

**Revisión documental sobre didácticas de la enseñanza del inglés como lengua
extranjera para población en situación de discapacidad auditiva en contextos de inclusión
educativa**



María Teresa Martínez Camargo

Licenciatura en Español e Inglés, Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Español e Inglés

Humberto Sánchez Rueda, profesor Licenciatura en Español e Inglés

01 de junio de 2021

Bogotá, 7 de mayo de 2021

Estimada:

Nelly Bayona

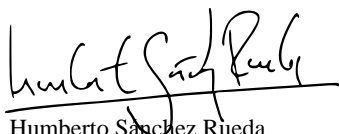
Coordinadora programa Licenciatura en Español e Inglés

Ciudad

Atento saludo,

El trabajo de grado titulado “Revisión documental sobre didácticas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para población en situación de discapacidad auditiva en contextos de inclusión educativa” de la estudiante MARÍA TERESA MARTÍNEZ cumple con los criterios de calidad establecidos para el programa, por lo cual solicito la asignación de jurados evaluadores.

Cordialmente,



Humberto Sanchez Rueda

Profesor

Licenciatura en Español e Inglés

Resumen

En esta monografía de compilación se propone una revisión documental que tiene como objetivo identificar las didácticas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en población con discapacidad auditiva en situación de inclusión escolar. Para tal fin, desde una perspectiva de la investigación interpretativa, en este caso el estado del arte, se plantea un ejercicio de cuatro momentos que se establecieron de la siguiente manera: en primer lugar, la selección de unas unidades de estudio; en segunda instancia, se llevó a cabo la organización de la información, por medio de dos instrumentos de recolección de datos (matriz bibliográfica y RAE); en un tercer momento, se efectuó el procesamiento de datos, arrojando como resultado cuatro categorías de análisis, las cuales son: prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en población con discapacidad auditiva, adaptación del currículo, ambientes de aprendizaje y procesos evaluativos de la lengua extranjera inglesa, que se deben llevar a cabo con esta población en particular; y, finalmente las conclusiones.

Palabras clave: enseñanza del inglés, lengua extranjera, discapacidad auditiva, inclusión educativa.

Abstract

This compilation monograph proposes a documentary review that aims to identify the didactics regarding the teaching and learning processes of English as a foreign language in a population with hearing disabilities in a situation of school inclusion. To this end, from an interpretive research perspective, in this case the state of the art, an exercise of four moments is proposed that were established as follows: first, the selection of some study units; second, the organization of the information was carried out by means of two data collection instruments (bibliographic matrix and RAE); Third, data processing was carried out, yielding four categories of analysis, which are: foreign language teaching practices in the population with hearing disabilities, adaptation of the curriculum, learning environments and language evaluation processes. English foreigner, which must be carried out with this particular population; and finally the conclusions.

Keywords: teaching English, foreign language, hearing impairment, educational inclusion.

Contenido

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción	8
1. Planteamiento del problema.....	10
1.1. Situación problema.....	10
1.2. Objetivos.....	17
1.2.1. Objetivo general	17
1.2.2. Objetivos específicos.....	17
1.3. Justificación.....	18
1.4. Pertinencia	21
2. Referencias metodológicas	23
2.1. Tipo y enfoque.....	23
2.2. Diseño metodológico.....	26
2.2.1. Momento I. Unidades de estudio.....	28
2.2.2. Momento II. Organización de la información.....	29
2.2.3. Momento III. Procesamiento de resultados.....	32
2.2.4. Momento IV. Conclusiones.....	33
3. Análisis de resultados	34
3.1. Momento I. Unidades de estudio.....	34

