quería verlo sentado con más nadie, ha estado con F (su compañero) hablando de cualquier cosa de la vida...(5:301-302)

C5 sigue sin poder concentrarse. (5:162)

C5 tiene el libro abierto pero no se pone a hacer el ejercicio. (5:325)

C5 y el compañero se ríen y hacen dibujitos en el libro.
C5: “Mire lo que ha hecho el Facundo, teacher” (5:263-264)

Para concluir, después de análisis de las conductas observables de C5 en las clases, podemos especular acerca de cómo puede ser su estilo de aprendizaje, así como de

las estrategias de aprendizaje que utiliza. El estilo de aprendizaje de este alumno, siguiendo el modelo del funcionamiento cerebral propuesto por Ned Herrmann (De la Parra Paz 2004), puede percibirse como *comunicador*, debido a que busca interactuar para verificar comprensión, ya sea con su profesora, como con sus compañeros; como experto, por su manera lógica de abordar las tareas, basándose en hechos y analizando qué hacer. Con respecto a los estilos de aprendizaje identificados por Felder y Silverman (Cazau 2005), podemos deducir que C5 se muestra como un alumno reflexivo, intuitivo, con preferencia hacia los estímulos verbales, y hacia el razonamiento inductivo, lo que se hace evidente al no demostrar problemas para inferir reglas gramaticales. Al mismo tiempo, su forma de procesar la información es siguiendo pasos graduales, favoreciendo un procedimiento secuencial. Este alumno manifiesta diversos tipos de inteligencia, siguiendo la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1985). A partir de las conductas observable de clases, podemos especular que este alumno posee inteligencia lingüística -se muestra interesado en expresar sus ideas en forma efectiva-, la lógico-matemática, razona adecuadamente buscando relaciones lógicas entre proposiciones (causa y efecto en las oraciones condicionales, por ejemplo); y la interpersonal -se comunica con su profesora y con el resto de sus compañeros. En lo que atañe al modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (Oxford 2011), este alumno usa las siguientes estrategias *cognitivas*: razona apoyado en una forma de trabajo inductiva y deductiva, realiza inferencias, participa en tareas de conceptualización analizando la gramática por partes, da ejemplos, entre otras tareas. Las *estrategias socio-cultural-interactivas* más usadas por este alumno son: interacción con su profesora, pide clarificación y verifica significados, utiliza estrategias de compensación en la comunicación, por ejemplo intenta a comprender el todo aunque a partir de partes, interactúa con sus compañeros en trabajo en pares. Las estrategias *afectivas* y *meta-afectivas* usadas se evidencian cuando trata de conservar su motivación en la tarea, aunque a veces le resulta difícil mantenerse enfocado en ella. En relación a las estrategias *meta-cognitivas* más usadas fueron: prestar atención, e intentar obtener recursos; y las *meta-socio-cultural-interactivas*: buscar interactuar con la docente cuando no entiende algo, así también como con sus compañeros.

C. Triangulación de datos

Como ya se describió en el Marco Metodológico, esta investigación es de carácter exploratorio-descriptivo y se analizan los datos mediante un procedimiento de triangulación para asegurar la validez de los hallazgos obtenidos. Por medio de esta acción, cruzamos los datos pertinentes al objeto de estudio; en esta investigación en particular, la triangulación la realizamos a partir de la información obtenida con la aplicación de diferentes técnicas: registro documental institucional, observación no participante, registro de clases, encuestas y entrevistas con los diferentes actores involucrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños hipoacúsicos incluidos en educación común; y a partir de enfoques teóricos que consideramos que aportan elementos esenciales para el abordaje del problema.

En los diferentes Casos, la documentación escolar solicitada fueron las planificaciones diseñadas por los docentes -las que dan el marco a los objetivos que se pretenden alcanzar, las evaluaciones realizadas por los sujetos de la investigación, así como sus producciones escritas. Asimismo, exploramos los materiales utilizados; entre ellos las tareas y actividades asignadas, y los libros de texto utilizados.

Aun cuando inicialmente se propuso el análisis de toda la documentación mencionada anteriormente, debido a distintas circunstancias que explicaremos en cada caso, algunos de estos datos no pudieron ser recabados.

El siguiente es el detalle de la documentación que estuvo a disposición de esta investigación, presentada por caso en el Cuadro 8:

Cuadro 8: Documentación obtenida por Caso

Casos	Encuesta Escuela	Encuesta Padres	Planificación Anual	Entrevista Alumna	Test de Felder Test de IM	Informe del Profesor	Entrevista Profesor
1	X	X	X				X
2	X	X		X	X		X
3	X	X	X				X
4	X						X
5	X		X			X	X

En los cinco casos en estudio se obtuvo la encuesta realizada a la escuela. En los Casos 1, 2 y 3 se realizó la encuesta a padres; en los Casos 4 y 5, la escuela no se pudo comunicar con los padres para que accedieran a llenar la encuesta. En los Casos 1, 3 y 5, se pudo acceder a la planificación anual de la docente; en los otros casos se advirtió que no había sido llevada a la escuela, por lo que se la requirió en varias ocasiones a la docente, aun así, nunca fue presentada. En los Casos 2 y 5, se contó con información adicional: en el Caso 2, por intermedio de la ILS (Intérprete de Lengua de Señas) se logró una entrevista con la alumna y respuestas de la alumna a dos tests: Test de Felder y Test de Inteligencias Múltiples; en el Caso 5, la docente de inglés presentó un informe referido a las estrategias que facilitan el aprendizaje del alumno hipoacúsico. En todos los casos se mantuvieron entrevistas informales con las docentes de inglés.

A continuación intentaremos entrecruzar los datos obtenidos en la documentación obtenida en cada caso, con el análisis de las producciones finales de cada alumno y las estrategias empleadas tanto por los profesores como por los alumnos. Haremos esto a la luz de las teorías que respaldan este estudio.

C.1. CASO 1

Como hemos analizado en la Parte V.B. de esta tesis, esta alumna, en general, se muestra involucrada en la clase la mayor parte del tiempo, manifestando conductas de una alumna autodirigida y con un amplio manejo de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas; por su parte, la docente emplea numerosas estrategias que se corresponden con los supuestos cognitivistas y humanistas del interaccionismo social. Cabe destacar que la profesora de esta alumna posee título universitario de Profesora de Inglés.

Ahora bien, si cruzamos estos hallazgos con la producción escrita de la alumna al final de la unidad didáctica, lo que se analizó en detalle en la Parte III.A. de esta investigación, podemos advertir que esa evaluación demuestra una apropiación de los contenidos desarrollados en esta unidad. Cabe subrayar que los contenidos

desarrollados por la docente coincidían con los objetivos planteados en la planificación presentada, y que las actividades y tareas trabajadas en clase estaban en consonancia con los objetivos planteados, así como con la evaluación administrada por la docente. La encuesta realizada a la escuela, por su parte, indica que es una escuela confesional que alberga alumnos de clase media alta y que incluye a alumnos con diferentes discapacidades (alumnos con sordera e hipoacusia, con síndrome de Down, con autismo, ADD, etc.) para lo cual cuentan con un gabinete psicopedagógico y psicológico, que se encarga, en combinación con los docentes, de realizar adaptaciones curriculares en caso de ser necesarias. En el caso de esta alumna, la profesora manifiesta que no es necesario ningún tipo de adaptación. En el caso de la asignatura inglés, las profesoras realizan un informe de la alumna para la profesora del año siguiente en donde hacen constar, en un listado de alumnos de doble entrada, por un lado, las dificultades que tienen ciertos alumnos para aprender la lengua extranjera, y por otro, las estrategias que utilizaron tanto las docentes como los alumnos para sobreponerse a esas dificultades. Las recomendaciones recibidas acerca de esta alumna fueron que debía sentarse adelante, que estuviera siempre de frente al hablar para que pudiese hacer lectura labial y que usara el equipo FM.

La descripción que acabamos de hacer de la escuela hace suponer que esta actúa como contención de esta alumna, ayudándola con un ambiente favorecedor del aprendizaje y de una mejor inclusión. También se puede señalar, por la encuesta realizada a sus padres, que la alumna cuenta con apoyo desde su hogar, lo que se puede advertir a partir de lo manifestado por su madre: desde los cuatro años tuvo asistencia de una Terapeuta del Lenguaje, esa fue la edad a la que se le detectó la hipoacusia, se determinó que es genética (llegaron a los abuelos en la indagación) y expresó que por problemas hormonales su sordera avanzó de 50 db a 70 db; además reveló que antes de cada evaluación su hija tiene asistencia de su papá en inglés. El hecho de que la alumna traiga material de su casa de un diario local también indica que tiene un soporte en su hogar.

A partir de estas observaciones, podemos concluir que en este caso en particular, - una alumna con hipoacusia moderada, de 5to grado, con 5 años de estudio de la lengua extranjera-, la alumna manifiesta, en su producción final de la unidad

didáctica observada, un afianzamiento de las estructuras utilizadas, demostrada en un uso adecuado de la lengua a nivel oracional y textual. Podemos especular que esto se debe a diferentes razones: en primer lugar que C1 hace uso de variadas estrategias: cognitivas, metacognitivas, afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas; en segundo lugar, que la alumna se encuentra en una escuela con condiciones favorables para la inclusión; además, cuenta con una profesora universitaria que posee un estilo de enseñanza inductivo y que utiliza estrategias afines a un enfoque cognitivista, asistiéndose de otro subsistemas aparte del lingüístico, el visual. Estas razones expuestas y analizadas pueden ser las que le permiten a esta alumna demostrar afianzamiento de los contenidos abordados en la unidad didáctica, y las que hacen posible que se pueda expresar en forma escrita en una lengua extranjera.

C.2. CASO 2

Tal como se ha consignado en la Parte V.B. de esta investigación, esta alumna se muestra permanentemente involucrada en la clase de inglés y hace constante uso de estrategias que son beneficiosas para el aprendizaje, es decir, es una alumna autodirigida, organizada, atenta a consignas y explicaciones, dispuesta a participar en grupo. Por su parte, si bien la docente usa varias estrategias favorables para la inclusión de la alumna, exhibe un estilo de enseñanza de corte conductista, con poca exposición a la lengua, y con presentación de la lengua a nivel palabra u oración. Es menester recordar esta docente no posee título universitario de Profesora de Inglés, solo cuenta con título supletorio⁴⁹ y capacitación docente.

Al pretender triangular los datos obtenidos en el análisis con la evaluación final de la alumna, lo primero que advertimos es que la docente no tomó una evaluación final. Luego, del material que se pudo analizar como producción final de lo visto en esta unidad, sólo se encontraron producciones referidas a los verbos modales, y no al uso de tiempos verbales (Pasado Simple y Pasado Perfecto), -éstos fueron los dos temas desarrollados en las clases observadas de esta unidad didáctica. Dichas producciones,

⁴⁹ Aquellos otorgados por establecimientos de formación técnico profesional para ser considerados según su contenido. Generalmente son otorgados por establecimientos terciarios no universitarios, o instituciones privadas.

las referidas a los verbos modales, fueron tres ejercicios extraídos del libro de actividades y una producción de un texto. En la producción –los ejercicios de completamiento de oraciones- la alumna evidencia un cierto manejo de las estructuras enseñadas (comete errores en alrededor de la mitad de las oraciones en cada ejercicio); mientras que en la producción de un texto, que es más desestructurada y relacionada con un tema personalizado, comete muchos errores y no puede usar la lengua nueva en forma eficaz, y tampoco es capaz de dar un mensaje comprensible. Entonces cabe preguntarse: ¿Porqué esta alumna, si emplea durante sus clases un amplio repertorio de estrategias que favorecen su aprendizaje, y se presenta como un alumno autodirigido, y su profesora también usa varias estrategias para incluir a la alumna, ésta no es capaz de realizar una producción escrita que muestre el afianzamiento de estructuras? Entonces se intentó cruzar estos datos con la planificación de la asignatura y los objetivos planteados para esta unidad, y se advirtió que nunca se pudo conseguir la planificación anual, que ésta no estaba en la escuela y que siempre se exhibían excusas por parte de la profesora para presentarla. Este hecho sumado a la falta de evaluación de la unidad no son un detalle menor al momento de analizar lo aprendido por los alumnos, esto denota que no se persigue un objetivo claro, por lo tanto los alumnos tampoco saben hacia dónde dirigir sus acciones. Cabe preguntarse el rol que juega la institución educativa en este marco; éste es un colegio confesional con carisma propio e integrador, alberga alumnos de clase media y cuenta con padres comprometidos con la institución, cuentan con gabinete psicopedagógico y psicológico, que se encarga de realizar reuniones periódicas con los docentes para hacer el seguimiento de éstos alumnos. Según consta en acuerdos pedagógicos, C2 posee adaptaciones metodológicas y de evaluación: no se evalúan los ejercicios de escucha ni se le realizan evaluaciones orales. Con respecto a los datos aportados por sus padres, dieron a conocer que la sordera es de nacimiento y fue detectada al año de edad, en diciembre de 2010 fue implantada y el implante fue encendido a prueba en febrero del 2011. Se nota, por los datos aportados por sus padres, que la alumna cuenta con apoyo de su hogar, tuvo asistencia de una fonoaudióloga hasta 6 meses antes de la entrevista y desde cuarto grado tuvo asistencia de una ILS. Esta alumna comenzó su escolarización en la Escuela de Educación Especial José A. Terry, y luego pasó a la Escuela Bilingüe para Sordos, hasta que en el año 2005 fue integrada a este colegio, al que concurre al

momento del levantamiento de datos, a partir de este año como alumna incluida, sin asistencia de la institución de Educación Especial. Por intermedio de la ILS se pudo acceder a una entrevista con C2, en la que manifestó que le gusta la clase de inglés, que usa inglés en internet, y cuando se le preguntó acerca de qué le resultaba más fácil o más difícil al aprender la lengua extranjera, ella sostuvo que las oraciones que no tienen verbo son más fáciles, que le es más fácil lo concreto; por otro lado manifestó que lo que más dificultad le presenta son las oraciones para completar con verbos, así como crear oraciones. También declaró que le gusta trabajar sola y a veces con sus compañeros, preferentemente de a dos, lo que se hizo evidente al momento de analizar las estrategias usadas por ella en clase. En cuanto a las instrucciones dadas por la docente, dice que sí le entiende, aunque no totalmente, entiende palabras aisladas, y comprende mejor cuando la profesora acompaña con señas por ejemplo cuando le enseñó el pasado simple y el pasado perfecto. Aclara además que le ayuda el uso del diccionario, pero admite que a veces se queda con dudas. La ILS manifiesta que la alumna hace el esfuerzo en el trabajo oral aunque no es evaluada en esta habilidad, y C2 resalta que ha surgido de un proceso porque en primer año le costaba que le sintieran la voz, o de que sean conscientes de qué le van a entender los chicos, le daba vergüenza cómo le iban a escuchar su voz, eso era en segundo año, pero ahora no. Ella tenía resto auditivo, escuchaba su nombre antes de la operación. La operaron y no tuvo fonoaudióloga hasta hace 2 semanas. Está aprendiendo a decir la 's' y la 'g'; en este interim escucha un poquito más claro. Le gustó que la operaran. Su ILS además logró que la alumna respondiera dos Tests, uno de Inteligencias Múltiples y el Test de Felder, cuyos resultados están en el Anexo IX. Lo manifestado por la alumna en la entrevista y las respuestas a ambos Tests demuestran un profundo nivel de autoconocimiento y un uso de estrategias no sólo cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas, sino también una gran capacidad de reflexión. Utiliza técnicas de reflexión meta-cognitiva cuando ella dirige su propio aprendizaje organizándolo y dirigiéndolo; muestra su capacidad de reflexión meta-afectiva cuando expresa los sentimientos que le causa su sordera actualmente y lo que sentía hace un tiempo; y posee un muy buen manejo de estrategias meta- socio-cultural-interactivas especialmente para pedir ayuda e interactuar con su ILS o la docente cuando no entiende algo, así como también con sus compañeros.

Podemos resumir, en el caso de esta alumna que, a pesar de ser una alumna que utiliza una gran cantidad de herramientas para aprender la lengua extranjera y que posee un alto grado de autonomía, la triangulación del análisis de los datos del registro de sus clases con la producción escrita hecha por la alumna al final de la unidad, evidencian que las construcciones a nivel oracional están en camino a un afianzamiento, y en el ejercicio de producción de un texto, no ha habido una consolidación. Algunas de las razones que pueden dar cuenta de esto pueden ser la falta de objetivos claros de la unidad: no se presentó planificación anual, tampoco se les hizo saber a los alumnos si iban a ser evaluados o no, y no se les tomó evaluación de los temas abordados en esta unidad didáctica.

Otro de los factores que puede tener incidencia en la falta de apropiación de la lengua es la escasez de exposición a la lengua extranjera, tanto en forma escrita como oral. Son innumerables las ocasiones de uso del español por parte de la profesora. Cabe preguntarse si el hecho de que la profesora use español y no inglés es beneficioso o no para esta alumna cuya primera lengua es LSA. La ILS interpreta en LSA y el alumno hace la conexión de lo que entiende en LSA con lo que lee en inglés. En este punto se hace relevante el estudio de Herrera, Puente, Alvarado (2011) que muestra que, cuando se utiliza un modelo bilingüe basado en el desarrollo de estrategias visuales como el lenguaje de señas, alfabeto manual y lectura de labios, los estudiantes sordos pueden hacer avances significativos en sus habilidades de lectura y escritura. Estos hallazgos son válidos para el español como una segunda lengua, del mismo modo se puede advertir, por la comprensión del inglés que evidencia la alumna, que pueden ser extensivos al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Igualmente, no es un detalle menor el hecho de que la lengua enseñada se restrinja al nivel oracional, y que se haga escasa o casi nula referencia a los usos reales de la lengua meta; si los alumnos rara vez han sido expuestos a un texto escrito, será difícil que produzcan uno.

Para concluir, en este caso, -una alumna con sordera profunda, que cursa 3er Año, y que tiene la materia inglés desde 1er Año-, a pesar de hacer uso de cuantiosas estrategias no sólo *cognitivas*, *afectivas* y *socio-cultural interactivas*, sino también

demostrar una gran capacidad de reflexión y manejo de estrategias *meta-cognitivas*, *meta-afectivas* y *meta-socio-cultural-interactivas*, C2 manifiesta un desempeño más bien atomizado y deficiente de la lengua. Podemos especular que, a pesar de que la docente hace uso de variadas estrategias que favorecerían la inclusión de la alumna sorda -corregir errores usando diferentes técnicas, señalar en el cuaderno o libro con su dedo mientras da una instrucción, interactuar con la alumna, interactuar con ILS para dar asistencia al alumno, explicación gramatical directa-, la falta de afianzamiento de estructuras por parte de la alumna se deba a: por un lado la falta de objetivos claros, o a la escasa exposición a la lengua extranjera por parte de la docente, o a que la lengua se trabaja a nivel palabra o completamiento de oraciones, o a que las explicaciones son tradicionales, sin participación del alumno, o quizás que utiliza técnicas de traducción y repetición, sin atender al propósito comunicativo de las estructuras enseñadas.

C.3. CASO 3

Recordamos que el tercer caso es un niño que asiste a 4to grado y tiene dos módulos de 80 minutos de inglés por semana. Cabe destacar que este es su primer año en contacto con la lengua extranjera, ya que en esta escuela se cursa inglés por primera vez en 4to grado. Es un niño con hipoacusia bilateral profunda, con implante coclear, y cuenta con la asistencia de una Intérprete de Lengua de Señas (ILS). La profesora de este alumno no posee título universitario de Profesora de Inglés, es abogada y es recibida de un instituto de inglés con el título de ‘Capacitación Superior en Idioma Inglés’, además cuenta con una capacitación docente.

Comenzamos el entrecruzamiento de datos analizando en primer lugar la planificación anual presentada; percibimos que ésta condice con los contenidos que se desarrollaron y esto se correlaciona con la evaluación diseñada para la unidad. Si a su vez, triangulamos el análisis del registro de clase con la evaluación escrita de esta unidad didáctica, se ve que hay coherencia entre el tipo de ejercitación provista en ambas instancias; durante sus clases, el alumno realiza tareas de completamiento de oraciones, tareas de reconocimiento y de comprensión escrita con soporte visual. Tal como se analiza en la Parte V.B. de esta investigación, la evaluación final de la

unidad didáctica, demuestra que este alumno afianzó mayormente el reconocimiento léxico y de estructuras, y completamiento de partes en una oración con un ítem léxico; podemos sugerir que esto se debe a la calidad de la lengua a la que fue expuesto; las conexiones activadas solo tuvieron su correlato con el reconocimiento, no con la producción, de estructuras a nivel léxico y oracional, por lo que se advierte un afianzamiento en estos niveles. Podemos advertir que el uso del alfabeto manual asiste a este alumno en este estadio inicial del aprendizaje de la lengua extranjera, avalando los supuestos de Alvarado, Puente, y Herrera (2008) quienes sostienen que el conocimiento fonema-grafema puede facilitar la lectura para los niños oyentes así como el conocimiento del alfabeto manual y el grafema tienen el potencial de desempeñar un papel similar para los lectores sordos. Estos hallazgos son válidos para el español como una segunda lengua, del mismo modo se puede advertir, por la comprensión del inglés que evidencia este alumno, que pueden ser extensivos al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con respecto a las estrategias de enseñanza usadas por esta profesora, advertimos que utiliza la mayor parte del tiempo estrategias como la repetición y el estímulo-respuesta-refuerzo, que evidencian un marcado enfoque conductista, y algunas de corte constructivista como interactuar con el alumno, activar conocimiento previo, verificar comprensión o utilizar recursos de apoyo visual como el pizarrón o dibujos y objetos reales; sin embargo lo hace mayoritariamente en español, por lo que la exposición al inglés se ve limitada. Sin embargo, algunas conductas o situaciones dadas en la clase, como la falta de exposición a la lengua extranjera y la constante repetición de estructuras, así como las instancias en que los alumnos en general se encuentran fuera de tarea, hacen que mucho de lo trabajado en el aula no provea calidad y cantidad de exposición a la lengua extranjera. Es una posibilidad, que en este estadio del aprendizaje del inglés -el primer año que el alumno se encuentra con la lengua extranjera-, las numerosas estrategias visuales y de interacción implementadas por la profesora, así como la coherencia de la ejercitación de clase con los objetivos planteados y la evaluación tomada, tengan su correlato con el buen desempeño del alumno en su evaluación final. En este sentido, podemos especular, que la escasa exposición al inglés y las instancias en que los alumnos se encuentran

fuera de tarea no influyen en la apropiación de la lengua extranjera por parte de este alumno.

Por su parte, C3 utiliza estrategias de tipo *cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas*, para poder apropiarse del conocimiento. Las *cognitivas* más usadas por este alumno tienen que ver con el aprovechamiento del sentido de la vista para recordar especialmente vocabulario, lo que lo ayuda en la categorización de ítems lexicales, y asociación de palabras; las *meta-cognitivas*, cuando realiza esfuerzos por enfocarse y prestar atención, y cuando copia del pizarrón; las *socio-cultural-interactivas* y las *meta-socio-cultural-interactivas* son la interacción con su ILS, con su profesora, y con sus compañeros, y su predisposición para interactuar en todos los casos. Son las estrategias *afectivas y meta-afectivas* las que le presentan mayor dificultad, ya que advertimos que, en ocasiones manifiesta ansiedad (se come las uñas), y que, a pesar de intentar conservar su motivación en la tarea, le resulta difícil mantenerse enfocado y termina distrayéndose.

Al analizar los datos provistos en las encuestas hechas a la escuela y a los padres, notamos que ambos proveen un soporte positivo para su inclusión. El colegio es confesional con carisma propio e integrador, alberga alumnos de clase media y cuenta con padres comprometidos con la institución, cuentan con gabinete psicopedagógico y psicológico, que se encargan de realizar reuniones periódicas con los docentes para hacer el seguimiento de éstos alumnos. De hecho observamos que hubo al menos una reunión entre su ILS y el gabinete psicopedagógico en el tiempo que duró el registro de clases:

ILS está en reunión con el gabinete psicopedagógico (psicóloga, psicopedagoga), dos maestras y dos fonoaudiólogas, la de la escuela y la fonoaudióloga de C3. (3:557)

Con respecto a los datos aportados por sus padres, ellos dieron a conocer que la sordera es de nacimiento, en octubre de 2002 fue implantado, pero que el implante está en ajuste; se advierte que el alumno cuenta con apoyo de su hogar, tiene asistencia de una fonoaudióloga y de una Terapeuta del lenguaje desde el año 2000, y tiene apoyo de una ILS desde 2011. Este alumno comenzó su escolarización en una Escuela Especial hasta 2010, desde ese año asiste únicamente a esta escuela, a la que concurre al momento del levantamiento de datos, como alumno incluido, con

Intérprete y sin asistencia de Educación Especial. En la entrevista con la docente de inglés, ella informa que tiene 33 alumnos en la clase, y la ILS añade que “el soporte visual ayuda muchísimo”, con lo que la profesora concuerda, es más, agrega que “el soporte visual fue el puntapié inicial y que con eso se soltó en inglés”. La profesora dice:

“Cuando empezó con los nombres lo tuve que hacer callar, él quería decir los nombres de todos los compañeros. Fue emocionante cuando él preguntaba ‘What your name?’. Acordamos con la fonoaudióloga que íbamos a aceptar la pronunciación como en castellano. También puede preguntar la edad.” (T3)

Lo manifestado por la docente en la entrevista y las estrategias usadas por ella en la clase demuestran que se encuentra involucrada en el aprendizaje de este alumno y que se ocupa de mejorar su aprendizaje utilizando estrategias que optimicen el aprendizaje y trabaja en equipo con las demás personas involucradas en su inclusión (fonoaudiólogas, psicopedagoga, psicóloga, padres, otros docentes, etc.), algo fundamental en la etapa en que se encuentra este niño en su inclusión en la escuela: su segundo año incluido y su primer año aprendiendo la lengua extranjera.

Resumiendo, podemos encontrar una correlación entre las técnicas utilizadas por esta docente en clase -mayoritariamente siguiendo un enfoque conductista y considerando el apoyo visual ampliamente-, las estrategias utilizadas por este alumno –cognitivas, metacognitivas, afectivas y meta-afectivas, socio-cultural-interactivas y meta socio-cultural-interactivas-, y un desempeño adecuado en los niveles léxico y oracional en la evaluación de unidad. Igualmente, y no siendo un detalle menor, podemos correlacionar el desempeño de C3 en la evaluación final con el rol fundamental de la ILS, de la institución educativa y de su familia para darle marco a un soporte inclusivo.

C.4. CASO 4

El Caso 4 recordamos que se trata de una alumna con hipoacusia moderada, que cursa 4to Grado, y que tienen inglés como lengua extranjera desde 4to Grado con una frecuencia de una hora de 40 minutos por semana, cuenta con audífono y equipo FM.

Como indicamos en la Parte V.A. de este estudio, no estaban dadas las condiciones para realizar el análisis lingüístico teniendo en cuenta los parámetros de la presente investigación. Por tanto, analizaremos la documentación obtenida, es decir: la encuesta hecha a la escuela y la entrevista realizada al profesor, así como las estrategias implementadas en clase por el profesor y por el alumno hipoacúsico. Pero no alcanzaremos a correlacionar estos datos con las producciones lingüísticas de la alumna, o evaluación final de la unidad didáctica, debido a que no se contó con ellas.

La profesora de C4 está en calidad de reemplazante, no posee título universitario de Profesora de Inglés, su conocimiento de esta lengua extranjera es haber cursado en un instituto de inglés, y no cuenta con una capacitación docente. Cuando quisimos examinar la planificación de esta asignatura, no fue posible obtenerla; después de constantes requerimientos a los directivos, profesora titular –en licencia-, y las dos suplentes que tuvieron durante el año, nos encontramos con un material correspondiente a la asignatura *inglés* presentado en dirección que se corresponde con un listado de vocabulario y frases diseñado por la profesora titular del curso que estaba de licencia. Se adjunta ese listado en Anexo X. Es notable en ese listado de ítems lexicales, que el componente fonológico de la lengua extranjera de esas palabras, no sigue las normas de los símbolos fonéticos del sistema de sonidos del inglés, lo que denota un manejo ineficiente del sistema lingüístico del inglés por parte de la docente que lo diseñó.

La escuela a la que asiste esta alumna es confesional, de clase media baja, y se encuentra localizada en el departamento de Rawson, en las afueras de la ciudad de San Juan. Alberga a alumnos de bajos recursos con diversas problemáticas familiares. Es una escuela con 384 alumnos y cuenta con una psicóloga y una psicopedagoga. A pesar de que la escuela tiene a disposición estas dos profesionales, en el lapso de observación no pudimos concretar un encuentro con ninguna de las dos. Tampoco conseguimos obtener la encuesta de los padres. Todos estos factores denotan que las condiciones de apoyo que deberían funcionar para facilitar el aprendizaje, no se presentaban como tales. Otro dato, no menor, al momento del análisis es el hecho de que los alumnos no fueron evaluados en esta unidad didáctica; esto se debió a que en las últimas semanas de clase se utilizó la única hora de inglés

semanal para ensayos de actos, la asignatura quedó sin un cierre y éste último tramo de temas enseñados no fue evaluado. Al comienzo de la observación de esta alumna, cuando la profesora suplente, después de varias clases de ausencia de la profesora titular (semanas), toma una prueba, no es ninguna sorpresa que los alumnos no recuerden lo aprendido y requieran una asistencia permanente de la docente. Esto se hace evidente cuando reciben los resultados de esa evaluación:

“La profesora reparte pruebas. Los niños se quejan de no haber aprendido “león” ni “mono” (4:24)

Las clases, en su totalidad, se caracterizaron por una falta de planificación diaria y a largo plazo, no se advirtió un objetivo a seguir por parte de la docente, era evidente que el desarrollo de las clases seguía el orden dado por el libro de texto y que en la clase siguiente se seguía con el mismo ejercicio de la clase anterior.

En este contexto se hace difícil vislumbrar estrategias seguidas por la docente para que los alumnos aprehendan la lengua extranjera, como se exhibe en la Parte V.B. En primer lugar se observa que no existen objetivos claros, en segundo lugar casi no se usa el idioma inglés en la clase, las instancias de su uso están principalmente en el libro de texto y en las tareas de completamiento de oraciones y respuesta de preguntas escritas en el pizarrón, así como traducción. También utiliza la mediación de aprendizajes haciendo trabajar a los alumnos en forma inductiva para realizar las tareas, no obstante lo hace en español. Esto puede deberse a que la competencia lingüística de la docente no sea muy buena, como se puede advertir en las pocas ocasiones que habla inglés, sus mayores dificultades se evidencian en el componente fonológico: la inexacta pronunciación de palabras, y la entonación de preguntas y de oraciones con un marcado acento local. En cuanto al componente léxico-gramatical, en escasas oportunidades en las que produjo algunas oraciones, es más se hace evidente su escaso dominio de la lengua inglesa cuando los alumnos en ocasiones preguntan en inglés y ella siempre contesta en español.

Por parte de la alumna, vimos en el apartado V.B. que se presenta varias características de una alumna auto-regulada y usa algunas estrategias para aprehender la lengua extranjera: *meta-cognitivas*: presta atención, obtiene recursos, y

se monitorea; *cognitivas*: analiza la gramática por partes, ordena secuencias especialmente léxicas, *afectivas*: no duda en pedir asistencia a la docente cuando se siente frustrada al no poder realizar alguna tarea, aunque en numerosas ocasiones se la nota fuera de tarea; *meta-socio-cultural-interactivas*: C1 está atenta a la utilización de las mejores vías de comunicación en particular con la docente mediante el canal visual, para no perderse gestos ni explicaciones; *socio-cultural-interactivas*: interacción con su profesora, pide explicación individual, clarificación y verificación, e intenta comunicarse con los demás. Por otro lado, demuestra un escaso manejo de estrategias *meta-afectivas*. Podemos advertir que esta alumna no hace uso de considerables estrategias y meta-estrategias; es una posibilidad que esto se deba a que se le presentan escasos desafíos cognitivos, o a las características desfavorables del contexto descritas anteriormente. Por lo tanto, no nos es posible, como dijimos al comienzo, hacer una valoración adecuada de su aprendizaje de la lengua extranjera.

C.5. CASO 5

Este alumno tiene una hipoacusia auditiva moderada, cursa 5to Año y tuvo la asignatura inglés desde 1er Grado. La profesora de este alumno posee título universitario de Profesora de Inglés. La documentación obtenida para este caso fue la encuesta a la escuela, la planificación anual, un informe presentado por la docente, y una entrevista a esta profesora.

En primer lugar, notamos que los contenidos desarrollados por la docente coinciden con los objetivos planteados en la planificación presentada, el trabajo en clase está en consonancia con los objetivos planteados así como con la evaluación administrada por la docente. En la evaluación escrita (Anexo XI) se muestran los criterios de evaluación, y se advierte que el alumno realiza los tres primeros ejercicios en forma adecuada: el primero y el tercero se tratan de comprensión de situaciones y cómo responder a ellas, el tercero se enfoca en información personal verdadera, y el segundo ejercicio es el que trata más del uso de estructura, y también se ve el uso de la lengua de manera significativa. El desempeño del alumno en los tres ejercicios se muestra cercano a un afianzamiento de las estructuras abordadas en la unidad. En la

evaluación hay un cuarto ejercicio, que el alumno no realizó, sólo alcanzó a completar con una palabra la primera oración. Se puede especular que no tuvo tiempo de realizarlo o perdió concentración. Esto podría deberse a que no entendió la consigna -pero este alumno no duda en preguntar cada vez que no comprende algo-, o que no supo cómo hacerlo -pero es muy similar el ejercicio 3-, por lo que tampoco parece una explicación adecuada.

La profesora utiliza una gran variedad de estrategias en sus clases, muchas de ellas enmarcadas en un enfoque cognitivista: trabaja inductivamente, presenta las actividades en forma organizada, evidencia planificación, realiza mediación de consignas, da abundante exposición a la lengua extranjera, hace referencia al uso de la lengua en situaciones reales prestando atención al significado, verifica comprensión y explica individualmente.

El alumno, por su parte, hace uso de estrategias *cognitivas*: razona apoyado en una forma de trabajo inductiva y deductiva, realiza inferencias, participa en tareas de conceptualización, etc., y *meta-cognitivas*: prestar atención, e intentar obtener recursos. Las *estrategias socio-cultural-interactivas* más usadas por este alumno son: interacción con su profesora y compañeros, y estrategias de compensación en la comunicación; las *meta-socio-cultural-interactivas*: busca interactuar con la docente cuando no entiende algo, así también como con sus compañeros. Finalmente, las estrategias *afectivas* y *meta-afectivas* explotadas se evidencian cuando trata de conservar su motivación en la tarea, aunque a veces le resulta difícil mantenerse enfocado en ella.

La encuesta realizada a la escuela, por su parte, indica que es una escuela que se emplaza frente a un gran barrio, con una población muy numerosa, de donde hay un gran número de alumnos y está cercana a varios barrios nuevos de la zona de Chimbas; la característica de la población es familias asalariadas en general con un número importante de padres profesionales. La institución hace un seguimiento al alumno mediante reuniones con los docentes.

La docente de inglés presentó un informe en el que detalla aspectos relacionados con las actitudes frente al aprendizaje de la LE. Sostiene que es un alumno responsable, aplicado y participativo en clase. Trabaja sin adecuaciones curriculares en este espacio. No posee apoyo de DAI, a pesar de que en la Educación Primaria sí lo requirió en algunos años con el objeto de implementar estrategias como relectura de consignas e interpretación de las mismas en forma individual. En cuanto a las cuatro habilidades a desarrollar en la materia, con la que cuenta con mayor dificultad es la habilidad de *Listening* debido a su dificultad auditiva. Las estrategias utilizadas en este caso son: repetición de la escucha pausada, reformulación de consignas más sencillas y en la mayoría de los casos trabajo en grupo para evitar que se sienta incómodo por no poder entender las consignas, en algunas ocasiones presenta dificultad con su interpretación. En la habilidad de *Reading* no presenta mayores problemas, trabaja al ritmo de sus compañeros, con los mismos textos y actividades. En la realización de trabajos grupales, aporta información y material que comparte con sus compañeros, muchas veces corrige errores del resto del grupo. En cuanto a la habilidad de *Speaking*, posee una buena predisposición para interactuar y participar, a pesar de su dificultad en la pronunciación. Tiene desarrollada la lectura labial, por ese motivo no es un impedimento mantener una conversación o diálogo con él, excepto, cuando a veces hay que repetir las preguntas o simplificarlas de manera que sean rápidamente entendidas por el interlocutor. En el caso de *Use of English*, posee buen dominio de la gramática aprendida en forma seccionada, le cuesta integrar los contenidos gramaticales como: tiempos verbales, conectores, etc. En el caso de tener alguna dificultad, busca ayuda en sus pares o la docente. La docente resalta que en la convivencia con los miembros de la comunidad y aspectos actitudinales, el alumno tiene buena relación con sus compañeros, es respetuoso con ellos y con su docente. Se relaciona como cualquier otro chico con los compañeros de otros cursos. Posee aceptación de sus pares. Cumple con las pautas establecidas para la convivencia. Cuenta con el apoyo de su familia en todo lo solicitado desde la escuela, asiste con el uniforme completo y en óptimas condiciones, cumple con el horario establecido, tanto en la entrada como al inicio de cada hora. Es respetuoso de las opiniones de sus compañeros. Los escucha atentamente y busca ser escuchado. En cuanto al material didáctico utilizado, el alumno siempre cuenta con el libro de texto en la clase.

La triangulación de los datos aportados por el informe de la docente y las estrategias utilizadas por ella en la clase, muestran que esta profesora tiene en cuenta las pautas a seguir para crear un ambiente favorecedor del aprendizaje para este alumno. Sin embargo, podemos observar una falta de asistencia por su parte en el momento de la evaluación cuando no advirtió que el alumno no había completado el último punto de la evaluación, por lo que no encontramos datos reveladores acerca de las razones por las que no realizó ese punto de la prueba. Quizás haber realizado una adaptación metodológica a la evaluación en vista a que el alumno pudiera cumplimentar todos los puntos o presentar cada punto en forma seccionada hubiese ayudado.

Podemos concluir que la triangulación del registro de clases con la evaluación tomada, y con los datos aportados por la docente, evidencian que el alumno emplea estrategias cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas que le permiten aprehender los contenidos desarrollados en esta unidad didáctica.

Para resumir, podemos señalar que C5 manifiesta en su producción final de la unidad didáctica observada, un afianzamiento de las estructuras utilizadas, a nivel comprensión de situaciones utilizando los condicionales y a nivel oracional y textual expresando sus ideas utilizando las estructuras nuevas en situaciones reales, demostrada en un uso adecuado de la lengua a nivel oracional y textual. Podemos especular que esto se debe a diferentes razones: por un lado, su profesora es universitaria, y posee un estilo de enseñanza inductivo, con un evidente enfoque cognitivista, favoreciendo la interacción con los alumnos y la presentación de la lengua en contextos reales de uso; por otro lado, al variado uso de estrategias que manifiesta C5 para aprehender la lengua extranjera: *cognitivas, meta-cognitivas, afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas*. Por tanto, podríamos correlacionar un trabajo basado primordialmente en un enfoque cognitivista de la profesora, y un extenso manejo de estrategias del alumno, con un afianzamiento de las estructuras de la lengua extranjera enseñadas en esta unidad didáctica.

C.6. A modo de síntesis

En la Parte V hemos llevado a cabo el análisis y la interpretación de resultados. En el apartado V.A. presentamos el análisis de las producciones finales de una unidad didáctica, de cinco alumnos hipoacúsicos que aprenden inglés como lengua extranjera en instituciones educativas comunes, siguiendo un enfoque cognitivo, bajo la perspectiva de adquisición de la lengua de la lingüística del uso (Tomasello 1998a, 2000 en Geeraerts 2006). En la sección V.B. indagamos acerca de las estrategias utilizadas en esa unidad didáctica por los profesores en cada caso y las usadas por los cinco alumnos sujetos de este estudio. Examinamos estos datos a la luz de teorías procedentes de investigaciones en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente las referidas a las estrategias utilizadas por los alumnos (Oxford 2011), así como las visiones de lengua (Tudor 2001) y de enseñanza y aprendizaje (Williams and Burden 1997) que detentan los docentes.

Además triangulamos estos dos tipos de análisis con la documentación obtenida mediante diferentes técnicas: registro documental institucional (planificaciones, informes, etc.), encuestas y entrevistas con los diferentes actores involucrados.

A continuación presentaremos algunas de las conclusiones a las que arribamos:

C1, alumna de 5to Grado de primaria y que estudió inglés por 5 años, manifiesta un afianzamiento de las estructuras utilizadas, demostrada en un uso adecuado de la lengua a nivel oracional y textual en la evaluación final. Especulamos que esto puede deberse a los siguientes motivos: variado uso de estrategias de C1: cognitivas, metacognitivas, afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas; una profesora universitaria con un estilo de enseñanza inductivo y que sigue un enfoque cognitivista, asistiéndose de constante apoyo visual; y condiciones favorables de la institución para la inclusión.

En el C2, -una alumna con sordera profunda, que usa LS y que tiene una ILS en el aula en la que cursa 3er Año, y que tiene la materia inglés desde 1er Año-, a pesar de hacer uso de cuantiosas estrategias no sólo cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas, y de demostrar una gran capacidad de reflexión y manejo de estrategias

meta-cognitivas, meta-afectivas y meta-socio-cultural-interactivas, manifiesta un desempeño más bien atomizado y deficiente de la lengua. La docente, que cuenta con una capacitación docente y título de instituto, hace uso de variadas estrategias para incluir a la alumna sorda -corregir errores usando diferentes técnicas, señalar en el cuaderno o libro con su dedo mientras da una instrucción, interactuar con la alumna, interactuar con ILS para dar asistencia al alumno, explicación gramatical directa; sin embargo advertimos las siguientes conductas por parte de la docente que quizás influyan en la falta de afianzamiento y de apropiación de las estructuras por parte de esta alumna: falta de objetivos claros –un ejemplo no menor es la ausencia de evaluación de los temas de la unidad-, una escasa exposición a la lengua extranjera por parte de la docente, la lengua se trabaja a nivel palabra o completamiento de oraciones, las explicaciones son tradicionales, sin participación de los alumnos, utilización de técnicas de traducción y repetición, sin atender al propósito comunicativo de las estructuras enseñadas.

En el caso de C3, un alumno con sordera profunda de 4to Grado en su primer año de contacto con la lengua inglesa, encontramos un desempeño adecuado en los niveles léxico y oracional en la evaluación de unidad. Vemos que esto tiene su correlato con las técnicas utilizadas por la docente en clase –de enfoque conductista en su mayoría y con gran soporte visual. Esta docente no posee título universitario de inglés, es abogada y cuenta con una capacitación docente y certificación de un instituto privado de inglés. Podemos especular que también contribuyen a su buen desempeño en la evaluación final, las estrategias utilizadas por este alumno durante las clases–cognitivas, metacognitivas, afectivas y meta-afectivas, socio-cultural-interactivas y meta socio-cultural-interactivas. Asimismo advertimos un rol de fundamental importancia de la ILS, de la institución educativa y de su familia en la inclusión de este alumno.

En lo que concierne a C4, no nos fue posible, hacer una valoración adecuada de su aprendizaje de la lengua extranjera. En primer lugar porque no se evaluó a los alumnos ni se obtuvo producciones de la alumna para esta unidad. Se observaron un número de situaciones que probablemente incidieron en este resultado, a saber: no se presentaron objetivos claros, casi no se usó el idioma inglés en la clase, las instancias

de su uso están principalmente en el libro de texto y en las tareas de completamiento de oraciones y respuesta de preguntas escritas en el pizarrón. La docente, suplente, sin título habilitante, no manifestó poseer una adecuada competencia lingüística en la lengua extranjera, como se puede advertir en las pocas ocasiones que habla inglés. Por parte de la alumna, pudimos advertir que C4 no hizo uso de considerables estrategias y meta-estrategias durante las clases observadas; es una posibilidad que esto se deba a que se le presentaron escasos desafíos cognitivos, o que se deba a las características desfavorables del contexto presentadas por la institución o la falta de soporte familiar.

Con respecto a C5, es un alumno en 5to Año de enseñanza secundaria que tuvo inglés desde 1er Grado. En la producción final de la unidad didáctica observada, manifiesta un afianzamiento de las estructuras utilizadas, a nivel comprensión de situaciones utilizando los condicionales, a nivel oracional y textual expresando sus ideas utilizando las estructuras nuevas en situaciones reales. Esto puede estar correlacionado con el estilo de enseñanza inductivo que posee su profesora, que es universitaria, con un evidente enfoque cognitivista, favoreciendo la interacción con los alumnos y la presentación de la lengua en contextos reales de uso; también con el variado uso de estrategias que manifiesta C5 en las clases de lengua extranjera: cognitivas, meta-cognitivas, afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas. Por tanto, podríamos correlacionar un trabajo basado primordialmente en un enfoque cognitivista de la profesora, y un extenso manejo de estrategias del alumno, con un afianzamiento de las estructuras de la lengua extranjera enseñadas en esta unidad didáctica.

No es el objetivo de esta investigación realizar generalizaciones ni establecer comparaciones entre estos casos disímiles entre sí, sin embargo, podemos establecer algunas correlaciones.

Por un lado, en los casos 1 y 5, podemos advertir un mejor desempeño en las evaluaciones de los alumnos, específicamente un mayor afianzamiento de las estructuras enseñadas a nivel oracional y textual. Salvando la diferencia que C1 se trata de una alumna de primaria y C5 un alumno de secundaria, podemos

correlacionar que el buen desempeño de ambos se pueda deber a un estilo más inductivo de enseñanza que busca la participación del alumno, así como una mayor exposición a la lengua extranjera, ambos factores relacionados con un enfoque cognitivista de enseñanza por parte del profesor; de la misma manera, podemos enfatizar que estos alumnos hacen uso de un repertorio de estrategias para acceder a la lengua extranjera. C3 también presenta un desempeño en su evaluación final acorde con los objetivos planteados, solo a nivel léxico, lo que condice con la forma de trabajo que plantea la docente en el aula. Este alumno también usa variadas estrategias en sus clases para aprender la lengua extranjera, no obstante en ocasiones muestra dificultad para usar estrategias de gestión de su aprendizaje, específicamente con las meta-cognitivas y meta-afectivas. Merecen un comentario aparte los dos casos de alumnos sordos profundos que cuentan con asistencia de una ILS en el aula: aunque C2 cursa secundaria y C3 primaria, ambos hacen un buen manejo de estrategias socio-cultural-interactivas y meta- socio-cultural-interactivas. Sin embargo, C2, a pesar de utilizar en todo momento una amplia variedad de estrategias para el manejo y gestión de su aprendizaje, no logra demostrar un afianzamiento en las estructuras enseñadas, podemos especular que esto esté relacionado factores relacionados con la docente: su falta de objetivos claros para la unidad, una escasa exposición a la lengua extranjera, la lengua trabajada a nivel atomizado, las explicaciones tradicionales, sin participación de los alumnos, la utilización de técnicas de traducción y repetición, sin atender al propósito comunicativo de las estructuras enseñadas.

En el Caso 4 podemos establecer una correlación entre una frágil concepción de lengua y de aprendizaje del profesor, y un escaso soporte institucional para la alumna, con un exiguo uso de estrategias por su parte, quien, a pesar de demostrar en ocasiones ser una alumna autodirigida, no encontró desafíos cognitivos para que el aprendizaje de la lengua extranjera tuviera lugar.

En la Parte VI se intentará realizar una valoración de las estrategias usadas por los alumnos sordos e hipoacúsicos y por los docentes de estos alumnos incluidos en el aula

PARTE VI

VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS USADAS EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA POR ALUMNOS SORDOS E HIPOACÚSICOS

Los objetivos propuestos para esta investigación fueron describir el estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común en la ciudad de San Juan, determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos en el espacio curricular inglés por parte de estos niños, y finalmente realizar una valoración de las estrategias usadas por los profesores y alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en la clase de inglés como lengua extranjera.

Luego del análisis de las producciones escritas de los alumnos sujetos de este estudio, siguiendo de una perspectiva cognitiva, específicamente los supuestos de la lingüística del uso de Tomasello (2000), y del análisis de las estrategias usadas por profesores y alumnos caso por caso, en este apartado realizaremos una valoración de las estrategias usadas tanto por profesores como por alumnos.

Cabe destacar que el análisis fue abordado desde la perspectiva de alumnos sordos e hipoacúsicos *incluidos*, por lo cual analizamos el desempeño de los alumnos sordos e hipoacúsicos considerando los mismos parámetros que pueden considerarse para todos los alumnos, teniendo en cuenta los casos en que explícitamente posean adecuaciones curriculares, y en el caso de los alumnos sordos profundos bilingües, que necesitan una ILS, ya que es la asistencia necesaria para acceder al conocimiento en la clase.

A partir del análisis realizado en esta investigación, en primer lugar se evaluarán las estrategias utilizadas por el docente de inglés. En segundo lugar se estimarán cuáles fueron las estrategias usadas por los alumnos sordos o hipoacúsicos para aprender inglés como lengua extranjera.

A.1. Valoración de las estrategias usadas por los docentes de inglés

Las acciones del profesor de inglés en el aula permean su visión de lengua y de aprendizaje. Para este análisis se consideraron las teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente las referidas a las visiones de lengua propuestas por Tudor (2001) y de enseñanza y aprendizaje sustentadas por Williams y Burden (1997). Desde la perspectiva de la visión de lengua y aprendizaje que sostienen los diferentes docentes de inglés en este estudio, se pueden realizar las siguientes conceptualizaciones.

Con respecto a la concepción de lengua que sostienen los profesores, podemos advertir que en el caso del alumno sordo de 4to Grado de primaria que recién comienza a aprender la lengua extranjera (C3), se evidencia en el profesor un enfoque estructuralista de la lengua, “se ve a la lengua como un sistema lingüístico y se presenta este sistema a los alumnos” (Tudor 2001: 50), especialmente la gramática, el docente trabaja mayormente con estructuras a nivel oracional. Su visión de aprendizaje demuestra un enfoque conductista que se basa en técnicas de repetición y estímulo-respuesta-refuerzo, las que, a este nivel en el que el alumno sordo o hipoacúsico comienza su aprendizaje de la lengua extranjera, podemos presumir que estas técnicas favorecieron el afianzamiento de conexiones que le permitieron consolidar la lengua extranjera un nivel léxico, como se puede advertir en el resultado de su evaluación escrita. La utilización de la técnica de pregunta es la única estrategia enmarcada en un enfoque cognitivo que podemos suponer que también asiste en el afianzamiento de las estructuras enseñadas, debido a que se hace en inglés; una estrategia muy usada para auxiliar a que este alumno afiance el conocimiento es el permanente apoyo visual, por ejemplo material icónico del libro de texto, *pictures*, o dibujos en el pizarrón.