3.2.	Momento II. Organización de la información	36
3.3.	Momento III. Procesamiento de datos	40
3.3.1.	Categoría 1. Prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en población con discapacidad auditiva.	43
3.3.1.1	La lengua de señas como vehículo de comunicación en el aula de clase y herramienta de aprendizaje de la lengua extranjera inglesa.....	43
3.3.1.2	El uso de español escrito para la adquisición de la lengua inglesa.	48
3.3.1.3	Enseñanza de las cuatro (4) habilidades básicas del inglés, según los niveles de sordera.....	52
3.3.1.4	El uso de recursos visuales como herramienta efectiva para aprender el idioma inglés.....	60
3.3.2.	Categoría 2. Adaptación del currículo.....	65
3.3.3.	Categoría 3. Ambientes de aprendizaje.....	70
3.3.3.1	Adaptaciones del aula.....	71
3.3.3.1.	La importancia de la presencia de un intérprete.....	74
3.3.3.2	La motivación en los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera para estudiantes en situación de discapacidad auditiva.	78
3.3.4	Categoría 4. Procesos evaluativos de la lengua extranjera inglés, que se deben llevar a cabo con población en situación de discapacidad auditiva.	84
4.	Conclusiones.....	87

5. Recomendaciones curriculares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos de discapacidad auditiva.....	90
Referencias.....	92
Anexos	99

Introducción

El interés de este trabajo surge por el deseo de indagar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés llevados a cabo desde el año 2000 hasta la fecha, en los contextos escolares públicos y privados que cuentan con programas de educación inclusiva, y específicamente los que cuentan con población con discapacidad auditiva, por lo que se propone hacer una revisión documental que permita la identificación del estado del arte sobre cómo se ha venido trabajando este proceso en la actualidad. Lo anterior basado en que impartir clases de inglés a estudiantes en situación de discapacidad auditiva requiere de una readaptación del currículo y la capacitación pertinente del docente en herramientas, procedimientos y didácticas para este tipo de población estudiantil.

Debido a las múltiples situaciones que se pueden presentar al momento de enfrentarse a un grupo de estudiantes con discapacidad auditiva incluidos en aulas regulares, al desconocimiento de las didácticas y la desatención hacía este tipo de población, se realizó esta monografía de compilación la cual tiene como objetivo principal identificar las didácticas específicas de enseñanza del inglés como lengua extranjera con población en situación de discapacidad auditiva, en contextos de inclusión educativa halladas en publicaciones académicas realizadas en los últimos veinte años.

Bajo esta perspectiva en el primer capítulo se expone la justificación, problemáticas y objetivos de esta monografía. Así mismo, el segundo capítulo presenta las metodologías, el diseño metodológico presentado desde la perspectiva interpretativa donde la investigación se constituye como un proceso fenomenológico de comprensión. En el diseño metodológico y la revisión documental se realiza un trabajo dividido en cuatro momentos: en primer lugar, la selección de unas unidades de estudio, en donde se tomaron como referentes para su desarrollo

diversas investigaciones y documentos académicos; en segundo lugar, se llevó a cabo la organización de la información, por medio de dos instrumentos de recolección de datos: una matriz bibliográfica y un resumen analítico especializado por cada documento consultado; en tercer lugar, se efectuó el procesamiento de datos, arrojando como resultado cuatro categorías de análisis: prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en población con discapacidad auditiva, adaptación del currículo, ambientes de aprendizaje y procesos evaluativos de la lengua extranjera inglesa a tener en cuenta con población en situación de discapacidad auditiva; y por último, las conclusiones que darán pie para concertar reflexiones y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes con discapacidad auditiva.

Luego, en el tercer capítulo se presentan los resultados identificando al final del tratamiento todos los datos, las didácticas que se han venido implementando en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad auditiva en contexto de inclusión educativa, analizando y desarrollando cada categoría anteriormente mencionada, junto con sus respectivas subcategorías. Y, finalmente, en el cuarto capítulo se realizan las conclusiones y reflexiones generadas a partir de todo el análisis documental realizado.

1. Planteamiento del problema

1.1.Situación problema

En la actualidad el inglés constituye uno de los idiomas de referencia universal, hasta el punto de ser considerado una “lingua franca”, ya que como menciona Zuleta (2019) es el idioma que permite a cientos de personas a nivel mundial establecer una comunicación adecuada y más cuando no se cuenta con el mismo idioma nativo. Esto se debe principalmente a que el inglés ofrece unas ventajas a nivel personal, laboral y académico. “Uno de ellos tiene que ver con la posibilidad de estudiar en el extranjero y conseguir mejores condiciones de vida en otros lugares o países. [...] Muchas empresas están en la búsqueda de personal calificado en el manejo del idioma inglés, [...] haciendo que las oportunidades laborales hagan parte también de las razones previamente mencionadas” (Zuleta, 2019).

Debido a esto, autores como Domagala-Zysk, E., Chávez, Cronquist, K y Fiszbeinhan, A., Zuluaga, G., Carmona, X., Kontra, E., han señalado la importancia de enseñar inglés en distintos contextos educativos ya sean públicos o privados, formales o informales, con el fin de que las personas puedan tener oportunidades de desenvolverse en un ambiente social, laboral y educativo. De acuerdo con Martín (2015), “se entiende por contexto formal a un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior. Mientras que los contextos no formales de aprendizaje se definen como actividades educativas organizadas, sistemáticas realizadas fuera del marco del sistema oficial” (p.4).

En este contexto de enseñanza del inglés con relación a los procesos de inclusión en la educación, se tuvo la oportunidad de trabajar con un grupo específico de estudiantes con discapacidades generales, en donde se caracterizaba en mayor medida aquellos que se

encontraban en situación de discapacidad auditiva y que se encuentran en los distintos niveles educativos de la enseñanza formal, tales como Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Superior y que han logrado acceder a la enseñanza del inglés sirviéndose de los procesos de inclusión que se han generado en distintas instituciones educativas. De manera que, en este punto surgen los interrogantes acerca de cómo se vienen trabajando los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en los contextos que cuentan con población en situación de discapacidad auditiva incluida.

Al respecto, se trabajó en una institución educativa en la ciudad de Bogotá, de estrato 2, de carácter femenino. En este colegio, desde el año 2014 existe un programa de inclusión, diseñado por dos docentes Licenciadas en Educación Especial, en el cual se estipulan las normas para el trabajo académico que se debe realizar con la población estudiantil que se encuentran en situación de discapacidad. Ante este panorama, a través de un ejercicio de observación no participante, se quiso indagar sobre los procesos de enseñanza que se llevan a cabo específicamente en las clases de inglés, dentro de las aulas de inclusión. Lo anterior, con el fin de identificar o descubrir las estrategias, metodologías y didácticas empleadas en el aula por los docentes.

Sin embargo, durante el proceso, se encontraron algunas dificultades para llevar a buen término las clases de inglés con las estudiantes en situación de discapacidad, identificándose así algunas contrariedades entre el Programa de Educación Inclusiva propuesto por la institución, la gestión de aula y el SIE (Sistema Institucional de Evaluación).

En primer lugar, el Programa de Educación Inclusiva de la institución se propone “atender las necesidades educativas y sociales de la población con discapacidad que se encontraba caracterizada en la Institución”. (p. 1) Teniendo en cuenta esta información, se resalta

que la institución debe contar con los recursos tecnológicos, las estrategias, metodologías y herramientas y personal para atender a la población en situación de discapacidad. Sin embargo, en su apartado No. 4, se realiza una aclaración cuando se expresa que “la Institución Educativa sólo cuenta con el apoyo profesional de dos Educadoras Especiales y no con Tiflología para estudiantes Ciegas, ni servicio de Interpretación para estudiantes Sordas.” (p. 1) Tal afirmación contribuye a la reflexión sobre ¿cuáles son los procesos de formación y capacitación docente que brinda la institución para ayudar a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad?