Con respecto al resto de los alumnos a los que hace varios años que se les enseña inglés, se puede advertir cierta correlación entre, por un lado, un estilo de enseñanza más inductivo siguiendo un enfoque cognitivista (Casos 1 y 5) y asistiéndose de otro subsistema aparte del lingüístico, el visual (Caso 1), y un afianzamiento de las estructuras utilizadas por el alumno demostrada en un uso más adecuado de la

lengua, lo que se puede ver en los Casos 1 y 5; y por otro lado, entre un estilo de corte más conductista, con poca exposición a la lengua, con la lengua presentada a nivel palabra u oración, y un desempeño más atomizado y deficiente de la lengua, como se da en el Caso 2.

Entre las estrategias que se enmarcan en un enfoque cognitivo más notables usadas por los docentes y que ayudan al alumno sordo o hipoacúsico a construir conocimiento, encontramos las siguientes:

- presentación de las actividades de clase en forma organizada, planificada, dando a los alumnos límite de tiempo para realizar las diferentes actividades de clase,
- mediación de consignas en inglés,
- exposición a la lengua extranjera en forma oral y escrita, requisito básico para que se cumpla “el criterio de *frecuencia* de aparición de las estructuras a enseñar” (Lieven & Tomasello 2008: 172), tal como lo propone el modelo de lengua basado en el uso.
- interacción con el alumno, y con la ILS cuando el alumno manifiesta problemas de comprensión, evidenciando una visión humanística de la lengua, es decir, “como un medio a través del cual se construyen relaciones personales, se expresan emociones y aspiraciones y exploran nuestros intereses” (Tudor 2001: 65),
- corrección de errores utilizando técnicas tales como reformular lo dicho por el alumno, proveer la palabra faltante, y uso de *recasts*,
- uso de la técnica de pregunta para ayudar al alumno a realizar inferencias y generalizaciones,
- uso de la técnica de pregunta, haciendo participar a varios alumnos antes de preguntarle al alumno hipoacúsico, resultando en una mayor y mejor exposición a la lengua extranjera,
- uso de la técnica de pregunta con el objeto de que el alumno tenga la experiencia de darse cuenta por sí mismo de lo que debe hacer,
- constante apoyo visual, ya sea en el libro, mediante tarjetas o en pizarrón,
- apoyo visual de la docente señalando en el cuaderno o libro de alumno con su dedo mientras da una instrucción,

- verificación de comprensión permanentemente,
- referencia a los usos reales de la lengua para generar interés y motivación, en lo que se advierte una visión de la lengua como cultura e ideología, es decir como “el medio de expresión y comunicación usado por una comunidad de seres humanos [...] una lengua encarnará y expresará aspectos de la cultura y la visión del mundo de sus hablantes” (Tudor 2001: 69).
- repaso para evaluación,
- anuncio de evaluación de los temas abordados, con anticipación, especificando fecha y temas a evaluar.

El uso de preguntas y la interacción con el alumno sordo e hipoacúsico evidencian una visión funcional de la lengua “cuyo objetivo es permitirle a los alumnos usar la lengua en contextos socialmente definidos” (Tudor 2001: 57).

Hay dos visiones de alumno que muestran estos docentes que promueven en sus alumnos sordos e hipoacúsicos, el uso de estrategias socio-cultural-interactivas; por un lado, la del alumno como “*raw material*, como arcilla para ser moldeado en una fina obra de arte o material de construcción para construir un edificio sólido y bien diseñado” (Williams and Burden 1997: 58), lo que se puede ver en el trabajo de repetición, especialmente en el nivel inicial de aprendizaje de la lengua extranjera. Por otro lado, la concepción de alumno como *explorador individual*, esto se da cuando se le permite al alumno explorar por sí mismo y llegar a sus propias conclusiones” (Williams and Burden 1997: 59). Esto último se hace evidente en las estrategias de uso de pregunta por parte de la docente y en mediación de consignas.

Para concluir, podemos resaltar que tanto el análisis de la visión de lengua, como de la concepción de enseñanza y aprendizaje detentado por los docentes de los alumnos participantes en este estudio, nos hacen reflexionar acerca de qué enfoques son los más productivos para el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en sus clases. Por un lado, podemos especular que, los casos en los que los docentes implementan una combinación de las visiones de lengua más completa: como sistema lingüístico, una concepción funcional, una humanística, y de la lengua como cultura e ideología se presentan como los más

facilitadores para que el alumno consolide la lengua. Esto, en combinación con estrategias basadas en un enfoque cognitivo en la enseñanza, como la exposición a la lengua extranjera, el soporte visual, y el trabajo inductivo especialmente utilizando la pregunta como técnica fundamental; así como una visión de un alumno a ser moldeado y explorador, pueden correlacionarse con un desempeño adecuado por parte de los alumnos que formaron parte de esta investigación. En referencia al enfoque neurocognitivo de adquisición de lenguas, notamos que, para estos alumnos en particular, se puede correlacionar un buen desempeño con la estimulación de los diferentes subsistemas del cerebro, aparte del lingüístico, especialmente el visual, afianzando así las conexiones entre nexos neurales y demostrando una consolidación de estructuras; así como desde la perspectiva del modelo de adquisición de la lengua basado en el uso, se puede correlacionar un buen desempeño con el tipo de frecuencia con que se muestran las estructuras enseñadas, y a la vez con el hecho de que la forma y el significado de las estructuras estén relacionados en forma consistente.

A.2. Valoración de las estrategias usadas por los alumnos sordos e hipoacúsicos que aprenden inglés como lengua extranjera

A continuación examinaremos en forma minuciosa las estrategias que fueron más usadas por los alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en escuelas comunes para apropiarse del conocimiento del inglés como lengua extranjera. Conceptualizaremos las conductas de los alumnos siguiendo la tipología de estrategias sugerida por Rebecca Oxford (2011) para la enseñanza e investigación en el aprendizaje de las lenguas: El Modelo Estratégico de Auto-Regulación de Aprendizaje de Lenguas (S²R). Este modelo, según lo hemos presentado en el capítulo 4 del Marco Teórico, presenta seis dimensiones de estrategias: *cognitivas*, *meta-cognitivas*, *afectivas*, *meta-afectivas*, *socio-cultural-interactivas* y *meta-sociocultural-interactivas*.

En las Figuras 11 y 12 (Parte II), se puede apreciar en forma gráfica cómo las estrategias meta-cognitivas ayudan a gestionar las estrategias cognitivas; las meta-afectivas, las estrategias afectivas; y las meta-socio-cultural-interactivas, las

estrategias socio-cultural-interactivas. Cabe destacar que todas las categorías de estrategias se apoyan entre sí.

Ahora bien, a partir del desempeño de los alumnos sordos e hipoacúsicos en este estudio resaltaremos cuáles de estas estrategias resultaron más productivas para que estos alumnos pudieran aprehender la lengua extranjera.

De las estrategias *metacognitivas* más relevantes usadas, podemos destacar:

- *prestar atención* al manejo de las estrategias cognitivas, por ejemplo frente a una explicación o mediación de consigna de la docente, o en forma más enfocada cuando anota información específica relevante como una explicación o práctica de alguna estructura en particular,
- *planear* el trabajo cognitivo, es una estrategia eficiente usada por los alumnos autodirigidos, se evidencia en actividades como anotar fechas de evaluaciones y de deberes,
- *aprovechar recursos* para la cognición, por ejemplo el uso del diccionario, de carpeta organizada en secciones, de listas de verbos regulares e irregulares en inglés como referencia,
- *monitorearse*, estar atento a la corrección de las actividades que van realizando, consultar y verificar con otras fuentes, tales como anotaciones en su cuaderno u otras fuentes.

Con respecto a estrategias *cognitivas*:

- *usar los sentidos* para comprender y recordar, el uso del sentido de la vista en especial, por lo que el uso de esquemas, gráficos, figuras y dibujos es altamente significativo para afianzar el conocimiento,
- *activar conocimiento*, especialmente si se cuenta con apoyo visual y se realiza en la lengua extranjera,
- *razonar*, ya sea en forma inductiva, cuando se les realiza preguntas para inferir reglas o significado; o deductiva, cuando inmediatamente después de una explicación gramatical directa se les pide que apliquen dicha regla en alguna ejercitación,

- *conceptualizar en detalle*: se advierte en las tareas en las que el alumno debe distinguir, ordenar cronológicamente o en secuencias, realizar listados - especialmente el léxico-, analizar por partes -principalmente la gramática-, clasificar, categorizar, comparar y contrastar, establecer jerarquías, elegir,
- *ir más allá de los datos inmediatos*, en especial a través de la *predicción* y de la *inferencia*.

De las estrategias *meta-afectivas* se pueden subrayar:

- *prestar atención al estado afectivo*, esto se hace evidente cuando el alumno hace intentos por prestar atención pese al estar cansado, o se distrae con lo que hacen otros alumnos; en el caso de los alumnos con ILS, en las clases que la Intérprete no está presente, sus esfuerzos por prestar atención se hacen más notorios. Estos intentos se manifiestan en volver al asiento después de deambular, o volver a escribir, o ir a preguntar a la docente.

En referencia a las estrategias *afectivas*:

- *expresar los sentimientos y estar en contacto con los sentimientos*, en este sentido, cuando los alumnos se sienten frustrados por no poder realizar alguna tarea, pedir ayuda al docente o a la ILS baja su ansiedad,
- *relajarse*, en ocasiones, alumnos que no se dan cuenta de su ansiedad, la manifiestan y quizás alivian comiéndose las uñas o jugando con algún elemento de distracción como una regla; en este sentido sería conveniente que la docente esté alerta e intente alguna técnica de relajación de grupo, una actividad sencilla, siguiendo un enfoque humanístico (Celce-Murcia 2001).

La estrategia *meta-socio-cultural-interactiva* más relevante es:

- *planear el contexto para la comunicación*, en este sentido el alumno sordo o hipoacúsico busca las condiciones más favorables para comunicarse con los otros, está atento a las mejores vías, por ejemplo se sienta en los primeros bancos para

tener mejor acceso al canal visual, el apoyo de los gestos de la docente, su comunicación con la ILS, etc.

Las estrategias *socio-cultural-interactivas* más utilizadas son:

- *interactuar con otros*, trabajando con su ILS, o interactuando directamente con el profesor, el trabajo en pares o grupo bien pautado y en el que se sienta afectivamente a gusto es motivador y positivo para el alumno sordo o hipoacúsico,
- *pedir explicación, clarificación, verificación o repetición*, estrategias altamente utilizadas por el alumno sordo o hipoacúsico, y resaltan su característica de alumno autodirigido,
- *superar las brechas en la comunicación*, por ejemplo cuando pretende entender lo que se le dice, tratando de entender lo siguiente o de realizar alguna inferencia con el objeto de que la explicación o conversación continúe.
- *explorar el significado de contextos e identidades socioculturales*, es el caso de alumnos atentos al uso de la lengua en contextos sociales de habla inglesa, o prestar atención a los matices o diferencias de registros según los parámetros de la cercanía y distancia comunicativa, o en qué otros lugares aparte del aula se puede hacer referencia al inglés -es el caso de la alumna que lleva recorte de diario con el tema que está aprendiendo, o la motivación al ver el teatro en inglés-.

De acuerdo a lo observado en este estudio, las mencionadas anteriormente son las estrategias del Modelo Estratégico de Auto-Regulación de Aprendizaje de Lenguas (Oxford 2011) más usadas por los alumnos sordos e hipoacúsicos en las clases de inglés. No todos los alumnos en este estudio utilizan todas las estrategias. Podemos decir que C1 y C5 realizan un variado uso de estrategias: cognitivas, meta-cognitivas, afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas, esto se correlaciona con un afianzamiento de las estructuras utilizadas, demostrada en un uso adecuado de la lengua a nivel oracional y textual. Otros factores a los que puede atribuirse su buen desempeño son que ambos tienen una profesora universitaria, que posee un estilo de enseñanza inductivo, con un evidente enfoque cognitivista, favoreciendo la interacción con los alumnos y la presentación de la

lengua en contextos reales de uso. En el caso de C1, que es una alumna de nivel primario, se advierte que además, su profesora apela a otro subsistema aparte del lingüístico, el visual; cabe destacar que ambos alumnos se encuentran en una escuela con condiciones favorables para la inclusión.

En el caso de C2 nos preguntamos: ¿Porqué esta alumna, si emplea durante sus clases un amplio repertorio de estrategias no sólo cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas, sino también demuestra una gran capacidad de reflexión y manejo de estrategias meta-cognitivas, meta-afectivas y meta-socio-cultural-interactivas, y se presenta como un alumno autodirigido, no es capaz de realizar una producción escrita que muestre el afianzamiento de estructuras? Podemos especular que, a pesar de que la docente hace uso de variadas estrategias que favorecerían la inclusión de la alumna sorda –técnicas de corrección, soporte visual, interacción con la alumna y con ILS, entre otras-, la falta de afianzamiento de estructuras por parte de la alumna se deba a: por un lado la falta de objetivos claros, por otro lado, a la escasa exposición a la lengua extranjera por parte de la docente, o a que la lengua se trabaja a nivel palabra y completamiento de oraciones, o a que las explicaciones de la docente son tradicionales, sin participación del alumno, o quizás que utiliza técnicas de traducción y repetición, sin atender al propósito comunicativo de las estructuras enseñadas. Estas razones tienen que ver con las concepciones de lengua y aprendizaje de esta docente, que están más relacionadas con una visión de la lengua como sistema lingüístico, y con un enfoque más bien conductista de aprendizaje. Otra posibilidad es que esta alumna no haya afianzado las estructuras más allá del nivel completamiento de oraciones por alguna razón relacionada con su discapacidad. Es decir que, quizás, se deba a su escaso conocimiento del mundo, o a dificultades para la lectura y escritura; aunque con su capacidad de manejo de meta-estrategias, estas últimas razones parecerían poco probables.

C3 utiliza estrategias cognitivas, meta-cognitivas, afectivas y meta-afectivas, socio-cultural-interactivas y meta socio-cultural-interactivas-, y demuestra un desempeño adecuado en los niveles léxico y completamiento de oraciones en la evaluación de unidad. Debemos destacar que, si bien el enfoque seguido por la profesora es conductista, y la visión de lengua es como un sistema lingüístico, esto ayuda al

alumno a afianzar la lengua a un nivel lexical; esto puede deberse a que es un nivel básico de la lengua extranjera. Un detalle no menor es el manejo del alfabeto manual para afianzar el grafema en inglés.

C4 Podemos advertir que esta alumna no hace uso de considerables estrategias y meta-estrategias; es una posibilidad que esto se deba a que se le presentan escasos desafíos cognitivos, o a las características desfavorables del contexto. A pesar de que esta alumna usa estrategias afectivas para conectarse con su profesor y compañeros, no se dan las condiciones en el aula para que ella dirija estas estrategias para aprender la lengua extranjera; y aunque intenta utilizar estrategias socio-cultural-interactivas, estas tampoco asisten en la apropiación del conocimiento, un claro ejemplo es cuando se lleva a cabo el trabajo grupal en español. También podemos advertir que sus compañeras tampoco están dispuestas a trabajar en grupo con ella, quizás sea por su discapacidad o por algún rasgo de su personalidad. Tampoco contamos con su producción escrita, por lo tanto, no nos fue posible, realizar una valoración adecuada de su aprendizaje de la lengua extranjera.

Como hemos visto en los diferentes casos, una de las posibilidades por las que los alumnos usen más las estrategias mencionadas anteriormente, es que sean las únicas que ellos encuentren disponibles, o sea, que pueden ser las únicas que les plantea el profesor o que están dadas por la limitación de la tarea planteada. Otra posibilidad es que sean las que los alumnos están acostumbrados a usar. Otra explicación puede ser que las usan porque son las que le resultan más efectivas.

Una de las particularidades del modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (S2 R Learning) propuesto por Rebecca Oxford (2011) es que tiene en cuenta aspectos meta-cognitivos, meta-afectivos y meta-socio-cultural-interactivos que hacen a la auto-regulación del aprendizaje, característica que se manifiesta ampliamente en los alumnos sordos e hipoacúsicos de este estudio. Debemos hacer la salvedad que el listado de estrategias presentado en este apartado no pretende ni tiene la ambición de ser una fórmula o procedimiento de cómo debe enseñarse una lengua

extranjera, sino que lo ponemos a consideración como una guía de acciones a tener en cuenta a la hora de tener alumnos sordos incluidos en estas clases.

Retomando nuestra hipótesis inicial, que el niño sordo e hipoacúsico incluido en la educación común puede alcanzar un nivel de competencia adecuado en inglés como lengua extranjera, podemos decir que esta hipótesis fue parcialmente confirmada, dado que los resultados obtenidos por algunos de estos alumnos en sus producciones escritas y las estrategias usadas por ellos en la clase demuestran que, si se dan ciertas condiciones necesarias que involucran en su mayor parte al profesor y su concepción de lengua y aprendizaje, y a una visión bio-psico-social de su discapacidad, ellos son capaces de alcanzar un nivel de competencia óptimo en la producción escrita en una lengua extranjera.

Podemos preguntarnos: ¿qué hace diferente a un alumno sordo o hipoacúsico incluido de sus demás compañeros en el uso de estrategias? Podemos asumir que todos los alumnos tienen la capacidad de tener un comportamiento estratégico, y que las condiciones creadas en el aula deben ser las mismas para que todos los alumnos lo tengan, la acción educativa debe pensarse y diseñarse, desde el principio, pensando en la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea accesible y pertinente para todos ellos, ya que cualquiera de los alumnos puede tener dificultades para aprender en un momento determinado, y por razones diversas, no solo un grupo concreto considerado especial (Echeita y Cuevas 2011).

La enseñanza del inglés como LE actualmente demanda enseñar a los alumnos a ser estratégicos, o sea, a ser capaces de actuar con el propósito de alcanzar determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las particularidades de la tarea, las exigencias del contexto y las propias limitaciones y recursos personales. Por ende, enseñar a pensar en una lengua extranjera conlleva enseñar al estudiante a valerse de manera estratégica y a hacer uso de sus capacidades cognitivas, afectivas, y socio-cultural-interactivas, adaptándolas a cada situación de aprendizaje y siendo conscientes de su forma de aprender. El docente de inglés juega un rol primordial en esta tarea.

PARTE VII: CONCLUSIONES

En esta sección presentamos los resultados más significativos obtenidos tras efectuar el presente estudio, y finalmente propondremos vías de investigación para un futuro.

Dado que el inglés como lengua extranjera es cada vez más importante en el mundo, y que en nuestro país la enseñanza de al menos un idioma extranjero es obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario, y siendo el inglés la lengua extranjera que la mayoría de las escuelas adoptan, se hace necesario estar atentos a los nuevos desafíos en la enseñanza de este idioma, y uno de ellos es atender a alumnos con diversas problemáticas que se encuentran incluidos en la escuela común. Entre estas problemáticas, la inclusión de personas con pérdida auditiva al sistema de educación común es una realidad que demanda nuevas exigencias y que se encuentra en proceso de expansión. Es por ello que consideramos de suma importancia indagar si el proceso de inclusión del niño sordo e hipoacúsico se lleva a cabo, y de qué manera se realiza en el espacio curricular inglés.

Los objetivos principales de este trabajo han sido describir el estado actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en la educación común en la ciudad de San Juan (Argentina), determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos en el espacio curricular inglés por parte de los niños sordos e hipoacúsicos incluidos y analizar las estrategias usadas por los profesores de inglés como lengua extranjera y los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en sus clases. La investigación permitió comprobar y precisar la hipótesis formulada inicialmente: el niño sordo e hipoacúsico incluido en la educación común puede alcanzar un nivel de competencia apropiado en inglés como lengua extranjera si el proceso de aprendizaje se adecua a principios postulados por enfoques cognitivos en el estudio del lenguaje y por enfoques cognitivistas en el ámbito educativo. La motivación de esta investigación fue profundizar en el estudio de casos concretos que existen en la provincia de San Juan, que es el ámbito donde desarrolla la labor pedagógica la investigadora.

En esta investigación, de carácter exploratorio-descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2006), nos propusimos, en primer término, describir el fenómeno de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común. Para ello realizamos un estudio de cinco casos, que se inserta dentro de la investigación cualitativa y la indagación naturalista. Tres de estos alumnos corresponden al nivel primario y dos al nivel secundario. Utilizamos como instrumentos el análisis de documentación escolar, la observación no participante, registro de clases, encuestas y entrevistas con los diferentes actores involucrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común. Para la observación, utilizamos una pauta de observación y a la vez realizamos un proceso etnográfico de producción de un registro de clases (Rockwell 1987). Examinamos los datos recabados cualitativamente siguiendo el programa ATLAS.ti 6.2, triangulando instrumentos y fuentes de investigación (Brown 2001). En algunos casos hicimos un análisis cuantitativo para indicar la frecuencia de ocurrencia de algunas categorías, lo que fue representado gráficamente. Al ser una investigación de carácter etnográfico, con trabajo de campo, uno de los aspectos que causó mayor dificultad, en algunos casos, fue realizar las observaciones de clases. Los avatares de la cotidianidad escolar, como actos escolares, ausencias de profesores, cambios de horas, suplencias de profesores, paros, entre otros, atrasaban las fechas de planificación de los profesores, las propuestas para evaluaciones y el dictado de clases en general. Otra dificultad se presentó al momento de realizar las encuestas con algunos actores; fueron constantes los llamados e intentos de concertar citas, algunas infructuosas. Un detalle no menor fue llegar a determinar el número de casos a estudiar ya que no todas las instituciones educativas se mostraron interesadas en la investigación y los datos aportados por el ministerio no fueron suficientes para detectar la presencia de alumnos sordos o hipoacúsicos en las escuelas; contaban sólo con datos de unos años anteriores de un par de escuelas. Considerándolo todo, podemos decir que la metodología fue la adecuada para abordar el fenómeno, ya que nos permitió alcanzar una descripción de la situación de la enseñanza del inglés a los niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común, tal como acontece en situación real, que era lo que se pretendía como primer objetivo.

Para poder determinar si los alumnos lograron un nivel óptimo en el espacio curricular inglés, analizamos las producciones escritas finales de los alumnos sordos e hipoacúsicos al finalizar una unidad didáctica. Siguiendo un modelo de adquisición basado en el uso (Tomasello 2000), correlacionamos el nivel de logro de tales producciones escritas con las variables de *frecuencia*, *consistencia* y *complejidad*, de las estructuras estudiadas, para determinar el nivel de afianzamiento de las mismas. También correlacionamos el nivel de logro de estos alumnos en esas producciones con el tipo de estrategias usadas por los profesores y por los mismos alumnos en las clases. Esto nos llevó a algunas conclusiones en relación a las concepciones de lengua y de enseñanza y de aprendizaje que detentan los docentes, y al comportamiento estratégico de los alumnos.

La virtud más importante de este estudio es, sin lugar a dudas, la demostración de que los alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en la escuela común pueden llegar a lograr un nivel óptimo en la producción escrita del inglés como lengua extranjera, y que el rol del profesor y el comportamiento estratégico del alumno son factores fundamentales para lograrlo.

Entre los hallazgos más destacados podemos resaltar que C1 y C5 realizaron un variado uso de estrategias: cognitivas, meta-cognitivas, afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas, y que lograron un afianzamiento de las estructuras utilizadas, demostrada en un uso adecuado de la lengua a nivel oracional y textual. Especulamos que su buen desempeño puede deberse a que ambos tienen una profesora universitaria que posee un estilo de enseñanza inductivo, que se adapta a los principios de un enfoque cognitivo del lenguaje y del aprendizaje, favoreciendo la interacción con los alumnos y la presentación de la lengua en contextos reales de uso. En el caso de C1, que es una alumna de nivel primario, suma que su profesora apeló a otro subsistema cognitivo aparte del lingüístico, el visual. El hecho de que ambos alumnos se encuentran en una escuela con condiciones favorables para la inclusión también puede ser beneficioso para un óptimo desempeño. En el caso de C2 notamos que, a pesar de emplear en clase un amplio repertorio de estrategias no sólo cognitivas, afectivas y socio-cultural interactivas, sino también demostrar una gran capacidad de reflexión y manejo de estrategias

meta-cognitivas, meta-afectivas y meta-socio-cultural-interactivas, y presentarse como una alumna autodirigida, no es capaz de realizar una producción escrita que muestre el afianzamiento de estructuras. Consideramos que esto podía deberse a una visión sesgada de la lengua de parte de la docente – como sistema lingüístico aislado del contexto y de las circunstancias concretas de producción – y a un enfoque de enseñanza-aprendizaje más bien conductista. En efecto, no hubo un planteo claro de objetivos ni tampoco evaluación. Por otra parte, no solo hubo escasa exposición a la lengua extranjera sino que la lengua solo se trabajó a nivel palabra y completamiento de oraciones, con explicaciones unidireccionales, sin participación del alumno. Las únicas técnicas utilizadas fueron las de traducción y repetición, sin atender al propósito comunicativo de las estructuras enseñadas. Otra posibilidad es que esta alumna no haya afianzado las estructuras más allá del nivel completamiento de oraciones por alguna razón relacionada con su discapacidad. Es decir que, quizás, sus debilidades en la producción se deban a un escaso conocimiento del mundo, o a un exiguo interés por la lectura y la escritura, aunque con su capacidad de manejo de meta-estrategias, estas últimas razones parecerían poco probables.

Con respecto a C3, el sujeto utiliza estrategias cognitivas, meta-cognitivas, afectivas y meta-afectivas, socio-cultural-interactivas y meta-socio-cultural-interactivas, y demuestra un desempeño adecuado en los niveles léxico y completamiento de oraciones en la evaluación de unidad. Aunque el enfoque seguido por la profesora es conductista, y la visión de lengua se reduce a la consideración del sistema lingüístico, valoramos como positivo de esta metodología el haber ayudado al alumno a afianzar la lengua a un nivel léxico; por lo que podemos especular que, en un nivel básico de aprendizaje de la lengua extranjera, esto fue de utilidad. En este caso en particular notamos que el manejo del alfabeto manual, cuando el alumno deletrea las palabras *under* y *on* (vid. Parte V, apartado B.2.3. de esta tesis), ayuda al alumno a afianzar cada uno de los grafemas en inglés. Este hallazgo refuerza las investigaciones de Puente, Alvarado, Herrera (2006) quienes sostienen que el alfabeto manual puede facilitar la representación interna de las palabras y servir como un mecanismo de apoyo para la adquisición de la lectura. Asimismo, fortalece las conclusiones de Alvarado, Puente, Herrera (2008) que el conocimiento fonema-grafema puede facilitar la lectura para los niños oyentes así como el conocimiento del alfabeto

manual y el grafema tienen el potencial de desempeñar un papel similar para los lectores sordos.

En el caso de los dos alumnos sordos profundos que cuentan con una ILS en el aula (C2 y C3), reparamos que las estrategias visuales usadas, tanto por su ILS como por sus docentes, son de especial apoyo para su aprendizaje. En este sentido, esta investigación concuerda con los supuestos de Herrera, Puente y Alvarado (2011), quienes sostienen que, cuando se utiliza un modelo bilingüe basado en el desarrollo de estrategias visuales (lenguaje de señas, alfabeto manual y lectura de labios), los estudiantes sordos pueden hacer avances significativos en sus habilidades de lectura y escritura, acercándolos al desempeño de los niños y niñas oyentes de edades similares.

En referencia a C4, no hubo datos para realizar un análisis lingüístico, por lo tanto no se pudo determinar su nivel de logro en la lengua extranjera. Pudimos advertir que esta alumna hizo uso de exiguas estrategias y meta-estrategias; especulamos que esto pudo deberse a que se le presentaron escasos desafíos cognitivos, escasa exposición a la lengua extranjera, y que no se vio envuelta en un contexto favorable para la inclusión.

Con respecto al rol del profesor, podemos correlacionar un desempeño óptimo de los alumnos a nivel oracional y textual en la lengua extranjera con un enfoque cognitivo de enseñanza por parte del profesor. En relación con las estrategias usadas por los alumnos, pudimos determinar cuáles fueron las más utilizadas por los alumnos. El modelo Estratégico de Auto Regulación del Aprendizaje (S2 R Learning) propuesto por Rebecca Oxford (2011) resultó sumamente pertinente para clasificar las estrategias, ya que tiene en cuenta aspectos meta-cognitivos, meta-afectivos y meta-socio-cultural-interactivos que hacen a la auto-regulación del aprendizaje, característica que se manifiesta ampliamente en estos alumnos sordos e hipoacúsicos.

En esta tesis, el análisis lingüístico de las estructuras presentadas a los alumnos se limitó al estudio de tres variables seleccionadas del *modelo de adquisición de la lengua basado en el uso: frecuencia, consistencia y complejidad*.

Este modelo ofrecía, a nuestro criterio, un marco explicativo de las conexiones neuronales puestas en funcionamiento en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según la lingüística neurocognitiva, un sistema lingüístico está relacionado con otros subsistemas de la cognición humana total y la mente es un sistema de redes cuya información está basada en su conectividad. El sistema cognitivo interpreta símbolos que le llegan desde afuera realizando un proceso de activación selectiva de nexos neurales que permiten que el sistema lingüístico cambie cuando está en uso, principalmente debido a la fortaleza del nexo. En este enfoque, el sistema lingüístico forma parte de un complejo de sistemas interconectados.

Dada la complejidad del fenómeno analizado, hay varios aspectos que sólo fueron expuestos sin ahondar en ellos, y por no ser las motivaciones fundamentales de esta tesis, a saber: aspectos legislativos referidos a la inclusión, los roles de las instituciones, de las familias, y de los docentes de apoyo, entre otros.

La presente investigación lleva a pensar en posibles vías de investigación acerca de la educación de personas sordas e hipoacúsicas incluidas en la escuela común, y a seguir ahondando dentro del área de inglés como lengua extranjera. En este sentido, hay varias líneas que se pueden seguir explorando:

- Profundizar en los estudios de redes neuronales involucradas en el aprendizaje de una lengua extranjera, y en especial, por parte de alumnos sordos e hipoacúsicos.
- Indagar más exhaustivamente en las formas de evaluación que implementa el docente en el aula, así como en los tipos de errores cometidos por los alumnos. Sería interesante explorar los efectos que los distintos modos de evaluación del docente tienen sobre la apropiación del conocimiento y el afianzamiento de las estructuras.
- Investigar más profundamente sobre el rol del docente acompañante en el aula (ILS), y otros apoyos, tales como la institución, los padres, y su incidencia en el aprendizaje de alumnos sordos e hipoacúsicos.

- Realizar investigaciones de carácter experimental en las que se pueda advertir el funcionamiento explícito de ciertas estrategias.
- Inquirir acerca de la incidencia de las TIC en el aprendizaje de alumnos con sordera o hipoacusia incluidos en educación común.
- Indagar la incidencia de nuevas formas de enseñar la lengua extranjera, tales como CLIL (Content and Language Integrated Learning-Aprendizaje integrado de Lengua y Contenido) y TBL (Task Based Learning-Aprendizaje basado en Tareas-) en alumnos sordos e hipoacúsicos.

Estas sugerencias, también puede ser válidas para la investigación de alumnos incluidos en educación común con otro tipo de discapacidades, así como en otras asignaturas que no sean inglés.

Palabras Finales

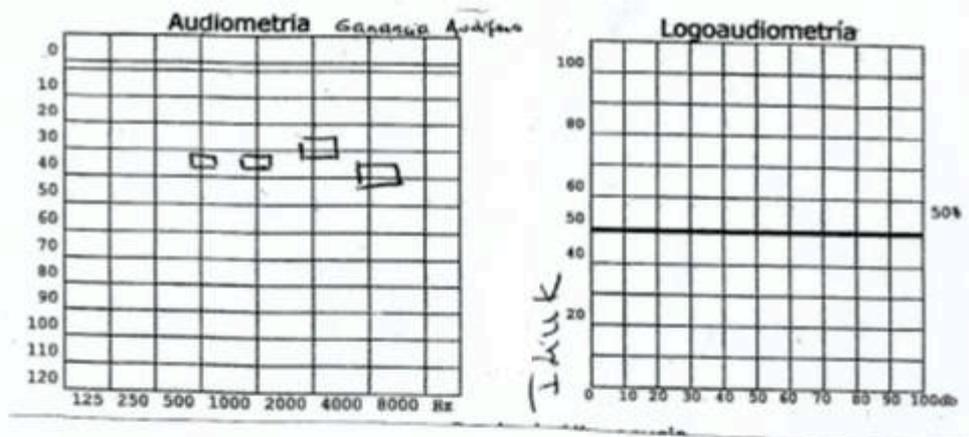
Como profesora de esta lengua extranjera, reconozco la importancia del manejo de este idioma como herramienta en un mundo cada vez más globalizado, es por ello que considero que hacerlo accesible es una tarea que involucra a varios actores, pero fundamentalmente al profesor de inglés. Como formadora de formadores, la responsabilidad que compete a los profesorado es formar al profesor en el conocimiento de esta y otras problemáticas que hacen a una educación en la diversidad, se hace una tarea vital.

Cabe destacar que gracias al interés suscitado por esta investigación, en el Profesorado de Lengua y Literatura Inglesa, del cual formo parte como docente e investigadora, se ha incluido *La Lengua de Señas Argentina* como materia optativa en el nuevo Plan de Estudio -sujeto a aprobación por el Consejo Directivo- de la carrera de Profesor de Inglés.

Considero que en el área de educación inclusiva tenemos todavía mucho que investigar, es el humilde propósito de esta tesis haber contribuido con un granito de arena en este campo.

ANEXOS

ANEXO I: CASO 1



Los audífonos le dan la ganancia necesaria para la percepción del habla; nunca es el 100% de factores como distancia, fonemas que no se perciben (s. f. j) inciden en la total percepción del habla. A medida que avanza en el desarrollo del lenguaje, puede lograr mayor comprensión por vía aud.

Lesión	Tipo de hipoacusia	Grado de pérdida auditiva
Endocodexar (Cortipatia)	Hipoacusia Neurosensorial bilateral	Modorada 60 db.

Audiometría

Logaudiometría
 A 105 65 dBs 100% de percepción de la palabra
 (sin audífonos, sin lectura labial)

2do

Lesión	Tipo de hipoacusia	Grado de pérdida
Endocochlear	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Moderada 60 db.

hagoaudiometria

A los 65 db — 80% percepción de la
palabra



C O A T
CENTRO OTOAUDIOLÓGICO
DE ALTA TECNOLOGÍA



CLÍNICA PRIVADA CURET SRL

Fecha nac: febrero, 2003

Nombre: _____

Edad: *cumple 9 años en febrero*
8 años

Dirección: _____

Tel: _____

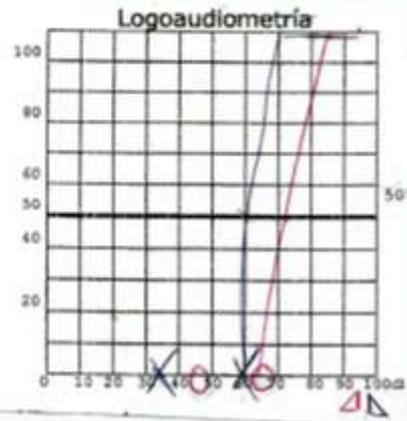
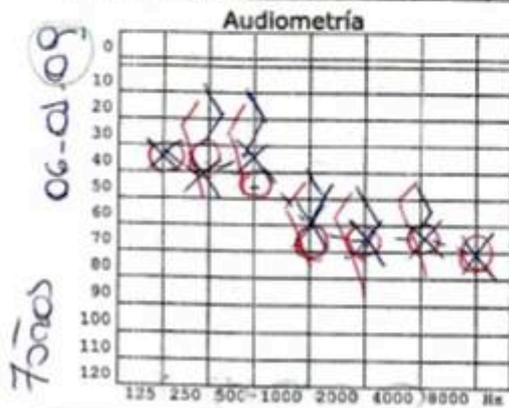
Profesión: _____

Fecha: 07.01.10

Conclusión: _____

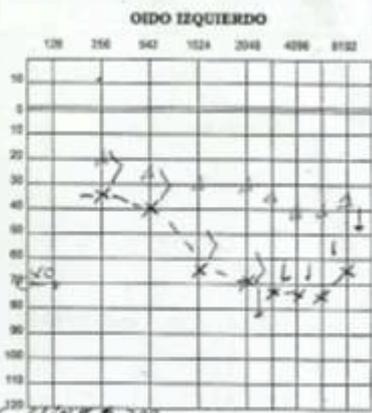
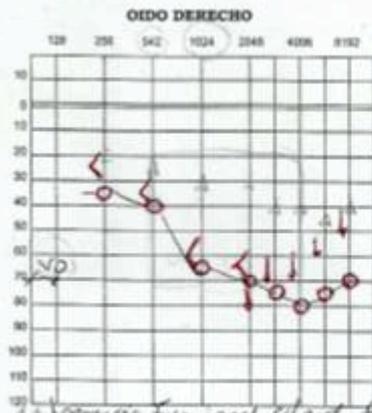
Nombre:
 Fecha Naci/ 10.02.01.
 Edad: 7 años

8 años
 2009



Tiempo: tipo A. %.

Replejos	OD / 500 Hz	90 dB HL	OD / 500	96 dB HL
		-13 dB HL		-21
	/ 1000	94 dB HL	/ 1000	92
	/ 2000	92	/ 2000	94
	/ 4000	90	/ 4000	92 dB HL
	I / 500	90	I / 500	92
	I / 1000	98	I / 1000	98
	I / 2000	94	I / 2000	94
	I / 4000	96	I / 4000	98



Δ Δ J gaudiola Funcional Cl. aud. Phonex LINK 5 300.

WEBER

	256	512	1024	2048	4096	8192
O.D.	=	=	=	=	=	• O.I.

OD

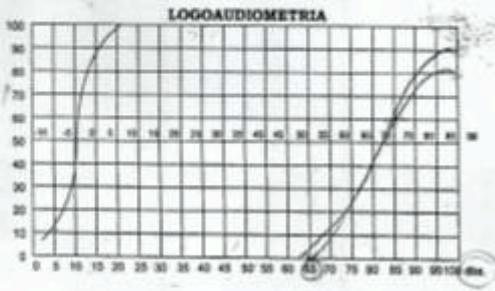
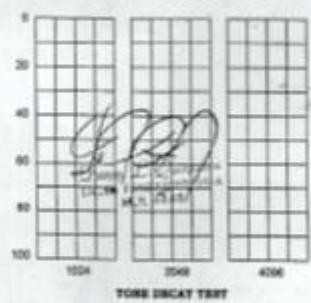
R.I.S.I

	1024	2048	4096
OD			
OI			

OD

	512	1024	2048	4096
I				
C				
OI				
I				
C				

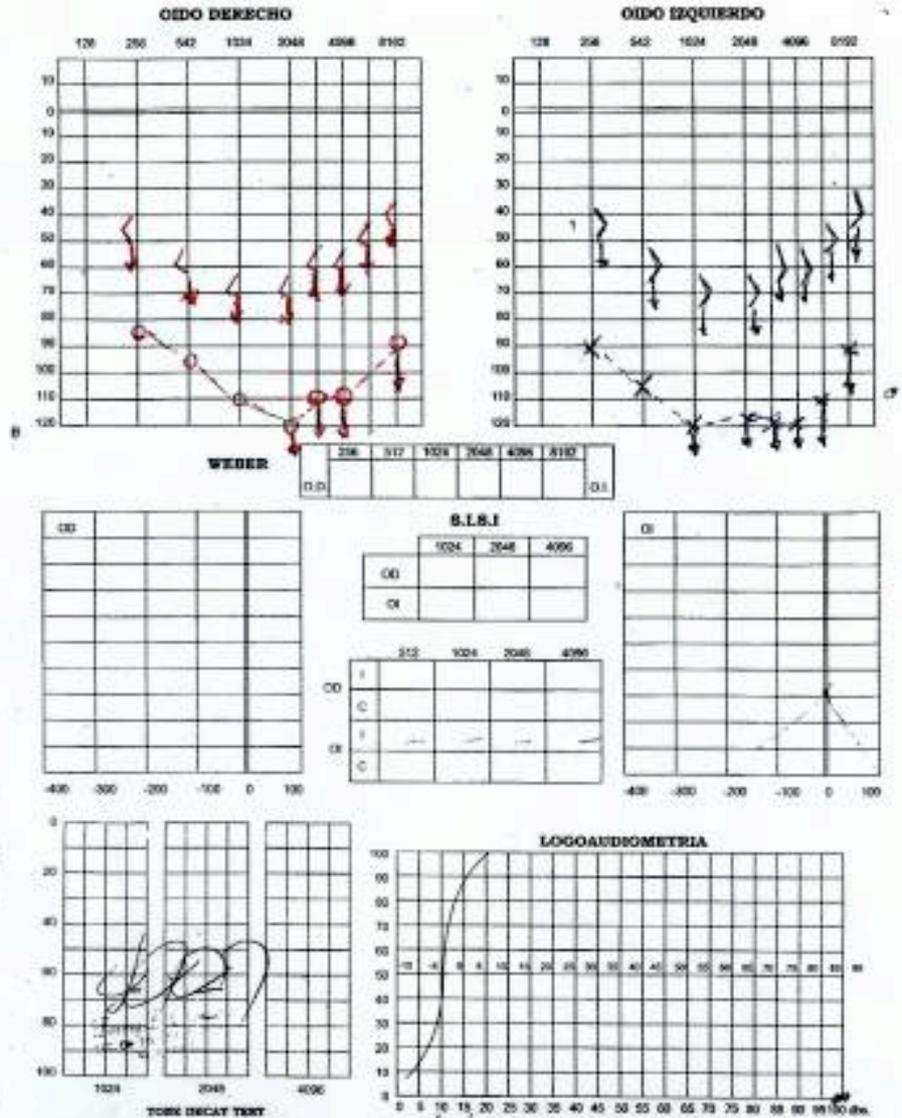
OI



A los 65 dBs discrimina la palabra

CASO 2

AUDIOMETRÍA PRE-IMPLANTE-2010.



Paula Di Loreto (audiometría pre implante) - Implante de oído Dic. 2010.

Lesión
Endococlear
(coartipatia)

tipo de hipoacusia
Hipoacusia neurosensorial
bilateral
↓
o sensorineural

Grado de pérdida auditiva
Profunda (+90 dbs)

LOGOAUDIOMETRÍA
0% de discriminación de la palabra en ambos oídos.

EVALUACIÓN SUBJETIVA CON AUDÍFONOS

NOMBRE:

EDAD: 14 años.-

FECHA: 11.02.10

Logometría:

Sin audífonos y sin lectura labial: 0%

“ “ y con “ “ : 88%

Con audífonos:

AM 440 PPL(RETRO ANALOG.) en O.I.: Sin lect. Labial:0 %
De la Paciente

“ “ Con “ “ :92%

SIEMENS CIELO 2 SP(RETRO. DIGITAL) O.D. Sin lect. Labial:0 % -O.I. s/LL:0%

“ Con “ “ : 88%- “ c//LL:88%

O.D. y O.I.: Sin “ “ :0%

PHONAK NAIDA III UP Jr(RETRO .DIGITAL) en O.D.: Sin lect. Labial:0% O.I.:s/LL:0%

“ Con “ “ :96%- “ c//LL:96%

O.D. y OI Sin “ “ : 0%

Los audífonos probados son de alta potencia, y los resultados obtenidos son similares con todos, siendo insuficiente para que Paula detecte la palabra hablada y logre desarrollar el lenguaje y así optimizar la comunicación. Sería posible candidata a LC.?

En caso que se decida equipar con audífono sugiero PHONAK NAIDA III UP Jr.(RETRO. DIGITAL),con moldes blandos tipo Shell, para equipamiento binaural.-



Estudio: Potencial Evocado Auditivo de Talle Corto (BERA).
Letras: che de 100 dB a 20 pps. Ventana de análisis: 12 dB.

Se obtienen potenciales de bajo a mediana amplitud y morfología, y poca reproducibilidad de los eventos evocados de la V1a del VIII° por un canal. No se identifican ondas en forma confiable. Por lo que no se pueden usar frecuencias de forma adecuada. Poca o escasa reproducibilidad de los eventos a la repetición o más.

Topografía: Impresión como probable hipocrecia sensorial, de tipo apicolesal. De grado severo a profundo.

Urbes: auditivos promedio - valores promedio: para cálculo oír: a 90-100 dB para oír de. y a 90-100 dB para oír de.

El presente informe solo se basa en un análisis de probabilidades. Correlacione con la clínica. No tomado en forma aislada.

ADE:

Prof. Dr. CARLOS A. CORTÉS
OTOLINGÜÍSTICA
M.F. 5291 - M.F. 2170

X

Lic. Laura S. Lerner.
Fonoaudióloga.
M.P.: 3568.

Córdoba 11 de Febrero de 2010.

INFORME PRE IMPLANTE COCLEAR

Nombre:

Edad: 14 años.

Fecha de Nacimiento: 5 de Noviembre de 1995.

Antecedentes: Hipoacusia profunda bilateral, detectada al año de edad, por falta de respuesta auditiva. Fue equipada con audifono Phonak bilateralmente, los que no funcionaron más, actualmente utiliza sólo un audifono del lado izquierdo, debido a que el del lado derecho se rompió. Al consultar por este hecho, la derivan a diagnóstico pre Implante Coclear.

Concurrió desde los 2 años y 6 meses, a la escuela especial oralista Terri, posteriormente comienza a asistir a una escuela bilingüe durante 4 años, hasta completar la escuela primaria.

La joven asiste a segundo año de escuela secundaria común, con intérprete, la que ya no necesita en forma permanente. Su rendimiento escolar es bueno.

Concorre a fonoaudióloga con frecuencia de dos sesiones semanales.

Se comunica con lenguaje de señas convencional complementado con lenguaje oral. Responde a preguntas simples, como su nombre, apoyándose también en la lectura labial y en el contexto situacional.

Empieza palabras aisladas sustantivas o verbos de acción en infinitivo, alteradas fonológicamente, arma frases agramáticas de dos o tres palabras que transmiten significación, no emplea nexos.

Falla en modos y puntos articulatorios, así por ejemplo, dice: "Teba por Seba".

Su lenguaje espontáneo es muy limitado, empleando palabras aisladas como: "mamá, abuelo, el nombre de los primos, amigos, etc." o frases de uso pragmático, como: "ya voy, acá estoy, no molestes, no toques, no se, ¿qué es eso?, ¿qué significa?, no puede ser, me voy, no quiero", etc.

La red semántica es mucho más extensa que las posibilidades de producción.

La comprensión verbal está alterada, ya que no logra definir, ni contar un cuento organizadamente, habiéndolo leído. Sin embargo es capaz de escribir un relato simple y breve, rescatando el contenido. Las dificultades se acentúan aún más, cuando se complejizan los contenidos sintácticos y semánticos, no accediendo a la decodificación verbal acorde a su edad cronológica.

Su habla es monótona, monocorde, segmentada. Su voz es disfónica y nasal, desplazada al agudo (timbre metálico).

Se evalúa la audición, observando que detecta los sonidos del Test Ling, con el programa Ecos, a alta intensidad, no accediendo a la detección de los sonidos S y SH, con la voz del terapeuta a intensidad normal.

La paciente se encuentra en la habilidad auditiva de discriminación, utilizando como estímulos acústicos patrones suprasegmentales de duración.

Se valora la memoria auditiva, constando que puede retener palabras de un cuento, cuando es leído por el terapeuta, si tiene colocado el audífono del lado izquierdo.

CONCLUSIÓN DIAGNÓSTICA:

Se considera a candidata a implante Coclear, aclarando que no habrá cambios significativos ni en su lenguaje, ni en su voz, teniendo en cuenta la edad, las características de su lenguaje, la modalidad de comunicación, sirviéndole el dispositivo como complemento de su comunicación y mejorando su calidad de vida.

Deberá realizar tratamiento de habilitación auditiva de manera sistemática y permanente, con profesionales idóneas en el área.

Lic. Laura Gomez

Fonocardióloga

M. P. 3668



CLINICA PRIVADA
CURET SRL
OTORRINOLARINGOLOGIA
Y ESPECIALIDADES CONJUNTS

CONSEJO LOCAL SAN JUAN	
Exp. N°: 20-051/10	
ENTRO	VALIO
FECHA	FECHA
16/04/10	16/04/10

Cba.: 22.03.2010

Pte.: _____

Rp/

1 (un) Implante Coclear Multicanal, estrategia ACE, antihumedad y electrodos precurvados: NUCLEUS FREEDOM, con Procesador de la Palabra Retroauricular y baterías recargables.

Prof. Dr. Carlos CURET
M.P.: 9981 - M.E.: 2770

Prof. Dr. CARLOS A. CURET
OTORRINOLARINGOLOGIA
M.P. 9981 - M.E. 2770

Córdoba, 22.03.2010

Edad: 14 años.

-OSPIAD-
INFORME MÉDICO
Y PEDIDO DE IMPLANTE COCLEAR

Niña con retraso del lenguaje. De etiología audiógena. Por Hipoacusia sensorineural bilateral, profunda. Aparentemente congénita o de nacimiento debido a una lesión de tipo endococlear. Usó audífonos desde los 2 años, en ambos lados y realizó estimulación/rehabilitación especializada de audición y lenguaje. También educación especial de sordos, bilingüe, con apoyo permanente de sus rehabilitadoras. Asiste con mucho esfuerzo y constancia a escuela secundaria San Francisco en San Juan.

Pero aún con audífonos de alta potencia, no discrimina ni detecta ni siquiera las vocales del test Ling. Los audífonos no le dan una ayuda mínima auditiva suficiente.

Por esa razón, y dados los antecedentes y las características del paciente, se la consideró para una valoración pre-implante coclear, y los estudios muestran que resultó con las aptitudes para recibir este tipo de dispositivos. Siendo un paciente **sordo precoactivo rehabilitado**, y que va al colegio, cumple con los requisitos del protocolo de candidato a implante coclear.

Se hicieron múltiples exámenes, y controles audiológicos que indicaron la falta de audición. También se efectuó ex. fonaudiológico, tomográfico computado de oídos, psicológico etc...

También cumple con los antecedentes exigidos por la resolución del APE # 1276 / 02 vigente a partir del 1º de Agosto de 2002 del Programa para Otorgamiento de Subsidios para Implante Coclear.