En segundo lugar, y ligado con lo anterior, se encontró que, en cuanto a la gestión del aula, durante los procesos de enseñanza del idioma inglés, la docente encargada de la asignatura se concentraba en abordar las actividades con todos los estudiantes exceptuando una niña que tiene Síndrome de Down. Adicionalmente, las actividades de inglés que la docente intentaba desarrollar después con la estudiante no eran iguales a las de sus compañeros, en cuanto no fomentaban de manera significativa el aprendizaje del tema que se había propuesto para la clase. Por ejemplo, de acuerdo con una de las clases observadas la docente inicio explicando el vocabulario sobre las emociones (emotions). Mientras ella generaba su explicación y trabaja ejercicios de pronunciación, la estudiante con Síndrome de Down, debía colorear una guía sobre el tema de la clase, pero no participaba de la actividad oral. Posterior a ello, se realizó una actividad en el tablero donde las estudiantes debían dibujar la emoción que la profesora les decía en inglés, sin embargo, la otra estudiante no fue participe de esta actividad ya que se encontraba en su puesto jugando con un peluche que la profesora le había dado. Una tercera actividad, se basó en escuchar una canción sobre el tema de la clase y realizar la mímica de la emoción que mencionaba la canción. No obstante, mientras la maestra preparaba el recurso auditivo, la

estudiante con Síndrome de Down se salió del salón. Aun así, la actividad se realizó sin la estudiante, mientras que otra estudiante de un grado superior quien acompañaba la clase, salió a la búsqueda de la niña. Finalmente, culminadas las actividades y ya con la estudiante de nuevo en el aula, la docente se acercó a ella y le menciono algunas palabras sobre el tema en inglés y acto seguido le proporciono una guía para colorear. Ante esta observación, se realizó una reflexión en torno a las adaptaciones de las actividades que se generan para trabajar con población en situación de discapacidad, pues si bien los procesos no pueden ser exactamente los mismos, tampoco se están generando de la manera adecuada.

Una situación similar relata Díaz & Cubillos (2014), cuando en su proceso de investigación observaron como en una institución académica la enseñanza de la lengua inglesa que se llevaba a cabo con estudiantes que presentaban déficit auditivo era disminuido o casi inexistente, frente a la situación de imposibilidad que se planteaban los docentes e incluso la misma institución. Así Díaz & Cubillos (2014) afirman que,

se destacan hechos en los que se evidencia la poca fe y la falta de apoyo institucional en educación básica primaria/secundaria a la enseñanza de inglés a estudiantes sordos como lengua extranjera. De allí se desprende la posible configuración de un discurso sobre esta temática, orientado hacia el cuestionamiento de la necesidad de este aprendizaje. Se considera que éste es demasiado difícil y se sustenta en la experiencia fallida de iniciativas dentro de algunas instituciones educativas. (p.12)

Este pensamiento utópico por parte de docentes e instituciones, se fundamenta ante el panorama en el cual, el cuerpo docente cuenta con un conocimiento mínimo sobre la intervención en el aula ante la existencia de población con discapacidad incluida en las aulas regulares. Así lo refleja, un docente de la Universidad Javeriana cuando en un conversatorio de

Experiencias de Personas con Discapacidad en Educación realizado en septiembre de 2013 expreso que han existido intentos de crear cursos y llevar a cabo actividades con población no oyente sin tener éxito, dado que, no se ha sabido cómo actuar cuando llega un estudiante con discapacidad, puesto que, existe una desinformación por parte de los docentes en ejercicio sobre la discapacidad y su debido actuar frente a esta, por lo que considera de suma importancia crear en los programas de licenciaturas electivas y cátedras para brindar a los docentes en formación herramientas básicas, como el uso de la Lengua de Señas y entender la cultura de la comunidad sorda.

En tercer lugar, el SIE (Sistema Institucional de Evaluación) de la institución dónde se realizó el ejercicio de observación, consolida que, “para la promoción se valorará el rendimiento de la estudiante mientras aprende, comparando su proceso a partir de un currículo significativo, flexible y bajo la igualdad de oportunidades que las demás.”(p.18) En otras palabras, el proceso evaluativo se basa en la ecuanimidad de posibilidades y capacidades que posee un estudiante en situación de discapacidad, frente a sus demás compañeros y el proceso que lleva a cabo en el aula. No obstante, ante la experiencia obtenida a través de la observación realizada en la institución educativa, en el proceso de evaluación en el aula que la docente realizaba, desatendía dicho parámetro, al tomar la decisión de no evaluar el aprendizaje de la estudiante, es decir, mientras las demás estudiantes realizaban un proceso evaluativo formal, la estudiante con Síndrome de Down no realizaba ninguno; o simplemente realizaba alguna actividad por lo general escrita para analizar la comprensión de la lengua inglesa, proceso que era poco efectivo teniendo en cuenta la situación descrita párrafos anteriores, donde la estudiante no era participe de las actividades de aprendizaje. De tal forma que, ante esta particularidad, se hace evidente que el recurso de evaluación no cumple con los objetivos propuestos en el Sistema Evaluativo