Se debería implantar el mismo de un oído, sin dejar de pasar muchos meses a partir de lo presente, para que no siga sin estimulación las áreas correspondientes, y sabido es que cuando se produce una privación sensorial, es mejor su resultado cuanto más temprano se implante.

Se indica un implante coclear multicanal **"Nucleus Freedom"** con procesador **retrosauricular y baterías recargables.**

Se aclara que necesitará calibraciones del aparato y rehabilitación post-implante coclear con fonaudiólogo y/o prof. de sordos especializada en el tema. También se explicó a los padres que necesitará cirugía y de los riesgos de la misma.

Prof. Dr. Carlos Curet
M.P.: 9981 - M.K.: 2770

Prof. Dr. CARLOS A. CURET
OTORRINOLARINGOLOGÍA
N.º 9531 - M.E. 2 / 70

EVALUACION POST-IMPLANTE COCLEAR

NOMBRE: _____

EDAD: 15 años

FECHA: 16.03.2011.-

En el día de la fecha se evalúa a la paciente _____ con su I.C. Freedom Implant Contour Advance en O.I., con estrategia ACE y una velocidad de estimulación de 900Hz por canal.

EVALUACIÓN AUDIOLÓGICA DEL LENGUAJE:

Test Ling:	/n/	/u/	/i/	/m/	/s/	/sh/.
Detección	+	+	+	+	+	+
Identificación:	+	+	+	+	+	+

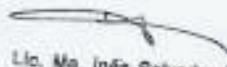
*→ Operar de decir que
suena a identificar
x ausencia otros sonidos
y/o fonemas*

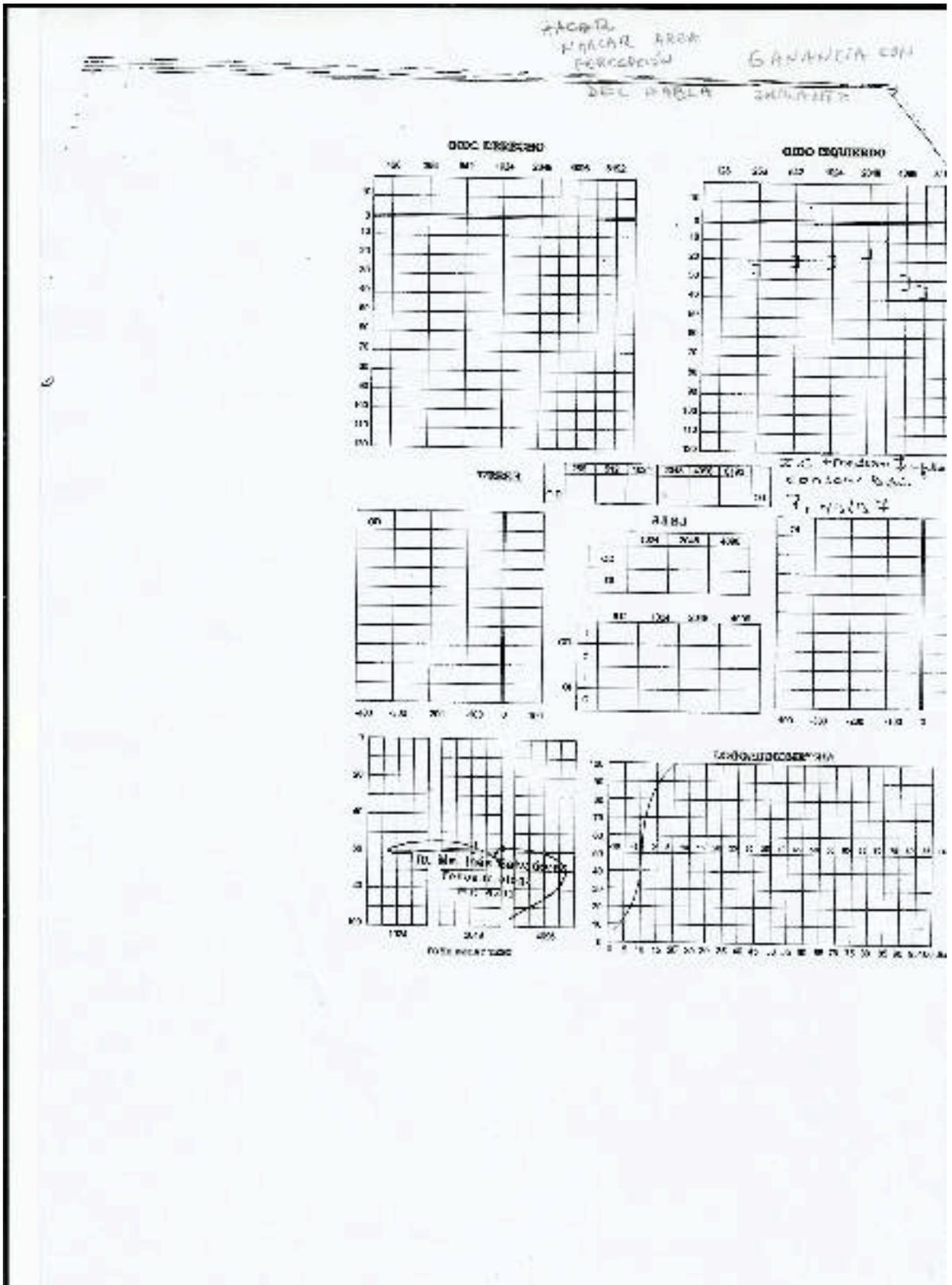
NU6: 0%

Bisílabos: 0%

Nota:

Se miden las impedancias OK. Se calibra el procesador subiendo levemente los niveles C y modificando los niveles T según las respuestas de _____. Se deja P1 MAPA 7; P2 MAPA 8; P3 MAPA 9 y P4 MAPA 10 que deberá ir usando de manera progresiva. Regresar en 2 meses pero ante cualquier inconveniente que me llamen o venga.


 Lic. Ma. Inés Salvador
 Fonoaudióloga
 M.P. 4301



Informes POST I.M.P. Y ESTIMUL.

TERAPIA AUDITIVA VERBAL Y ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE

Prof. De Ortofonia y Sordos Alba Morandini – Mat. 5

Nombre y Apellido:

Fecha de Nac.: 5-11-1995

Edad Cron.: 15^a. 6m.

Escolaridad: 3er. Año ciclo secundario **Colegio:** San Francisco de Asis

FECHA DE IMPLANTE: 27-12-10

✓ **Modelo de Implante:** NUCLEUS FREEDOON, con procesador retroauricular y batería descargable.

Equipo de Implante: PROF. DR. CURET **Calibraciones:** Lic. Ma. Inés Salvadores

Fecha inicio tratamiento Terapia Audit. Verbal: 28- 04-11 **Sesiones semanales:** 2, de 45 min. cada una.

Fecha: 26-05-11

Evaluación de las Habilidades Auditivas

Excelente integración al implante. Lo ha incorporado para detectar todo tipo de estímulos sonoros y en la percepción del habla. Disfruta escuchando. Destaco el desarrollo de su pensamiento y sus capacidades cognitivas, con el consecuente beneficio para la habilitación auditiva del caso.

Identifica: *→ identificar que se dice que reconoce auditivamente en un formato cerrado una serie de palabras o sustantivos.*

- Test de Ling: Sólo la u necesita que se la repita, da o en primera instancia, el resto las identifica correctamente.
- Su nombre a la distancia.
- Patrones suprasegmentales del habla
- Palabras de duración similar con distintas vocales y/ o consonantes (monosílabos y bisílabos)
- Series de palabras en formato cerrado: días de la semana, colores, nombres de familiares, vocabulario referido a asignaturas escolares.
- Oraciones: S.V.P. P.V.S. V.S.P.
- Marchas patrias: Himno Nacional, San Lorenzo, Aurora, Himno a Sarmiento. Puede cantarlas, trata de seguir entonación.
- Canciones pertinentes a su edad, que tiene cargadas en su celular.

A la espera de las sugerencias que estime necesarias, saludo a Ud. atte.

Prof. Alba Morandini

TERAPIA AUDITIVA VERBAL Y ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE

Prof. De Ortofonía y Sordos Alba Morandini – Mat. Nº5

Nombre y Apellido:

Fecha de Nac.: 5-11-1995

Edad Cron.: 16ª. 6m.

Escolaridad: 3er. Año ciclo secundario Colegio: San Francisco de Asís

FECHA DE IMPLANTE: 27-12-10

Modelo de Implante: NUCLEUS FREEDOON, con procesador retroauricular y batería descargable.

Equipo de Implante: PROF. DR. CURET **Calibraciones:** Lic. Ma. Inés Salvadores

Fecha inicio tratamiento Terapia Audit. Verbal: 28- 04-11

Sesiones semanales: 2, de 45 min. cada una.

Fecha: Agosto 2011

Observaciones de Habilidades Auditivas

Luego de la calibración realizada en el mes mayo, su voz adquiere un tono más grave.

Reconoce vocales [i] versus [u]; inseguro el reconocimiento de [e] versus [i].

Progreso sostenido en identificación de palabras a través del reconocimiento de vocales y consonantes con mínimas diferencias contrastivas.

Se continúa trabajo en **DISCURSO CONECTADO** con muy buenos logros.

Puede reconocer:

- Textos de clase / Oraciones trabajadas
- Conversación en base a una lámina (vocabulario, señalar, preguntas)
- Conversación en base a una situación vivenciada

Atte.

CAS03

MAP Summary for

- MAP #21

Date: Lunes, 07 de Noviembre de 2005 Clinician: NORMA PALLARES
 Software Version: Nucleus® R126 V2.0 (2003.4.4.1)

MAP Details -

Speech Processor: ESPrit 3G Strategy: ACE
 SP Serial Number: 122580 (B) Program Location: 2
 Implant: CI24R (CS) Location: Right
 Date Created: Lunes, 07 de Noviembre de 2005
 Inter-phase gap: 8 us Scale: Current Level
 Stimulation Rate - Total: 7200 Hz
 Per Channel: 900 Hz
 Frequency Table: 6 Maxima: 8
 Number of Channels: 20 Q Value: 20
 Base Level: 4
 Sound Processing Type: Auto-Sensitivity Alarm Channel(s): 6
 Sound Processing: Enabled Jitter: 0%
 Battery Warning: 2.95 V Battery Cut Out: 2.707 V
 Knob Control: Volume Fixed Sensitivity: 27dB
 Skin Flap Thickness: N/A Using Manual Power: Yes
 Calculated Power Level: N/A Manual Power Level: 8
 Telecoil Mix Enabled: No Monitor Earphone Enabled: Yes

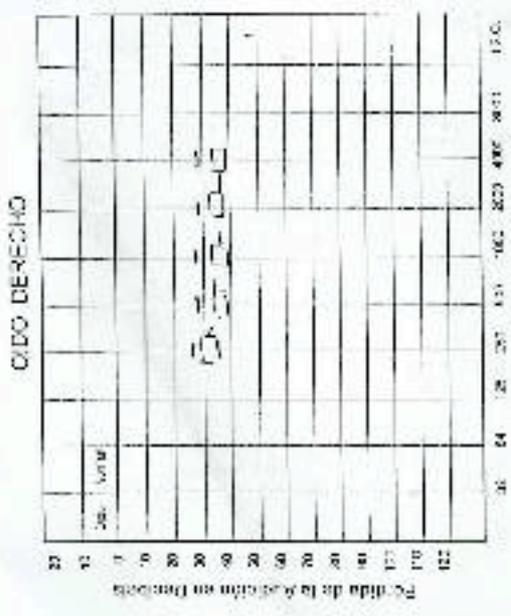
MAP Channel Details

Channel Number	Active Electrode	Indifferent Electrode	Stimulation Mode	Threshold	Comfort	Dynamic Range	Pulse Width	Gain	Lower Freq	Upper Freq
22	22	R1+2	MP1+2	126	160	34	25	0	109	254
21	21	R1+2	MP1+2	126	159	33	25	0	254	400
20	20	R1+2	MP1+2	126	159	33	25	0	400	545
19	19	R1+2	MP1+2	126	159	33	25	0	545	690
18	18	R1+2	MP1+2	126	159	33	25	0	690	836
17	17	R1+2	MP1+2	126	159	33	25	0	836	981
16	16	R1+2	MP1+2	126	159	33	25	0	981	1127
15	15	R1+2	MP1+2	126	159	33	25	0	1127	1285
14	14	R1+2	MP1+2	124	159	35	25	0	1285	1477
13	13	R1+2	MP1+2	124	161	37	25	0	1477	1696
12	12	R1+2	MP1+2	124	161	37	25	0	1696	1949
11	11	R1+2	MP1+2	124	161	37	25	0	1949	2239
10	10	R1+2	MP1+2	124	161	37	25	0	2239	2597
9	9	R1+2	MP1+2	124	161	37	25	0	2597	3042
8	8	R1+2	MP1+2	126	163	37	25	0	3042	3565
7	7	R1+2	MP1+2	126	163	37	25	0	3565	4177
6	6	R1+2	MP1+2	126	163	37	25	0	4177	4894
5	5	R1+2	MP1+2	126	163	37	25	0	4894	5734
4	4	R1+2	MP1+2	129	162	33	25	0	5734	6718
3	3	R1+2	MP1+2	129	162	33	25	0	6718	7871
2	2	R1+2	MP1+2	0	0	0	25	0	0	0
1	1	R1+2	MP1+2	0	0	0	25	0	0	0

Notes

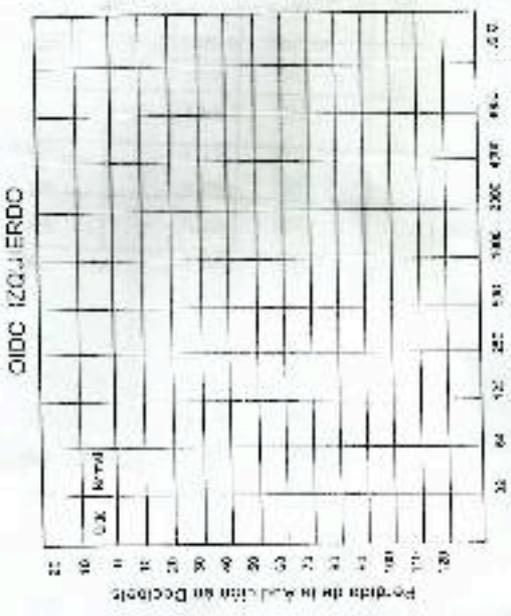

 NORMA PALLARES
 FONODILOGA
 MASTER EN AUDIOLOGIA
 M.H. 2000

17 AT Cuzco Libre con IC N24 BG. P2-7-M
 Pa. 7. M. (Programa Nuevo)
 AUDIOGRAMA



Nombre:
 Dr. *H. Prunotto*
 Fecha: *3/10/85*

 H. PRUNOTTO
 FISIOLÓGICO
 FONIASTRUCIA
 MAR 1985



Filed:
 Domicilio: *San Juan*
 Ambiente:
 Asignatura: *1259*
 Autorizada:

 MARÍA ELISA GIRAUDO
 FONIASTRUCIA
 MAR 1985

- Implant Test Report

Date: Lunes, 07 de Noviembre de 2005 Clinician: NORMA PALLARES
 Software Version: Nucleus® R126 V2.0 (2003.4.4.1)

Implant Details

Implant: CI24R (CS) Location: Right
 Status: Implanted

Test Details

Mode	Date	Current Level	Pulse Width
Common Ground	07/11/05 05:43:21 p.m.	100	25
Monopolar 1+2	07/11/05 05:43:21 p.m.	100	25

Impedance Details

Electrode	Common Ground		Monopolar 1+2	
	Impedance	Status	Impedance	Status
1	3.90	OK	5.19	OK
2	3.03	OK	4.54	OK
3	2.58	OK	4.11	OK
4	4.74	OK	6.24	OK
5	3.25	OK	5.19	OK
6	3.46	OK	4.88	OK
7	2.80	OK	4.11	OK
8	3.43	OK	4.76	OK
9	2.81	OK	4.33	OK
10	3.25	OK	4.76	OK
11	3.44	OK	5.17	OK
12	5.84	OK	7.36	OK
13	3.87	OK	5.19	OK
14	3.87	OK	5.63	OK
15	4.31	OK	6.67	OK
16	4.54	OK	6.28	OK
17	4.09	OK	6.24	OK
18	4.74	OK	6.24	OK
19	4.11	OK	6.03	OK
20	4.31	OK	5.81	OK
21	4.09	OK	5.81	OK
22	4.52	OK	5.81	OK

(20) P₁ - programa anterior a P₂
 (21) P₂ programa nuevo - aumentado 5% (2 mics) de C con filtro para ruidos.
 Alson el P₂ en ambientes ruidos y silencios, eliminando la realipocin.


 NORMA PALLARES
 CLINICIA
 07/11/05 05:43:21 p.m.
 07/11/05

Detalles de la sesión

19/04/2012 11:43:57



Fecha impresión 19/04/2012
 Clínica VANESA
 Impreso por el clínico Juan Enrique
 Impreso con la versión de software Custom Sound 3.2 (Versión 157205)
 Programado por el clínico Juan Enrique
 Programado con la versión del software 3.2.15.7205

Detalles del procesador de sonido

Procesador de sonido ESPR 30
 Número de serie SP 283001

Detalles del implante

Implante	Número de serie del implante	Oído	Estado	Datos de la sesión
CI24N - Nucleus 24		Derecho	Implantado	N/P

Detalles del programa

	Localización de programa 1	Localización de programa 2
MAPA	3	5
Estrategia	ACE	ACE
Creado	19/04/2012	19/04/2012
Canal Velocidad	900	900
Máxima (Canales CIS)	8	8
Modo de estimulación	MPI+2	MPI+2
Entorno	Cotidiano (Ninguno)	Cotidiano (Ninguno)
Nivel de volumen	0	0
Sensibilidad	30	25
Mezcla de la telebobina	Apag	Apag
Auriculares de monitorización	Enc	Enc
Mede sensibilidad	Fijo	Fijo
Control de volumen	Enc	Enc
Punto de inflexión del Nivel Base	-15	-15
Punto de inflexión de Autosensitivity	-15	-15

Lic. Lucinda Vanessa Güel
 FONOAUDIÓLOGA - MAT. L. 79
 ING. BTOS. 000-102042-0
 C.U.I.T. 20-30157871-4

- MAPA 3

Fecha impresión: 20/04/2012 **Clinica:** Clínica **Usuario:** Juan Enriquez
versión de software: Control Sinal 1.2 (Versión 157205) **Clinica:** Clínica **Usuario:** Juan Enriquez



Detalles del MAPA

Título: Cochlear 20-04-12
Procesador de sonido: MP12 J6 **Estrategia:** M2
Implante: CI242 - Nucleus 24 **Idio:** Domsio
Número de serie del implante: **Clinica creada:** Juan Enriquez
Fecha de creación: 18/04/2012 **MAPA inicial:** MAP 2
Método de programación: Caserinet **FSG Hz:** 200 Hz
Velocidad de estimulación: Total - **FSG Hz:** 500 Hz

Detalles opcionales del MAPA

Máxima: 8 **Tabla de frecuencias:** 5
Intervalo entre buses: 0.35 **Escala:** 2048 cc/simbolo
Bit/sr: 0.5 **Nivel Base:** 4
Límites de alarma: 6 **Crecimiento de la intensidad sonora:** 20
Alarma pila con poca carga: 2.95 V **Alarma apagada por pila con poca carga:** 2.707 V
Usando el ajuste manual de energía: SÍ **Ajuste manual de energía:** 8

Detalles del canal

Canal Número	Activo Electrodo	Modo de Polar	Umbral	Comfort	Dinámico Rango	Objetivo Medir	Polar Ancho	Gain/loss	Inferior Frec	Superior Frec
20	22	MP12	112	186	31	-	23	1.5	109	252
21	21	MP12	130	165	31	-	21	1.5	215	400
22	20	MP12	122	164	30	-	23	1.5	400	245
19	19	MP12	127	183	36	-	25	1.5	543	650
18	18	MP12	120	174	36	-	25	1.5	590	330
17	17	MP12	124	125	36	-	25	1.5	836	981
16	16	MP12	120	149	37	-	25	1.5	921	1127
15	15	MP12	127	183	32	-	25	1.5	921	1127
14	14	MP12	124	164	40	-	25	1.5	1127	1385
13	13	MP12	133	164	40	-	25	1.5	1385	1477
12	12	MP12	119	165	44	-	25	1.5	1477	1050
11	11	MP12	122	164	42	-	25	1.5	1550	1110
10	10	MP12	125	125	40	-	25	1.5	1945	2733
9	9	MP12	121	157	36	-	25	1.5	2219	2897
8	8	MP12	122	125	37	-	25	1.5	2977	3010
7	7	MP12	126	104	35	-	25	0	3092	3565
6	6	MP12	125	162	35	-	25	0	3565	3777
5	5	MP12	126	125	40	-	25	-1.5	4177	4594
4	4	MP12	129	180	41	-	23	-3	4594	5724
3	3	MP12	127	149	43	-	25	-4.5	5724	6718
2									6718	7021
1										

Notas (- MAP 3)


 Lic. Carolina Vanessa Gudi
 FONODOLIBRISTA (MAT. L. 15)
 REG. OFIC. 02042004-1
 C.U.I.F. 29-301671-1

- MAPA 5

Fecha impresión: 20/04/2012 Clínica: Clínica
 Versión de software: Custom Sound 3.2 (Versión 157205) Clínica: Juan Enrique



Detalles del MAPA

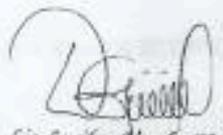
Procesador de sonido: ESPrit 3G Estrategia: ACE
 Implante: CIDAM - Nucleus 24 Oído: Derecho
 Número de serie del implante: Clínica creada: Juan Enrique
 Fecha de creación: 19/04/2012 MAPA inicial: MAP 4
 Método de Programación: Conductual
 Velocidad de Estimulación - Total - 7200 Hz
 Por canal - 900 Hz

Detalles opcionales del MAPA

Máxima: 8 Tabla de frecuencias: 6
 Intervalo entre fases: 8 us Escala: Nivel de contenido
 Jitter: 0% Nivel Base: 4
 Canales de alarma: 6 Crecimiento de la intensidad sonora: 20
 Alarma pilas con poca carga: 2.95 V Alarma apagado por pilas con poca carga: 2.707 V
 Usado el ajuste manual de energía: Si Ajuste manual de energía: 8

Detalles del canal

Canal Número	Activo Electrodo	Modo de Modo	Univert	Confort	Dinámico Rango	Objetivo Medir	Pulso Ancho	Ganancia	Inferior Frec	Superior Frec
22	22	MP1+2	132	165	33	-	25	-4,5	109	254
21	21	MP1+2	130	164	34	-	25	-4,5	254	400
20	20	MP1+2	129	163	34	-	25	-3	400	545
19	19	MP1+2	127	162	35	-	25	-3	545	690
18	18	MP1+2	128	163	35	-	25	-1,5	690	836
17	17	MP1+2	129	164	35	-	25	-1,5	836	981
16	16	MP1+2	128	164	36	-	25	0	981	1127
15	15	MP1+2	127	164	37	-	25	0	1127	1285
14	14	MP1+2	124	163	39	-	25	0	1285	1477
13	13	MP1+2	122	163	41	-	25	0	1477	1696
12	12	MP1+2	119	162	43	-	25	0	1696	1949
11	11	MP1+2	122	163	41	-	25	0	1949	2239
10	10	MP1+2	125	164	39	-	25	0	2239	2597
9	9	MP1+2	131	166	35	-	25	0	2597	3042
8	8	MP1+2	128	164	36	-	25	-1,5	3042	3565
7	7	MP1+2	126	163	37	-	25	-1,5	3565	4177
6	6	MP1+2	123	161	38	-	25	-3	4177	4894
5	5	MP1+2	116	155	39	-	25	-3	4894	5734
4	4	MP1+2	109	149	40	-	25	-4,5	5734	6718
3	3	MP1+2	102	144	42	-	25	-4,5	6718	7871
2										
1										


 Lic. Luciana Vanda Quiel
 FONODIAGNÓSTICA - MAT. L. 77
 REG. STOS. 000-103042-6
 C.U.I.T. 20-36157671-4

CASO4

San Juan 05 de febrero de 2008.

Se ha controlado a
Audiológicamente:

- AUDIOMETRÍA TONAL
- LOGO AUDIOMETRÍA
- RENDIMIENTO AUDIDÍFONOS
Subjetivo Campo Libre
Objetivo Oído Artificial FONIX 6500.

Los umbrales tonales V.A. y V.O. se encuentran presentes en todo el rango frecuencial auditivo, con excelente discriminación inmediatamente alcanza el Umbral de Detectabilidad de la Palabra. Esto es altamente favorable en el uso de la amplificación a través de las audio-prótesis.

El Rendimiento de los audífonos arrojan Umbrales aproximadamente de 35 dB en Campo Libre, al usar el Sistema F.AA. la palabra llega como si le hablara a 20cm de distancia. El Rendimiento Electro-acústico de ambos audífonos es el adecuado -se adjunta gráficos-


Bibiana Maciño
FONO AUDIÓLOGA M.P. 46
CUIF. 27-11431530-3-1183. BRUTOS: 600-051533-9
MONOTRIBUTO - Caja Interprof. 3139

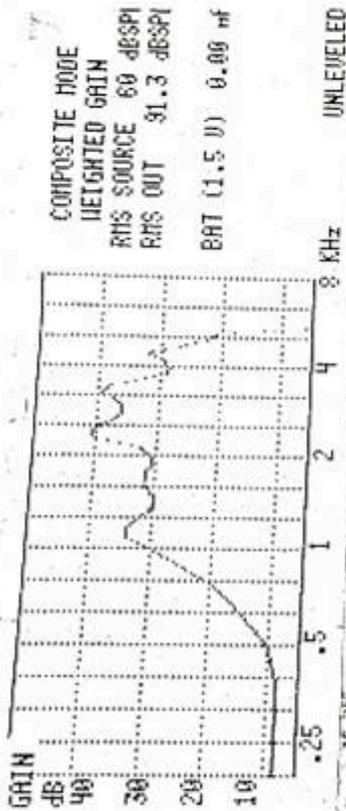
Audiología

Bibiana Maggio
Fonoaudióloga

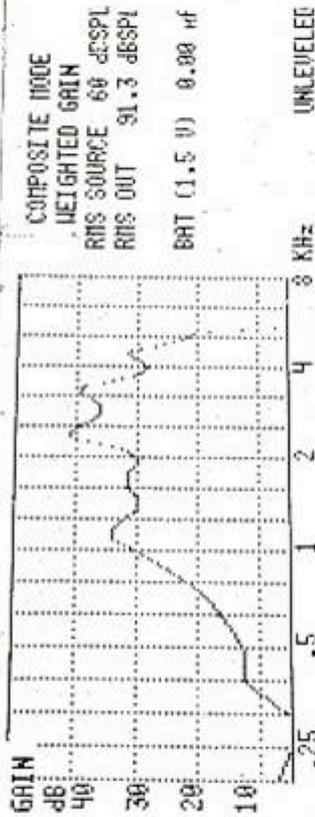
Apellido y Nombre: _____

Edad: 5 años

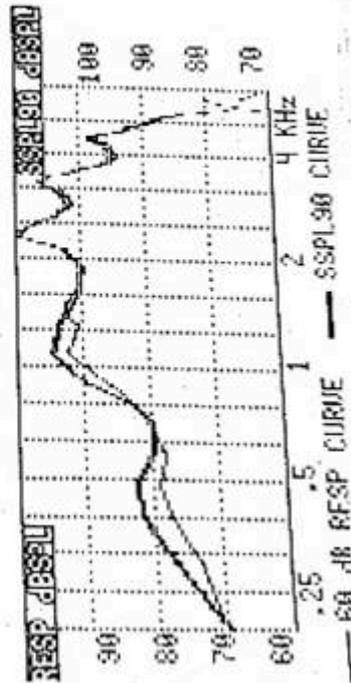
Derivado por: _____



OFF ON
(1)



[Signature]
 LIBIANA MAGALIO
 FOUNDEDOR & CEO
 DAT 27 01:22:41-02 2012 08:58:24
 1100000000 - 01/20/2012



MAX SSPL90: 109.6 dB
 AT: 2400 Hz
 HF AVG: 103.7 dB

RESP LIMIT: 72.6 dB
 F1= 289 Hz F2=5400 Hz

THD	FREQ	SRC
1.0 %	500 Hz	79 dB
2.4 %	800 Hz	79 dB
0.3 %	1600 Hz	65 dB

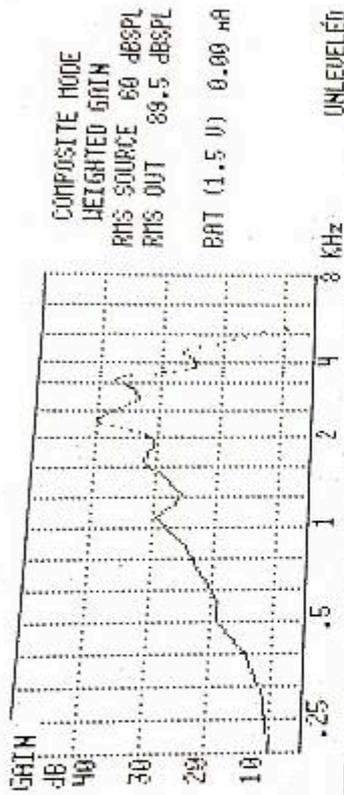
HF AVG FULL ON GAIN:
 AT 60 dB IN 32.4 dB

RESPONSE CURVE GAIN:
 32.4 dB

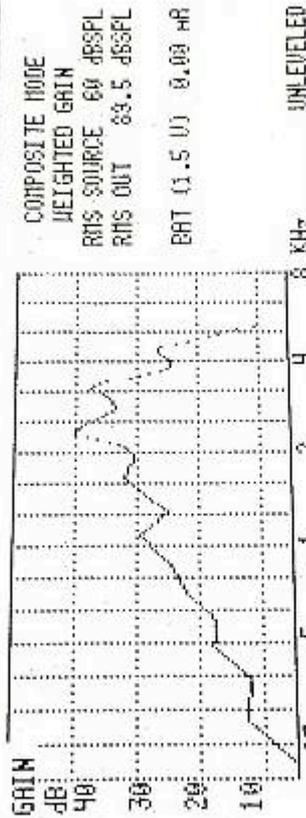
REFERENCE TEST GAIN:
 26.7 dB

EQ INP NOISE: 35.0 dB
 BAT (1.5 V) 0.00 mV

ANSI S3.22-1982
 LINEAR TYPE A10
 F.O.S. AT 60 dB



02
03

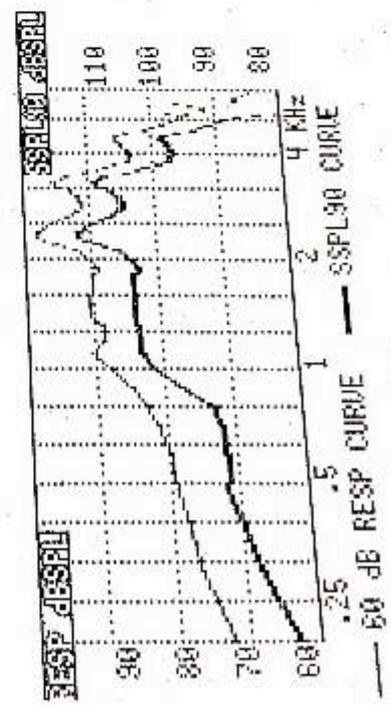


[Handwritten Signature]

Bibiana Maggio
FONCOLOGO/LOGA/P 48
OUT.IT: 051.26.41.24
MANTOVANO - Cell: 0376.319

MAX SSPL90: 112.9 dB	RESP LIMIT: 71.3 dB
AT: 2400 Hz	F1= 200 Hz F2=5900 Hz
HF AVG: 105.2 dB	THD
	FREQ SRC
HF AVG FULL ON GAIN:	1.1 % 500 Hz 78 dB
AT 60 dB IN 51.1 dB	1.4 % 800 Hz 79 dB
	0.3 % 1600 Hz 65 dB
RESPONSE CURVE GAIN:	EV IMP NOISE: 53.4 dB
31.2 dB	BAT (1.5 V) 0.00 mA
REFERENCE TEST GAIN:	
28.2 dB	

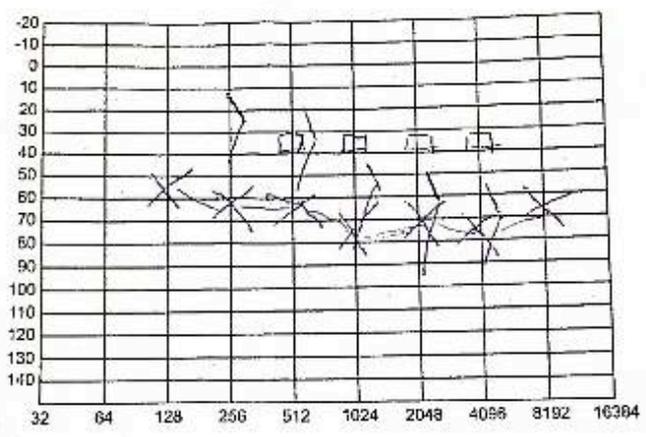
ANSI S3.22-1982
LINEAR TYPE AFD
F.0.5. AT 60 dB



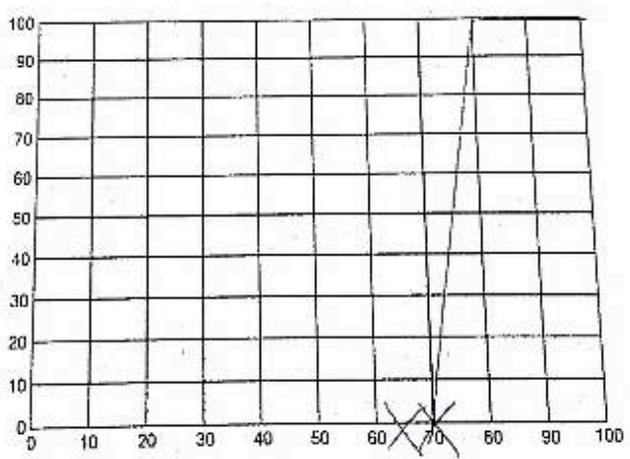
Observaciones: U.A. - U.O. - tomadas en varias
 Sesiones
 Logoaudiometria s/eas.

05-02-08

A
U
D
I
O
M
E
T
R
I
A



L
O
G
O
A
U
D
I
O
G
R
A
M
A



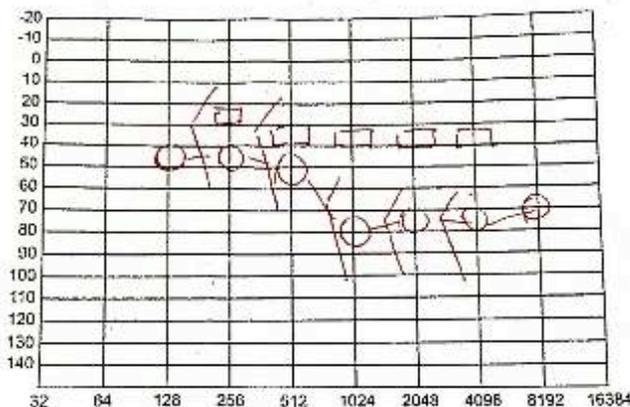
[Signature]
Dibiana Maggio
 FONOAUDIÓLOGA M.P. 46
 CURP: 27-11-1983-3- BJS. ESUTOS. 000-651830-9
 MONOTRIBUTO - Caja Int. prof. 3159

Observaciones:

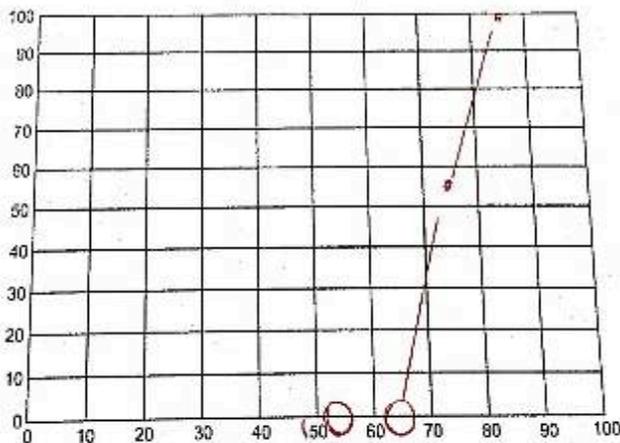
V.A. - V.O. tomadas en varias
sesiones
logoaudiometria

05-02-08

A
U
D
I
O
M
E
T
R
I
A



L
O
G
O
A
U
D
I
O
G
R
A
M
A

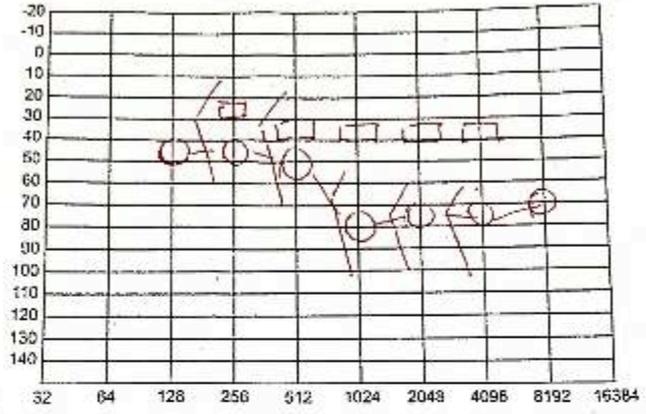


[Signature]
Bibiana Muelala
FONOAUDILOGA M.P. 40
CALLE 27 - AV. 13000 - 3 - NO. 65005 - CALI - COLOMBIA
MONOTRIBUTO - Ccp No. 3189

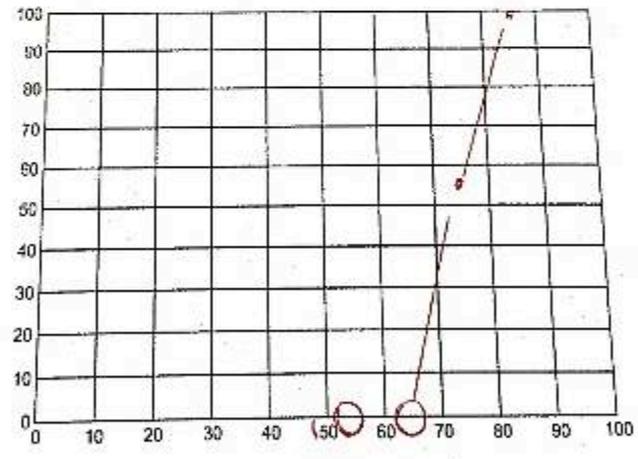
Observaciones: U.A. - U.O. tomadas en varias sesiones
logoaudiometria

05-02-08

A
U
D
I
O
M
E
T
R
I
A



L
O
G
O
A
U
D
I
O
G
R
A
M
A



[Signature]
 Eliana Medina
 FONODIAGNÓSTICA S.A.S.
 CMT. 27 - TEL: 310 310 3 - FAX: 310 310 3 20
 MONTEBUITO - Calle Bogotá 3169

CASO 5

Paciente y Nombre:

id: 12 años

Derivado por:

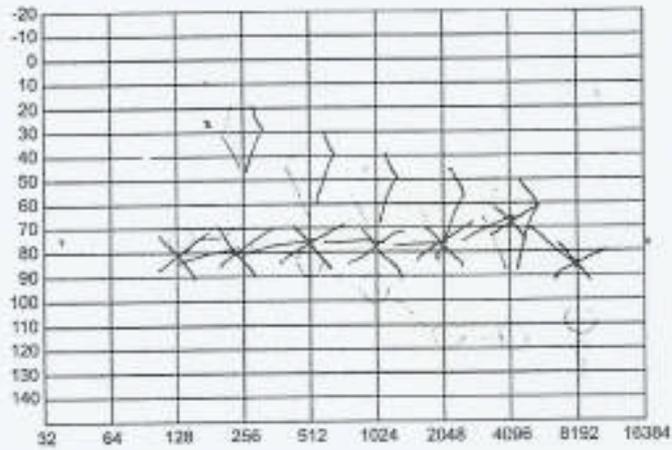
Dr. M. Pérez

Observaciones:

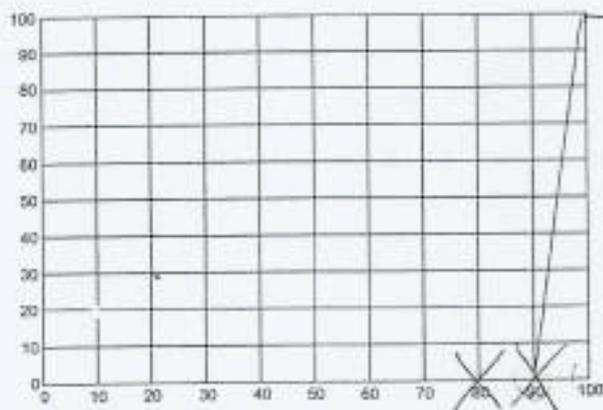
VA. 2/0 3/ea
V.O. 2/0 9/ea

27-01-06

A
U
D
I
O
M
E
T
R
I
A



L
O
G
O
A
U
D
I
O
G
R
A
M
A



Bibiana Maggno
Fonoaudióloga
N. P. 65

ANEXO II

Test de Felder

Entiendo algo de una mejor manera luego de que yo lo pruebo/ pienso.

1. Me gustaría ser considerado como realista / innovativo.
2. Cuando pienso en lo que hice ayer, estoy impulsado a hacer un dibujo / un escrito.
3. Yo tiendo a entender los detalles de un tema pero puede ser confuso sobre su estructura completa / entender la estructura completa pero puede ser confuso en los detalles.
4. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, ello me ayuda a hablar acerca de ello / pensar acerca de ello.
5. Si yo fuera profesor, me gustaría enseñar un curso que trata sobre hechos y situaciones de la vida real / que trata con ideas y teorías.
6. Prefiero obtener información nueva en dibujos, diagramas, gráficos, o mapas / orientaciones escritas o información verbal.
7. Cuando entiendo todas las partes, entiendo todo como uno / el todo, entiendo como las partes se relacionan.
8. En un grupo de estudio que trabaja sobre un material difícil, me gusta más sobresalir y contribuir con ideas / esperar y escuchar.
9. Para mí es más fácil aprender hechos / aprender conceptos.
10. En un libro con muchos dibujos y gráficos, me gusta observar los dibujos y gráficos cuidadosamente / enfocarme en el texto escrito.
11. Cuando soluciono problemas de matemáticas: Normalmente trabajo con mi manera de obtener las soluciones paso a paso. A menudo observo las soluciones pero tengo que detenerme a pensar en los pasos para obtenerla.
12. En las clases que he tomado: Normalmente he tenido que conocer a muchos de los estudiantes. Rara vez he tenido que conocer a muchos de los estudiantes.
13. En los textos que no son de ficción prefiero algo que me enseña nuevos hechos o me dice cómo hacer algo / algo que me da nuevas ideas para pensar sobre ello.
14. Me gustan los profesores que hacen varios diagramas en el tablero / que gastan mucho tiempo explicando.

15. Cuando estoy analizando una historia o novel: Pienso sobre los incidentes y trato de colocarlos juntos para adivinar el desenlace. Conozco el desenlace sólo cuando finalizo la lectura y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que lo demuestran.
16. Cuando me enfrento a un problema de tarea, me gusta más comenzar a trabajar en la solución inmediatamente / tratar de comprender completamente el problema primero.
17. Prefiero la idea de certeza / teoría.
18. Recuerdo mejor lo que veo/ lo que escucho.
19. Para mí es más importante que un instructor marque el material de clase en pasos secuenciales bien claros / me dé una visión global y relacione el material de clase con otras áreas.
20. Prefiero estudiar en un grupo de estudio / solo.
21. Me gusta que me consideren como cuidadoso sobre los detalles de mi trabajo / creativo sobre cómo hago mi trabajo.
22. Cuando tengo la dirección de un nuevo lugar, yo prefiero un mapa / instrucciones escritas.
23. Yo aprendo a un paso bastante regular. Si estudio duro, “lo conseguiré” / de manera intermitente. Estaré totalmente confuso y luego repentinamente toso “se relaciona”
24. Me gusta primero hacer las cosas / pensar acerca de cómo voy a hacerlas.
25. Cuando leo por entretenimiento, me gusta que los escritores digan claramente lo que quieren expresar / digan cosas de manera creativa / interesante.
26. Cuando veo un diagrama o boceto en clase, me gusta más recordar el dibujo / lo que el instructor dijo acerca de él.
27. Cuando considero un paquete de información, me gusta más enfocarme en los detalles y olvidar la visión general / tratar de entender la visión general antes de entrar en detalles.
28. Recuerdo más fácilmente algo que he hecho / algo que he pensado mucho.
29. Cuando tengo que realizar algún trabajo, yo prefiero especializar una manera de hacerlo / empezar con nuevas formas de hacerlo.

30. Cuando alguien me muestra datos, yo prefiero diagramas o gráficos / texto resumiendo los resultados.
31. Cuando escribo un artículo, me gusta más trabajar en (pensar sobre o escribir) el principio del artículo e ir progresando hacia adelante / trabajar en (pensar sobre o escribir) diferentes partes del artículo y luego ordenarlas.
32. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero tener “lluvia de ideas de grupo” donde cada uno contribuye con ideas / lanzar ideas individualmente y luego reunirme en grupo para comparar ideas.
33. Considero que es un gran elogio llamar a alguien sensible / imaginativo.
34. Cuando conozco gente en una fiesta, me gusta recordar más cómo lucían / qué dijeron sobre ellos mismos.
35. Cuando estoy aprendiendo una nueva área, yo prefiero mantenerme enfocado en el área, aprendiendo tanto como pueda de ella / tratar de hacer conexiones entre el área y otras áreas relacionadas.
36. Me gusta más que me consideren como expresivo / reservado.
37. Prefiero los cursos que enfatizan el material concreto (hechos, datos) / el material abstracto (conceptos, teorías)
38. Como entretenimiento, a mí me gusta ver televisión / leer un libro.
39. Algunos profesores comienzan sus lecciones con un vistazo de lo que cubrirán. Tales intervenciones son: de algún modo provechosas para mí /muy provechosas para mí.
40. La idea de hacer trabajos en grupo, con una calificación para todo el grupo, me atrae / no me atrae.
41. Cuando estoy haciendo cálculos extensos, tiendo a repetir todos mis pasos y verificar mi trabajo cuidadosamente / encuentro la verificación de mi trabajo muy tediosa y tengo que esforzarme para hacerlo.
42. Tiendo a recordar los lugares cuando he estado fácilmente y exactamente ubicado / con dificultad y sin muchos detalles.
43. Cuando soluciono problemas en grupo me gusta más pensar en los pasos del proceso de solución / pensar en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de áreas.

TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Lea con atención y descubra cuales son sus debilidades y fortalezas.
Coloque verdadero o falso según corresponda.

- 1.-..... Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar.
- 2.-..... Si estoy enojado o contento, generalmente sé por qué.
- 3.-..... Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.
- 4.-..... Asocio la música con mis estados de ánimo.
- 5.-..... Puedo sumar o multiplicar mentalmente con MUCHA rapidez.
- 6.-..... Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos.
- 7.-..... Me gusta trabajar con calculadoras y computadores.
- 8.-..... Aprendo rápido a bailar un baile.
- 9.-..... No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.
- 10.-..... Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.
- 11.-..... Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté.
- 12.-..... Me gusta reunir grupos de personas en una fiesta o evento especial.
- 13.-..... La vida me parece vacía sin música.
- 14.-..... Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos e instrumentos.
- 15.-..... Me gusta hacer puzzles y entretenerme con juegos electrónicos.
- 16.-..... Me fue fácil aprender a andar en bicicleta o patines.
- 17.-..... Me enojo cuando oigo una discusión o una afirmación que me parece ilógica.
- 18.-..... Soy capaz de convencer a otros que sigan mis planes.
- 19.-..... Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.
- 20.-..... Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otros.
- 21.-..... Me gusta construir modelos (o esculturas).
- 22.-..... Soy bueno para encontrar el significado agudo de las palabras.
- 23.-..... Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad verlo dado vuelta al revés.
- 24.-..... Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida
- 25.-..... Me gusta trabajar con números y figuras.
- 26.-..... Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos.
- 27.-..... Sólo mirar la forma de las construcciones y estructuras me siento a gusto.
- 28.-..... Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy solo.
- 29.-..... Soy bueno/a para el atletismo.
- 30.-..... Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos.
- 31.-..... Generalmente me doy cuenta de las expresiones que tengo en la cara.
- 32.-..... Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.
- 33.-..... Me mantengo "en contacto" con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.
- 34.-..... Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.
- 35.-..... Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mí.

ANEXO III

Encuesta a los Padres de:

.....

1. ¿Son oyentes el papá y la mamá?
2. ¿Hay otros sordos o hipoacúsicos en la familia?
3. ¿A qué edad comenzó su hij@ con la sordera/hipoacusia?
Prelingual?..... Postlingual?.....
4. ¿Cuál fue el origen de la sordera? Marque con una cruz:
 - Base hereditaria
 - Adquirida
 - Anoxia perinatal
 - Incompatibilidad Sanguínea
 - Rubeola materna
 - Toxoplasmosis
 - Meningitis
 - Alguna otra causa: ¿Cuál?
5. ¿Cuál es el grado de pérdida auditiva?
 - Sordera leve (20 a 40 db)
 - Sordera media (41 a 70 db)
 - Sordera severa (71 a 90 db)
 - Sordera profunda (91 a 120 db)
6. Tratamientos seguidos
 - ¿Usa audífono?.....
 - ¿Usa equipo FM?.....
 - ¿Fue implantad@?..... Si es sí,
¿Cuándo?.....
 - ¿Tiene asistencia de un Terapeuta del Lenguaje?.....Si es sí,
¿Desde cuándo?.....
 - ¿Cuenta con un Intérprete de Lengua de Señas?.....Si es sí, ¿Desde
cuándo?.....
 - ¿Cuenta con una fonoaudióloga?.....
 - ¿Tiene algún otro tipo de ayuda?.....

ANEXO IV

encuesta escuela.txt
Evaluación inicial de la situación de la escuela

1. Nombre de la Escuela

2. Dirección de la Escuela

3. Breve descripción del contexto sociocultural
situación geográfica ambiental

Características socioeconómicas

Características socioculturales

Características de la población

Problemas más relevantes del sector

4. Número Total de alumnos

5. Número de profesores/maestros por curso

6. Número de profesores de apoyo o especialistas. Indicar número y especialidad.

7. Clases de inglés

Número de horas áulicas por semana

Formación académica del docente (Títulos, Especializaciones)

8. Alumnos hipoacúsicos integrados/incluidos

Número de alumnos

Tipo de problemática

Tipo de ayuda que necesita (audifonos, asistente terapéutico, etc.)

Año de comienzo en esta institución

Asistencia a otra institución de educación especial

9. Adaptaciones que precisa el alumno con hipoacusia (Indique con una tilde las seleccionadas y en lo posible especifique)

Página 1

encuesta_escuela.txt

de objetivos

De contenidos

Metodológicas

Temporales

De evaluación

Gracias por responder estas preguntas.

Página 2

ANEXO V

Pauta de Observación de Clase

Profesor:

Alumno:

Curso:

Fecha:

1. El Profesor

Se comunica con el alumno	
Acepta ideas del alumno	
Alienta al alumno	

2. Desarrollo de la clase

Preparación de material	
Manejo del tiempo	
Modos de Interacción	
Corrección de errores	
Calidad del "input"	
Claridad de consignas	
Claridad de explicaciones	
Recursos utilizados por el docente	
Atmósfera general de la clase	

3. El alumno

Se comunica con el profesor	
Se comunica con sus pares	
Actitud con la asignatura	
Actitud con la tarea	

Otros comentarios	
-------------------	--

ANEXO VI

Códigos de conductas observables del Alumno

- Alfabeto manual: uso del alfabeto manual o dactilológico en Lengua de Señas (LS).
- Alumno⁵⁰ autodirigido: estrategias que el alumno usa camino a la autonomía, por ejemplo: se para para preguntarle al profesor, levanta la mano, usa material para organizarse como por ejemplo diccionario o listas de verbos, libro de texto, etc.
- Alumno copia del pizarrón
- Alumno corrige a otro alumno
- Alumno escribe oraciones
- Alumno hizo mal ejercicio
- Alumno levanta la mano
- Alumno no entendió parte de la consigna.
- Alumno no llevó equipo FM esa clase
- Alumno no terminó la tarea
- Alumno *off task*: se refiere a instancias en las que el alumno hipoacúsico se encuentra sin hacer ninguna tarea de aprendizaje.
- Alumno pregunta a ILS (Intérprete de Lengua de Señas)
- Alumno pregunta al profesor espontáneamente mientras realiza la tarea
- Alumno pregunta espontáneamente en inglés
- Alumno presta atención
- Alumno responde a mediación
- Alumno responde en inglés
- Alumno se da cuenta
- Alumnos⁵¹ (en plural se refiere a todos o la mayoría de los alumnos en el aula) controlan ejercicio escrito
- Alumnos copian
- Alumnos dibujan
- Alumnos escriben ejercicio en el pizarrón
- Alumnos hablan en español
- Alumnos hacen oraciones escritas
- Alumnos hacen oraciones orales

⁵⁰ En singular se refiere al alumno hipoacúsico.

⁵¹ En plural se refiere a los otros alumnos de la clase.

- Alumnos *off task*: se refiere a instancias en las que todos los alumnos se encuentran sin hacer tareas de aprendizaje.
- Alumnos responden preguntas en inglés
- Alumnos usan español/inglés
- Ansiedad: conductas que tiene el alumno hipoacúsico que demuestran ansiedad, como por ejemplo comerse las uñas o golpear el banco.
- Autocorrección
- ILS ayuda a corregir
- ILS interpreta lo que dice profesor/alumno
- ILS señala en libro/cuaderno/fotocopia
- Interacción alumno/ ILS
- Trabajo en el libro
- Trabajo en fotocopia
- Trabajo en grupo

Códigos de conductas observables del Profesor

- Alusión a indisciplina: instancias en las que la profesora reprende, sermonea o amonesta a los alumnos.
- Anuncio de evaluaciones: instancias en las que la docente informa que van a tener una evaluación.
- Apoyo visual de explicación
- Apoyo visual del libro
- Apoyo visual en pizarrón
- Apoyo visual *speaking*: cuando se realiza alguna actividad oral.
- Asigna deberes
- Consigna mediada
- Explicación individual: se refiere a explicación individual dada por el profesor de inglés al alumno hipoacúsico.
- Interacción P/A: instancias de interacción entre el docente y el alumno.
- Interacción profesor ILS
- Interacción profesor/ILS/alumno
- Límite de tiempo para la actividad: hace referencia a que el profesor dice cuánto tiempo tienen para realizar una tarea.
- No plan: cuando la profesora no planificó su clase.
- Profesor acerca alumno a grabador
- Profesor activa conocimiento previo
- Profesor chequea comprensión: el docente se asegura que el alumno hipoacúsico haya comprendido la tarea.
- Profesor completa la frase del alumno
- Profesor controla con todos y en cuaderno de alumno: el profesor controla con todos los alumnos y a la vez en el cuaderno del alumno hipoacúsico.
- Profesor controla ejercicio con todos
- Profesor corrige cuaderno de alumno (hipoacúsico)
- Profesor corrige en escritorio
- Profesor corrige por los bancos
- Profesor corrige pronunciación

- Profesor da consigna en español: se refiere a cuando el docente dice o lee la instrucción de lo que hay que hacer en español, sin medición de consigna.
- Profesor da consigna en inglés: se refiere a cuando el docente dice o lee la instrucción de lo que hay que hacer en inglés, sin medición de consigna.
- Profesor da estímulo escrito: puede ser en español o en inglés, por ejemplo: *Very Good!* ¡Muy bien!
- Profesor da estímulo verbal: puede ser en español o en inglés, por ejemplo: *Very Good!* ¡Muy bien!
- Profesor en otras tareas: se refiere a instancias en las que el profesor no se encuentra enseñando.
- Profesor escribe en pizarrón
- Profesor explica en inglés
- Profesor explica gramática
- Profesor habla español
- Profesor hace ejercicio con alumnos
- Profesor involucra a los demás alumnos a dar apoyo (al alumno hipoacúsico)
- Profesor modela la lengua: cuando el profesor presenta la lengua extranjera como modelo, ya sea a nivel palabra, sonido u oración.
- Profesor pregunta al alumno (hipoacúsico) después de preguntar a varios alumnos previamente
- Profesor pregunta en español
- Profesor pregunta en inglés
- Profesor pregunta en LS
- Profesor pregunta si están listos
- Profesor pronuncia mal
- Profesor provee la palabra: el profesor completa lo dicho por el alumno diciendo la palabra que le falta.
- Profesor reformula: el docente dice en forma correcta lo dicho por el alumno incorrectamente.
- Profesor repite lo dicho por alumno: el docente repite lo dicho por el alumno correctamente.
- Profesor se pregunta y se responde a sí mismo
- Profesor sentado
- Profesor señala en libro/cuaderno de alumno
- Profesor trabaja inductivamente: en ocasiones de hacer al alumno dar cuenta de cómo funciona el sistema lingüístico del inglés o para comprensión lectora por ejemplo.
- Profesor usa equipo FM
- Profesor usa español-inglés: instancias en las que el docente dice algo en inglés e inmediatamente lo repite en español, o cuando en la misma frase u oración utiliza ambas lenguas.
- *Realia*: objetos de la vida real usados en el aula.
- *Recast*: es una técnica utilizada en la enseñanza de idiomas para corregir los errores de los alumnos de tal manera que la comunicación no esté obstruida, puede ser con un gesto o repetir lo dicho por el alumno con una entonación ascendente.

- Referencia a uso real de la lengua: relacionado a los usos reales del inglés, como por ejemplo una noticia, preguntas reales de su vida, o se hace referencia a una obra de teatro o película en inglés, o a un artículo de diario, etc.
- Repaso para prueba: instancia en la que se repasa para una evaluación.
- Repetición: los alumnos repiten palabras o estructuras después del profesor o de lo dicho en un CD.
- Traducción: técnica usada por el profesor para dar significado en la lengua extranjera.

Otras Conductas Observables

- Apoyo psicopedagógico: referencia a reunión con psicopedagoga.
- Interrupciones: ocasiones en las que algún hecho o persona externa interrumpen la clase.

ANEXO VII

Recurrencias de conductas observables por Caso

Conductas observables del Alumno	C1	C2	C3	C4	C5
alfabeto manual			6		
alumno autodirigido	7	26	17	4	2
alumno copia del pizarrón	1	2	14	4	2
alumno corrige a otro alumno		1			
alumno escribe oraciones	1	1			
alumno hizo mal ejercicio	4	3	1	2	
alumno levanta la mano	5				
alumno no entendió parte de la consigna	2				
alumno no llevó equipo FM esa clase	3				
alumno no terminó la tarea	2	1		2	1
alumno off task	3		10	13	10
alumno pregunta a ILS		4			
alumno pregunta al profesor espontáneamente mientras realiza la tarea	10	10		13	6
alumno pregunta espontáneamente en inglés	2				
alumno presta atención	6	20	3		4
alumno responde a mediación	1			6	1
alumno responde en inglés	11	1		3	4
alumno se da cuenta	2	3			1
alumnos controlan ejercicio escrito		3	1		
alumnos copian	1		2	2	2
alumnos dibujan			3		
alumnos escriben ejercicio en el pizarrón		4	2		
alumnos hablan en español		8	7	46	24
alumnos hacen oraciones escritas	2	3	1	2	3
alumnos hacen oraciones orales	3	2			4

alumnos off task		5	18	25	4
alumnos responden preguntas en inglés	2	3	19	9	30
alumnos usan español/inglés		1	4	3	1
ansiedad			3		1
autocorrección	2	6			
ILS ayuda a corregir		7	1		
ILS interpreta lo que dice profesor/alumno		29	25		
ILS señala en libro/cuaderno/fotocopia		9	3		
interacción alumno/ ILS		14	21		
trabajo en el libro	8	10		7	7
trabajo en fotocopia	2	3	3		
trabajo en grupo		8		2	
Conductas observables del Profesor					
alusión a indisciplina		18	10	29	6
anuncio de evaluaciones	1		1		2
apoyo visual de explicación	4		1		
apoyo visual del libro	1	1	2		
apoyo visual en pizarrón	4	1	5		
apoyo visual speaking	6				
asigna deberes	3	1	2	1	1
consigna mediada	5				3
explicación individual	1	6			2
interacción P/A	7	5	9	2	11
interacción profesor ILS		5	5		
interacción profesor/ILS/alumno		6	4		
límite de tiempo para la actividad	1				2
no plan				3	
profesor acerca alumno a grabador	4				
profesor activa conocimiento previo	3	3	3		
profesor chequea comprensión	8	4	4		2
profesor completa la frase del alumno	1			1	1
profesor controla con todos y en cuaderno de alumna	1		1		
profesor controla ejercicio con todos	1	5	4		4
profesor corrige cuaderno de alumno	3	4	1	5	
profesor corrige en escritorio			2		
profesor corrige por los bancos		2	3	2	4
profesor corrige pronunciación	5	1	2		
profesor da consigna en español		2	37	10	
profesor da consigna en inglés	1	16			15
profesor da estímulo escrito	1				
profesor da estímulo verbal	6	5	14	11	
profesor en otras tareas			1	1	
profesor escribe en pizarrón		1	13	24	3
profesor explica en inglés		2			

profesor explica gramática	1	17	6		
profesor habla español	4	32	52	44	8
profesor hace ejercicio con alumnos		2			
profesor involucra a demás alumnos a dar apoyo	2				1
profesor modela la lengua	1		1		
profesor pregunta al después de preguntar a varios alumnos	3		10		3
profesor pregunta en español	1	1	8	24	1
profesor pregunta en inglés	9	13	7	3	36
profesor pregunta en LS			1		
profesor pregunta si están listos		11	3		10
profesor pronuncia mal				1	
profesor provee la palabra	3				
profesor reformula	1	1	2		1
profesor repite lo dicho por alumno	5	1			
profesor se pregunta y se responde a sí mismo			2	6	1
profesor sentado		3	1		
profesor señala en libro/cuaderno de alumno		2	3		
profesor trabaja inductivamente en inglés	9			10(español)	9
profesor usa equipo FM	5			4	
profesor usa español-inglés		18	31	31	10
realia			1		
recast	2				3
referencia a uso real de la lengua	2	3			9
repaso para prueba	1				
repetición	2	3	8		
traducción		3		21	1
Otras conductas observables	C1	C2	C3	C4	C5
apoyo psicopedagógico	1		1		
interrupciones			9	1	1

ANEXO VIII

IRREGULAR VERBS

SPANISH	INFINITIVE	PAST	PARTICIPLE
ser/estar	be	was/were	been
convertirse en	become	became	become
comenzar	begin	began	begun
traer	bring	brought	brought
construir	build	built	built
comprar	buy	bought	bought
elegir	choose	chose	chosen
venir	come	came	come
volver	come back	came back	come back
cortar	cut	cut	cut
hacer	do	did	done
dibujar	draw	drew	drawn
beber	drink	drank	drunk
manejar	drive	drove	driven
comer	eat	ate	eaten
encontrar (algo)	find	found	found
volar	fly	flew	flown
obtener/legar	get	got	got / gotten
levantarse	get up	got up	got up / gotten up
dar	give	gave	given
ir	go	went	gone
volver	go back	went back	gone back
salir	go out	went out	gone out
tener	have	had	had
desayunarse	have breakfast	had breakfast	had breakfast
comer	have lunch	had lunch	had lunch
cenar	have dinner	had dinner	had dinner
bañarse	have a bath	had a bath	had a bath
ducharse	have a shower	had a shower	had a shower
descansar	have a rest	had a rest	had a rest
tomar el té	have tea	had tea	had tea
escuchar	hear	heard	heard
sostener	hold	held	held
saber/conocer	know	knew	known
aprender	learn	learnt	learnt
dejar/partir	leave	left	left
perder	lose	lost	lost
hacer/fabricar	make	made	made
significar	mean	meant	meant
encontrar/conocer (a alguien)	meet	met	met
pagar	pay	paid	paid
poner/colocar	put	put	put
leer	read	read	read
montar en bicicleta	ride a bike	rode a bike	ridden a bike
montar a caballo	ride a horse	rode a horse	ridden a horse
tocar	ring	rang	rung
correr	run	ran	run
decir	say	said	said
ver	see	saw	seen

ANEXO IX

CASO 2: Respuestas a Test de Felder

1. Entiendo algo de una mejor manera luego de que yo lo pruebo/ **pienso**.
2. Me gustaría ser considerado como **realista** / innovativo.
3. Cuando pienso en lo que hice ayer, estoy impulsado a hacer **un dibujo** / un escrito.
4. Yo tiendo a **entender los detalles de un tema pero puede ser confuso sobre su estructura completa** / entender la estructura completa pero puede ser confuso en los detalles.
5. Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, ello me ayuda a **hablar acerca de ello** / pensar acerca de ello.
6. Si yo fuera profesor, me gustaría enseñar un curso **que trata sobre hechos y situaciones de la vida real** / que trata con ideas y teorías.
7. Prefiero obtener información nueva en **dibujos, diagramas, gráficos, o mapas** / orientaciones escritas o información verbal.
8. Cuando entiendo todas las partes, entiendo todo como uno / **el todo, entiendo como las partes se relacionan**.
9. En un grupo de estudio que trabaja sobre un material difícil, me gusta más **sobresalir y contribuir con ideas** / esperar y escuchar.
10. Para mí es más fácil **aprender hechos** / aprender conceptos.
11. En un libro con muchos dibujos y gráficos, me gusta **observar los dibujos y gráficos cuidadosamente** / enfocarme en el texto escrito.
12. Cuando soluciono problemas de matemáticas: **Normalmente trabajo con mi manera de obtener las soluciones paso a paso**. A menudo observo las soluciones pero tengo que detenerme a pensar en los pasos para obtenerla.
13. En las clases que he tomado: **Normalmente he tenido que conocer a muchos de los estudiantes**. Rara vez he tenido que conocer a muchos de los estudiantes.
14. En los textos que no son de ficción **prefiero algo que me enseña nuevos hechos o me dice cómo hacer algo** / algo que me da nuevas ideas para pensar sobre ello.
15. Me gustan los profesores **que hacen varios diagramas en el tablero** / que gastan mucho tiempo explicando.

16. Cuando estoy analizando una historia o novel: **Pienso sobre los incidentes y trato de colocarlos juntos para adivinar el desenlace.** Conozco el desenlace sólo cuando finalizo la lectura y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que lo demuestran.
17. Cuando me enfrento a un problema de tarea, me gusta más **comenzar a trabajar en la solución inmediatamente** / tratar de comprender completamente el problema primero.
18. Prefiero la idea de **certeza** / teoría.
19. Recuerdo mejor **lo que veo**/ lo que escucho.
20. Para mí es más importante que un instructor **marque el material de clase en pasos secuenciales bien claros** / me dé una visión global y relacione el material de clase con otras áreas.
21. Prefiero estudiar **en un grupo de estudio** / solo.
22. Me gusta que me consideren como **cuidadoso sobre los detalles de mi trabajo** / creativo sobre cómo hago mi trabajo.
23. Cuando tengo la dirección de un nuevo lugar, yo prefiero **un mapa** / instrucciones escritas.
24. Yo aprendo **a un paso bastante regular. Si estudio duro, “lo conseguiré”** / de manera intermitente. Estaré totalmente confuso y luego repentinamente toso “se relaciona”
25. Me gusta primero **hacer las cosas** / pensar acerca de cómo voy a hacerlas.
26. Cuando leo por entretenimiento, me gusta que los escritores **digan claramente lo que quieren expresar** / digan cosas de manera creativa / interesante.
27. Cuando veo un diagrama o boceto en clase, me gusta más recordar **el dibujo** / lo que el instructor dijo acerca de él.
28. Cuando considero un paquete de información, me gusta más enfocarme en los detalles y olvidar la visión general / **tratar de entender la visión general antes de entrar en detalles.**
29. Recuerdo más fácilmente **algo que he hecho** / algo que he pensado mucho.
30. Cuando tengo que realizar algún trabajo, yo prefiero especializar una manera de hacerlo / **empezar con nuevas formas de hacerlo.**

31. Cuando alguien me muestra datos, yo prefiero diagramas o gráficos / **texto resumiendo los resultados.**
32. Cuando escribo un artículo, me gusta más trabajar en (pensar sobre o escribir) el principio del artículo e ir progresando hacia adelante / **trabajar en (pensar sobre o escribir) diferentes partes del artículo y luego ordenarlas.**
33. Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero **tener “lluvia de ideas de grupo” donde cada uno contribuye con ideas** / lanzar ideas individualmente y luego reunirme en grupo para comparar ideas.
34. Considero que es un gran elogio llamar a alguien sensible / **imaginativo.**
35. Cuando conozco gente en una fiesta, me gusta recordar más **cómo lucían** / qué dijeron sobre ellos mismos.
36. Cuando estoy aprendiendo una nueva área, yo prefiero **mantenerme enfocado en el área, aprendiendo tanto como pueda de ella** / tratar de hacer conexiones entre el área y otras áreas relacionadas.
37. Me gusta más que me consideren como **expresivo** / reservado.
38. Prefiero los cursos que enfatizan **el material concreto (hechos, datos)** / el material abstracto (conceptos, teorías)
39. Como entretenimiento, a mí me gusta **ver televisión** / leer un libro.
40. Algunos profesores comienzan sus lecciones con un vistazo de lo que cubrirán. Tales intervenciones son: de algún modo provechosas para mí / **muy provechosas para mí.**
41. La idea de hacer trabajos en grupo, con una calificación para todo el grupo, **me atrae** / no me atrae.
42. Cuando estoy haciendo cálculos extensos, tiendo a repetir todos mis pasos y verificar mi trabajo cuidadosamente / **encuentro la verificación de mi trabajo muy tediosa y tengo que esforzarme para hacerlo.**
43. Tiendo a recordar los lugares cuando he estado **fácilmente y exactamente ubicado** / con dificultad y sin muchos detalles.
44. Cuando soluciono problemas en grupo me gusta más **pensar en los pasos del proceso de solución** / pensar en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de áreas.

CASO 2: Respuestas a Test de IM

TEST DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Lea con atención y descubra cuales son sus debilidades y fortalezas.
Coloque verdadero o falso según corresponda.

- 1.- Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar.
- 2.- Si estoy enojado o contento, generalmente sé por qué.
- 3.- Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.
- 4.- Asocio la música con mis estados de ánimo.
- 5.- Puedo sumar o multiplicar mentalmente con MUCHA rapidez.
- 6.- Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos.
- 7.- Me gusta trabajar con calculadoras y computadores.
- 8.- Aprendo rápido a bailar un baile.
- 9.- No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.
- 10.- Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.
- 11.- Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté.
- 12.- Me gusta reunir grupos de personas en una fiesta o evento especial.
- 13.- La vida me parece vacía sin música.
- 14.- Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos e instrumentos.
- 15.- Me gusta hacer puzzles y entretenerme con juegos electrónicos.
- 16.- Me fue fácil aprender a andar en bicicleta o patines.
- 17.- Me enoja cuando oigo una discusión o una afirmación que me parece ilógica.
- 18.- Soy capaz de convencer a otros que sigan mis planes.
- 19.- Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.
- 20.- Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otros.
- 21.- Me gusta construir modelos (o esculturas).
- 22.- Soy bueno para encontrar el significado agudo de las palabras.
- 23.- Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad verlo dado vuelta al revés.
- 24.- Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida.
- 25.- Me gusta trabajar con números y figuras.
- 26.- Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos.
- 27.- Sólo mirar la forma de las construcciones y estructuras me siento a gusto.
- 28.- Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy solo.
- 29.- Soy bueno/a para el atletismo.
- 30.- Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos.
- 31.- Generalmente me doy cuenta de las expresiones que tengo en la cara.
- 32.- Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.
- 33.- Me mantengo "en contacto" con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.
- 34.- Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.
- 35.- Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mí.

Handwritten notes:
Capitales
Rojos
Puntos
Por favor
Comodidad
acompañar
sin palabras
chejas
Dombucha

CUADERNILLO DE VOCABULARIO

MATERIA: INGLÉS

GRADO: 4º "A" y "B"



LIBRO: HOWDY!STARTER-Editorial
Richmond Publishing

PROFESORA: SILVIA PAOLA
MARCUZZI

CICLO LECTIVO: 2011

CUADERNILLO DE VOCABULARIO

- **Aclaración:** Primero figuran las palabras escritas en inglés, entre paréntesis () figure como se pronuncian esas palabras y finalmente el significado que tiene cada palabra en castellano.
- **Vamos a aprender a realizar la Señal de la Cruz y a rezar el Padre Nuestro en inglés.**

Señal de la Cruz

In the name of the father, of the son, of the Holy Spirit. Amen

(In de neim of de fader, of de san, of de houli esprit, eimen)

En el nombre del Padre, del hijo, del espíritu santo, amén.

Pater Noster (se pronuncia igual que está escrito): Padre Nuestro

Our father (auer fader)

Padre Nuestro

Who art in heaven (ju art in jeven)

Que estás en el cielo

Hallowed by thy name (jalou bi dai neim)

Santificado sea tu nombre

Thy kingdom come (dai kindom cam)

Venga a nosotros tu reino

Thy will be done (dai will bi don)

Hágase tu voluntad

On earth as it is in heaven (on erz as it is in jeven)

En la tierra como en el cielo

Give us this day (guiv as dis dei)

Danos hoy

Our daily bread (auer deiil bred)

Nuestro pan de cada día

And forgive us our trespasses (and forguiv as auer trespasis)



Perdona nuestras ofensas

As we forgive those who trespass against us (as wi forgihv ju trespas aguEinst as)

Como también perdonamos a los que nos ofenden

And lead us not into temptation(and lid as not into tempteishon)

No nos dejes caer en tentación

But deliver us from evil. Amen (bat deliver as from ivl eimen).

Libranos del mal. Amén.

UNIT 1 FAMILY FUN! (FAMILI FAN)-DIVERSIÓN FAMILIAR

Cold(cold):frío	Long(long):largo
October(october):octubre	Short(short):corto
Park(park):parque	Hair(her):pelo/cabello
Birthday(berde):cumpleaños	Eyes(áis):ojos
Little(lil):pequeño	Mouth(máuz):boca
Brother(brader):hermano	Nose(nous):nariz
Sister(sister):hermana	Arm(arm):brazo
School(scul):escuela	Hand(hand):mano
Big(big):grande	Legs(legs):piernas
Fun(fan):diversión	On(on):sobre
Home(jom):hogar	Under(ander):debajo/debajo de
Grandmother(grandmader):abuela	Cat(cat):gato
Grandfather(grandfader):abuelo	Pink(pink):rosado
Mother(mader):mamá/madre	Dog(dog):perro
Father(fader):papá/padre	Lemonade(limoneid):limonada
Beautiful(biúfufu):hermoso	New(nú):nuevo/a
See(si):ver	Bike(baik):bicicleta
Together(tugueder):juntos	Live(lv):vivir
Five(fv):cinco	Blue(blú):azul
Fourteen(fortin):catorce	Brown(bráun):marrón
Mum(mam):mami	World(world):mundo
Dad(dad):papá	South(zot):sur
Sea(si):mar	Like(lak):gustar
Glasses(glaiss):anteojos	Love(lov):amar



UNIT 2: ANIMAL GUESS (ÁNIMAL GUÉS)-ADIVINANDO ANIMALES

Fish(fish):pez	Bird(bérd):pájaro
Frog(frog):rana	Can(can):poder
Lion(láion):león	Can't(cant):no poder
Mouse(maus):ratón	Have got (jav got): tener
Elephant(élfant):elefante	Cut(cat): cortar
Monkey(monki):mono	Pick(pic):escoger
Parrot(párot):loro	Spell(spel):deletrear
Penguin(pengwin):pingüino	Tortoise(tartois):tortuga
Sing(sing):cantar	Rings(rings):anillos
Jump(yámp):saltar	Shell(shel):caparazón
Run(ran):correr	North(norz):norte
Arms(arms):brazos	Sad(sad):triste
Water(water):agua	Nice(náis):linda/a
Mice(máis):ratones	Pet(pet):mascota
Frighten(fráiten):asustar	Has got(jas got):tener
Fly(flai):volar	Like(lek):gustar
Swim(suim):nadar	
Legs(legs):piernas	
Wings(wings):alas	
Walk(wók):caminar	
Climb(cláim):trepar	
Play(plei):jugar/actuar	
Big(big):grande	
Mouth(máuz):boca	
Live(liv):vivir	
Gardens(gardens):jardines	
Little(lit):pequeño/a	
White(wáit):blanco	
Brown(bráun):marrón	
Grey(gra):gris	
Ears(ars):orejas	
Cheese(chis):queso	
Cat(cat):gatos	
Beautiful(biútful):hermosa/a	
Meat(mit):carne	



UNIT 3: WHAT ARE YOU DOING? (WAT AR YU DOING)-

¿QUÉ ESTAS HACIENDO?

Like(lik):gustar	Tortoise(tortois):tortuga
Computer(compiútar):computadora	Roller(roler):patines a rodillo
Have got(jav got):tener	Blades(bléids):cuchillas/hoja
Swim(suim):nadar	Skateboards(skaitbords):patineta
Play(plei):jugar	Sports(sports):deportes
Skate(skét):patinar	Hair(jer):pelo/cabello
Skater(skéter):patinador	Can(can):poder
Roller skating(roler skéiting):patinaje sobre ruedas	Outside(utsaid):afuera
Make(méik):hacer	Swimming pool(suiming puf):pileta/piscina
Listen(lisen):escuchar	Jump(yámp):saltar
Watch(wach):ver/observer	Fly(flai):volar
Ride(raid):montar/conducir/andar	Seaside(sisaid):playa/costa
Sunny(sani):soleado	In(in):dentro de/dentro
Games(guéis):juegos	On(on):sobre
Computer games(compiútar guéis):juegos de computadora	Under(ander):abajo/debajo de
Train(trein):tren	Spell(spel):deletrear
Park(perk):parque	Elephant(éifant):elefante
Holidays(jóideis):vacaciones	Milk(mik):leche
Beach(vich):playa	Birds(berds):pájaros
Camping(cámping):campamento/camping	Long(long):largo
Country(cantri):país	Eyes(áis):ojos
	Fun(fan):diversión
	Surfing(serfing):surfear
	Sea(sí):mar

MONTHS OF THE YEAR (MONZ OF DE YEAR)-MESES DEL AÑO

-january(yánuer):enero	-september(september):septiembre
-february(febrer):febrero	-october(october):octubre
-march(march):marzo	-november(november):noviembre
-april(eiprí):abril	-december(díember):diciembre
-may(mai):mayo	
-june(yún):junio	
-july(yulái):julio	
-august(ogost):agosto	



Guilherme
 SECRETARIO DE ESTADO
 DE EDUCAÇÃO
 DE SÃO PAULO

ANEXO XI

ESCUELA CIUDAD DEL SOL

WRITTEN TEST (UNIT 3)

Name:

Date: 2/10

Course: 5th year

CRITERIOS DE EVALUACION:

- IDENTIFICACION Y UTILIZACION DEL PRIMER Y SEGUNDO CONDICIONAL
- COMPRENSION DE TEXTO
- ACONSEJAR ANTE UNA DETERMINADA SITUACION UTILIZANDO EL SEGUNDO CONDICIONAL
- EXPRESAR SITUACIONES QUE PUEDEN SUCEDER EN EL FUTURO UTILIZANDO EL PRIMER CONDICIONAL
- ORTOGRAFIA, PUNTADEO Y ORDEN

98 1- READ THE FOLLOWING ARTICLE AND WRITE WHAT YOU WOULD DO IN EACH SITUATION.

HOW A FRIENDSHIP GO?

CASE 1:- During break, John and a group of boys from his class played football in the classroom because it was raining outside. Jack kicked the ball and broke one of the windows. When the teacher saw the broken window, he asked who had broken it. Nobody answered. John wanted to say it was his friend's fault, but he was frightened of Jack's reaction.

WHAT WOULD YOU DO?

- a- I wouldn't go to school the next day
- b- I would say we were playing and we broke it.
- c- I would break another window.

CASE 2:- Mary's best friend, Monica, has started to go out with some girls who shoplift CDs and magazines. One of the girls was caught by a security guard who said he would tell her parents the next time it happened. Mary is afraid that Monica will get caught next. Two days ago, Mary met Monica's mother in a supermarket.

What would you tell her?

- a- I wouldn't say anything to the teacher.
- b- I would talk seriously to the police.
- c- I would tell Monica's mother that Monica was shoplifting.

Calif. 6²⁵ (six $\frac{25}{100}$) Good!
Jat.

CASE 3- Susan goes to a school where the uniform is really weird. They must wear every day a green jacket and red trousers. She wants to talk to the headteacher about the uniform but she is afraid of her.

What would you say?

I would ~~talk~~ ^{ask her to} talk to the headteacher ^{and ask her to} change ^{the} uniform ✓

CASE 4- A friend of mine has started to go out with a group of boys who have very strange habits. Last weekend he went with his new friends to the headteacher's and he changed the colour of his hair. I don't think he looks cool!

WHAT WOULD YOU DO?

I ~~wouldn't~~ ^{should} tell him anything ^{his} new haircut ✓

2x12 REWRITE THE SENTENCES USING UNLESS AND THE AFFIRMATIVE FORM OF THE VERB.

a I won't tell him anything about his new haircut if I don't like it.

I ~~won't~~ ^{won't} tell him anything about his new haircut unless I like it ✓

b I wouldn't tell Monica's mother about her daughter if I didn't see her.

I ~~wouldn't~~ ^{won't} tell Monica's mother about her daughter unless I see her ✓

c I wouldn't say my best friend broke the window if the headteacher didn't ask me.

I ~~wouldn't~~ ^{won't} say my best friend broke the window unless the headteacher's asked me ✓

d I won't tell the headteacher about the school uniform if it isn't compulsory.

I ~~won't~~ ^{won't} tell the headteacher about the school uniform unless it is compulsory ✓

2x12 ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS. WRITE TRUE ANSWERS.

a- What will you do if it's sunny tomorrow?

If it is sunny tomorrow, I will play football! ✓

b- What will you buy your mother for her birthday if you have money?

If I have money, I will buy her a play station 3 ✓

c- If you go to the cinema tonight, what film will you see?

If I go to the cinema, I will see 'The Piano 3D' ✓

d- If you fail your English exam, what will you do?

If you fail your exam, I will study more for the next exams ✓

e- What will you eat tonight if you go to the Hiper Libreria?

If you go to Hiper Libreria, I will eat hamburgers and coca ✓

What would you do in each situation. Pay attention to first and second conditional situations.

- a. If I pass my English exam, I would
- b. I won't go on this weekend if _____
- c. My mother would be happy if _____
- d. If I find money in the school corridor, _____
- e. I won't change anything from my food if _____
- f. I won't say to my classmates if _____
- g. If this weekend is rainy, _____
- h. If my best friend stays this weekend at home _____
- i. My father will be really angry if _____
- j. If my father knew it was private copy, _____

ANEXO XII

Written Test

Calif. 9⁸⁸ (nine ⁸⁸/₁₀₀)
 Date: 30/05/11

Name:

Course: 4^o A

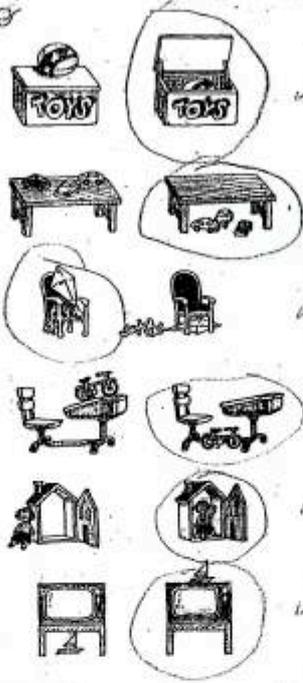


23 → Very good.



1 Read. Circle.

1. The ball is in the box.
2. The cars are under the table.
3. The kite is on the chair.
4. The bike is under the desk.
5. The doll is in the house.
6. The boat is on the TV.



2 Complete the sentences.



This is my ROBBIE
 Her name's CLOE.

This is my TURTLE
 His name's ARIS.



This is my DAD
 His name's SCOTT.

This is my BIRD
 His name's PERIC.



3 Look and circle.

1. His / Her fish is small.
2. His / Her spider is black.
3. His / Her fish is big.
4. His / Her spider is white.

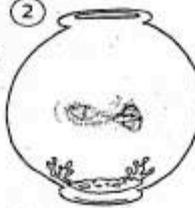


Name: _____

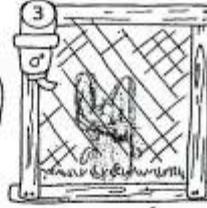
4. Read, draw and color.



It's a dog.
It's big and brown.



It's a fish.
It's small and red.



It's a rabbit.
It's big and orange.

5. Look and circle.



1. Is it big?
Yes, it is. / No, it isn't.



2. Is it small?
Yes, it is. / No, it isn't.



3. Is it small?
Yes, it is. / No, it isn't.

6. Look and circle the correct word.



1. Catch / Jump



2. Stop / Catch



3. Sit / Run

7. Complete.



My favourite color is ORANGE.
My pet is a CAT.

OraNge

pUrplE



My favourite color is PURPLE.
My pet is a BIRD.

ANEXO XIII

Good Job!! 8 (eight)

$\frac{49}{61}$

ENGLISH TEST
Escuela Nueva Juan Fanzolato

Name: _____
Course: 4B

Topics

- Have you got ... ?
- Can - Can't
- Verbs
- Animals

① answer.

Have you got ...?

- YES, I HAVE ✓
a brother 
- YES, I HAVE ✓
brown eyes 
- YES, I HAVE ✓
a new bike 
- YES, I HAVE ✓
a computer 
- NOT, I HAVEN'T X
short hair 

$\frac{8}{10}$

② • Verbs Can - Can't.
Make Sentences

play, jump, run
climb, swim, walk, fly

~~I can't~~ fly ✓

~~I can't~~ run ✓

~~I can't~~ jump ✓

I can play ✓
~~climb~~ x

I can climb ✓
~~play~~ x

I can't swim ✓

I can walk ✓

$\frac{25}{35}$

③ • Animals. Put the names.

penguin ✓

fish ✓

frog ✓

Lion ✓

parrot ✓

monkey ✓

elephant ✓

mouse ✓

$\frac{16}{16}$

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Marco para la Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales a Instituciones dependientes de la Dirección de Educación Privada (Res. 0521-29-05-01).
- Acuerdo Marco sobre Adaptaciones Curriculares, evaluación, calificación y promoción de los alumnos integrados en servicios educativos comunes. Anexo I. Disposición Número 115-DEP-07.
- Albergucci M. L. (2006). Educación Especial: una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes? Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información.
- Alho, J. (2010). The role of speech motor system in speech perception. Finland: Aalto University.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students. 1974-1983. En A. Schildroth (Ed) Deaf children in America (pp. 161-206) San Diego, CA: College Hill Press.
- Allwright, D and Bailey, K. (1991) Focus on the Language Classroom. An Introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: CUP.
- Alvarado, Puente, Herrera (2008) Visual and Phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean Sign Language. American Annals of the Deaf Volume 152, NO. 5, 2008.
- Bailey, K. (2006) Language Teacher Supervision. A Case-Based Approach. Cambridge: CUP.
- Banfi, C. (2010). Los primeros pasos en las lenguas extranjeras. Modalidades de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Becerra Sepúlveda, C. (2008). Lenguaje y Educación en Niños Sordos: Encuentros y Desencuentros. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, UCSC, 1. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031007>

- Belgich, H. (2007). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Rosario: Homo Sapiens.
- Belinchón Carmona, M., Igoa González, J. y Riviere Gómez, A. (1992). (Cap .I). Psicología del lenguaje: Investigación y teoría. Madrid: Trotta.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000) Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Borsani, M. J. (2008). Adecuaciones Curriculares. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borsani, M. J. (2011) Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones. Argentina: Paidós.
- Borsani, M. J., & Gallicchio, M. C. (2008). Integración o Exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brown, D. H (1994) Teaching by Principles, USA: Prentice Hall Regents.
- Brown, J.D. (2001) Using Surveys in Language Programs. USA: Cambridge University Press.
- Camucet, B. “Integración a las escuelas o colegios de niños hipoacúsicos o sordos post-locutivos” EspacioLogopedico.com. 9 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=469. Fecha de captura: 9/11/08.
- Canales. Creciendo en Señas. Los niños sordos. Disponible en: <http://www.canales.org.ar> Fecha de captura: 14/08/2012.
- Castilla, M. (2004). El estado del arte en las investigaciones sobre el educar en la diversidad. En Sartori, M. L. y Castilla, M. (Comp.), Educar en la diversidad.

¿Realidad o Utopía? San Juan: Editorial de la F.F.H.A., Universidad Nacional de San Juan.

- Castilla, M. (2004). Habilidades sociales y educación. Estudio sobre una comunidad sorda. Mendoza: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Celce-Murcia, Marianne (2001). Teaching English as a Second or Foreign Language. USA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia et al. (2014). Teaching English as a Second or Foreign Language. Fourth Edition. USA: National Geographic Learning, Heinle Cengage Learning.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (1988). Las prótesis auditivas. Serie de guías n° 2. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). *Theoría*, vol. 14 (1): pp. 61-71. Ensayo. Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion> Universidad de Bío-Bío. Chile. Recuperado el 15 de diciembre de 2012.
- Coicaud, C., Díaz, G. (2012) "Hacia una educación inclusiva reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas". En: Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial, Año 2, no. 3, p. 18-39.
- Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm>. Fecha de captura: 25 de febrero de 2009.
- De la Parra Paz, E. (2004). Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL. México: Ed. Grijalbo.
- De la Paz, V., Miranda, M., Rojas, L. (1990) ¡Alumno sordo integrado! Guía para profesores de educación general. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Del Águila, L. M. “El concepto de discapacidad como problema. En pos de un término más universal, neutro e inclusivo”. La Voz Latinoamericana de las personas con discapacidad. Número 2. Diciembre de 2001. Disponible en: <http://usuarios.discapnet.es/lavoz/LaVoz2/problema.htm>. Fecha de captura: 2 de marzo de 2009.
- Devalle de Rendo, A. y Vega V. (2006). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: AIQUE.
- Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19, Acuerdo Marco para la Educación Especial, Diciembre 1998. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Doughty, D. & Long, M. eds. (2003). The Handbook of Second Language Acquisition. Australia: Blackwell Publishing.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). Language Two. Oxford: OUP.
- Echeita, G. (2000 a). “Luces y sombras en el proceso de adaptar el currículo para alumnos con N.E.E.” En: Castilla M. E. (comp.). La Educación Especial hoy. Desafíos y perspectivas. [CD-ROM] Mendoza, Argentina, EFE, UNCuyo.
- Echeita, G., Sandoval, M. (2007) Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva: s.n.
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En Martín E. y Mauri, T. coords.(2011). Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Edwards, C. and Willis, J. (2005) Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching. London: Palgrave Macmillan.
- El Monitor de la Educación (2001) Otro modo de “oír” en el aula. Año 2- número 4 – República Argentina. ISSN 15159671. Revista del Ministerio de Educación de la Nación.

- Ellis, R. (1991). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit knowledge *Language Learning*, 54 (2), 227-275.
- Ellis, R. (2005). Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172. Cambridge: CUP.
- Ellis, R. (2012). *The Study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford: OUP.
- Fiamberti, H. (2012) Los derechos de las personas con discapacidad en Argentina, en La situación de las personas con discapacidad y el acceso a la salud, un estudio de caso. Buenos Aires: Investigaciones Sociales y Políticas InSoP. Ministerio de Salud de la Nación.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. London: Nelson Thornes.
- Gallardo Ruíz y Gallego Ortega (1995). Alteraciones del lenguaje en el deficiente auditivo, en Gallardo Ruíz y Gallego Ortega (1995), *Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Granada: Ediciones Aljibe.
- García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- García, A. M. (2012). *Traductología y Neurocognición. Cómo se organiza el sistema lingüístico del traductor*. Argentina: Lafken Estudios UNC.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York. Basic Books, HarperCollins Publishers.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey: LEA.

- Geeraerts, D. (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Giacumbo, O. (2000) “La música como medio de expresión y comunicación en sujetos con necesidades especiales”. Departamento de Expresión – Facultad de Educación Elemental y Especial – Universidad Nacional de Cuyo.
- Grzona, A. (2009) ¿Integración o Inclusión de las personas deficientes visuales en la República Argentina? *Realidades y Contradicciones. Personas con discapacidad y accesos a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación - MEPSYD, FOAL y CERMI*.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004) *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Harrington, M., DesJardin and Shea L. C. (2009). Relationships between early child factors and school readiness skills in young children with hearing loss. *En Communication Disorders Quarterly* 2010 32: 50. Hammill Institute on Disabilities and SAGE Publishers.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4º Edición) México: Mc. Grow Hill.
- Herrera, Puente, Alvarado (2011) *A Pedagogical Intervention in Reading and Writing for Deaf Students based on developing visual learning strategies*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (CHILE).
- Hismanoglu, M. (2000) *Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching*. En: *The Internet TESL Journal*. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>
- *La Sordera y Defectos de audición*. Temas de Salud. Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <http://www.who.int/topics/deafness/es/> Fecha de captura: 14/08/2012.

- Lamb, S. M. (1999). *Pathways of the Brain: The Neurocognitive Basis of Language*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Co.
- Lamb, S. M. (2011). *Senderos del cerebro. La base neurocognitiva del lenguaje*. Mar del Plata: EUDEM.
- Larsen-Freeman (2000). *Second Language Acquisition and Applied Linguistics*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 165-81.
- Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A. D. J., Mates, A. W., Schumann, J. (2009). *The Interactional Instinct. The Evolution and Acquisition of Language*. New York: OUP.
- Lessard-Clouston, M. (1997). *Language Learning Strategies. An Overview for L2 Teachers*. *The Internet TESL Journal*. Disponible en: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>, noviembre 2012.
- Ley 19.279: *Compra de autos particulares para personas con discapacidad*. República Argentina.
- Ley 22.431: *Sistema de protección integral de las personas discapacitadas*. República Argentina
- Ley 24.308: *Concesiones otorgadas a discapacitados para explotar pequeños negocios*. República Argentina
- Ley 24.901: *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. República Argentina.
- Ley 25.504: *Certificado Único de Discapacidad*. República Argentina.
- Ley 26.370. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Ley 26.378: *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. República Argentina.
- Ley de Educación Nacional 26.206. República Argentina.

- Ley Federal de Educación. República Argentina.
- Lieven, E. & Tomasello, M. (2008). Children's First Language Acquisition from a Usage-Based Perspective, en Ellis, Rod and Robinson, Peter (2008). Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. New York: Routledge.
- Lopatín, S., Guzmán, A., Díaz, E., Nembrini, S., Aronowicz, R., Nudman, E. (2009) Mitos en torno a la sordera. Una lectura reconstructiva. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- López García, Á. (1997). La percepción del español como LE. Español Actual, 67, 7-15.
- López García, A. (2002). Comprensión oral del español. Madrid: Arco Libros.
- Martín E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En Martín E. y Mauri, T. coords. (2011). Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L. Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Massone M. I. y Martínez A. M. (2012) Curso de Lengua de Señas Argentina. Parte II. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu> Fecha de captura: 12/14.
- Mencia Gallardo, R. (2007) De una escuela inclusiva a una sociedad inclusiva. El papel de la administración local. Presentado en Autodeterminación y Planificación Centrada en la Persona.
- Mitchell, R. & Myles, R. (2002). Second Language Learning Theories. 2nd Revised Edition. London: Hodder Arnold Education.
- Monereo, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. España: Editorial Grao.
- Mori, R. "¿Es posible la integración de los niños con necesidades educativas especiales (NEE), a través del uso de la tecnología como herramienta didáctica?" Disponible en: <http://www.horizonteweb.com/magazine/investigacionNEE.rtf>. Fecha de captura: 9/11/08.

- Müller, G. (2012) Evaluación epistémica, evidencialidad y puesta en escena de los participantes en el coloquio de la defensa de tesis. En Müller, G., Miñones, L. y Barbeito, V. compiladoras (2012). Estudios de Lingüística Cognitiva. Mendoza: EDIUNC.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., Todesco, A. (1996). The Good Language Learner). USA: Multilingual Matters LTD.
- Netter, F. H. (2007) Atlas de Anatomía Humana. 4th Ed. Barcelona: Elsevier Doyma, S.L.
- Nudman, E. (2009). Mito: La lengua de señas integra/aísla al Sordo. En Lopatín, S.; Guzmán, A.; Díaz, E.; Nembrini, S.; Aronowicz, R.; Nudman, E. (2009). Mitos en torno a la sordera. Una lectura deconstructiva. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle and Heinle.
- Ortega de Hocevar, S. (2004). Indagación de la competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos de educación básica. En Libro de Ponencias de las III Jornadas de La Creatividad Lingüística, 4tas Jornadas Centro Cuyo sobre Sordera. San Luis, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Libro digital.
- Ortega, L. (2009). Understanding Second Language Acquisition. Great Britain: Hodder Education.
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (2011). Teaching and Researching: Language Learning Strategies. New York: Routledge.
- Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI.

- Pantano, L. (2003) “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): la versión en lengua española. La trastienda de la cif. Del modelo cultural y social subyacente”. Revista Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 34 (1), Núm. 205, 2003 pp. 43.
- Pantano, L. (2007). Discapacidad: La diversidad de la diversidad. Revista Contacto N° 17. Editada por el Centro de Día para Adultos Ciegos y Disminuidos Visuales. San Fernando.
- Paradis, M. (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Amsterdam: John Benjamins.
- Parés, B. R. (comp.) (2003) Educación de personas con discapacidad. Una tarea que se construye. Mendoza, Argentina, EFE, UNCuyo.
- Peñafiel, F. (2000). Fundamentos Pedagógicos en la intervención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez Serrano, G. (2008) Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Vol I. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular.
- Proceedings of ICERI 2011 Conference. 14th-16th November 2011, Madrid: Spain. Profesorado y aplicación en el aula. España: Editorial Grao.
- Puente, Alvarado, Herrera (2006). Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers. *American Annals of the Deaf*, Volume 151, NO. 3, 2006.
- Rauschecker, J. (2000). Mechanisms and streams for processing of “what” and “where” in auditory cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97,22.
- Resolución 0521 ME-01, Mayo 2001. Gobierno de la Provincia. Ministerio de Educación. San Juan.

- Ricao, A. G. (2003). *¿Señas o Signos?: Evolución Histórica*. Barcelona: Universidad Complutense de Madrid.
- Richards, J. (1998) *Beyond Training*. USA: Cambridge University Press.
- Robinson, P. & Ellis, R. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Rockwell, E. (1987) (C). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985*. Documentos DIE, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz*. Buenos Aires: Anagrama.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (1998). *Educación Especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sarto Martín, María Pilar. (1997) *El Bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Ediciones Amarú.
- Schorn, M. (2008). *La conducta impulsiva del niño sordo*. Buenos Aires: Lugar Editorial. “Significado de la palabra discapacidad” Disponible en: <http://libreopinion.com/members/fundacionhomero/conceptodiscapacidad.html>. Fecha de captura: 2 de marzo de 2009.
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Silva, O. (2000). Reseñas: Lamb, Sidney M. *Pathways of the Brain: The neurocognitive basis of language*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Co. 1999. 425. *Estudios Filológicos*, 35, 230-232.
- Sipes, M. (2006). Múltiples dimensiones de la educación especial. En Vain, P. D. (Ed.), *Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión* (1ra ed.). Buenos Aires: Noveduc.

- Slobin, D. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Buffalo 14. New York: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition Research: 1997-2007. *The Modern Language Journal*, 91(5), 837-848. Oxford: Página en inglés. Fecha de captura: 14/09/2008.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker G. (Comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Bs. As. Del Estante.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tomasello, M. (2000). Usage-based linguistics. First steps toward a usage-based theory of language acquisition, en Geeraerts, D. (2006) *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tomasello, M. (2000). Culture and Cognitive Development. Vol 9. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 37-40.
- Torres, S.; Rodríguez, J. M.; Santana, R. y González, A. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Buenos Aires: Ediciones Aljibe.
- Towell & Hawkins (1994). *Approaches to SLA*. Bristol: Multilingual Matters LTD.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vain, P. D. (2006). El concepto Necesidades Educativas Especiales. ¿Un nuevo eufemismo educativo? En Vain, P. D. (Ed.), *Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión*. (1ra ed.). Buenos Aires: Noveduc.

- Valle Arias et al. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y Conceptual. En Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 31, No. 3.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wilcox, P. (2000) Metaphor in American Sign Language. Gallaudet University Press.
- Williams, M. and Burden, R., (1997). Psychology for Language Teachers. Cambridge: CUP.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2003). Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación II (5ªedic.). Córdoba: Brujas.