Institucional propuesto por el colegio, al no desarrollar técnicas evaluativas eficientes e igualitarias que permitan un proceso de evaluación óptimo, teniendo en cuenta las capacidades y necesidades individuales de cada estudiante.

En conclusión, se percibe el interés por repensar sobre las didácticas que se deban abordar con estudiantes discapacitados, que constituye un lugar de referencia naciente en donde se están desarrollando procesos basados en la experiencia. De ahí que este trabajo tenga la necesidad de indagar en la literatura de los últimos 20 años los postulados sobre la manera en la que se está abordando la enseñanza del inglés a población con discapacidad auditiva en las instituciones educativas, con la necesidad de presentar perspectivas conceptuales que permitan a este tipo de contextos nutrirse de una información que permita avanzar y transformar las prácticas pedagógicas. Ya que en los últimos años se ha delimitado que a este tipo de población no se les puede enseñar inglés como a otro tipo de población, por el hecho de que en primera medida, no se les asegura un aprendizaje significativo en la lengua de señas, la cual es su principal fuente de comunicación, lo que significa un impedimento al momento de adquirir una segunda lengua o incluso una tercera lengua; y en segunda instancia, su proceso en la habilidad oral pasa a ser visual, de modo que necesitan ser expuestos en mayor medida a ambientes visuales cotidianos, que no ofrecen países de habla hispana o países con cualquier otro idioma en los que su lengua oficial no sea el inglés, generando un desempeño educativo y profesional inferior en comparación con estudiantes normoyentes. (Díaz & Cubillos, 2014, p.25) situación que ha llevado a que surjan reflexiones que valen la pena recopilar para que se conviertan en el punto de referencia para los profesionales que están trabajando en estos contextos.

Es así como este trabajo se constituye en una monografía de compilación, porque le interesa indagar sobre las didácticas específicas abordadas en el proceso de enseñanza del inglés

en población con discapacidad auditiva. En este caso se entienden las didácticas como toda la reflexión de las prácticas de enseñanza que tienen como objetivo el aprendizaje. De ahí que la pregunta que orienta este trabajo constituye ¿Cuáles son las didácticas abordadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para el trabajo con población en situación de discapacidad auditiva en el contexto educativo de inclusión que se han propuesto en los últimos 20 años?

1.2.Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Identificar las didácticas específicas de enseñanza del inglés como lengua extranjera con población en situación de discapacidad auditiva, en contextos de inclusión educativa halladas en publicaciones académicas realizadas en los últimos veinte años.

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir las tendencias actuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa a población en situación de discapacidad auditiva desde una revisión documental.
- Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera con estudiantes que presentan discapacidad auditiva.
- Formular recomendaciones sobre las prácticas pedagógicas implementadas para fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes con discapacidad auditiva.

1.3.Justificación

Esta monografía de compilación, se establece a partir de las oportunidades y experiencias que han surgido en los contextos de clases regulares con estudiantes en situación de discapacidad, en especial en aquellos que poseen deficiencias auditivas, debido a que dicha población no alcanza un nivel de competencia adecuado o igual en la lengua inglesa a diferencia de los otros estudiantes, ya que se encuentran en desventaja con relación a los estudiantes regulares; debido a que los docentes les dan mayor prioridad a los estudiantes regulares, pues trabajan de manera más autónoma y desarrollan todas las habilidades y competencias necesarias para aprender el idioma. Por esta razón, se han venido desarrollando diversas investigaciones como la de Domagala-Zysk (2018), Cruz (2019), Garzón (2015), Muñoz (2015), Arnáiz (2019), Fernández (2018), Zuluaga & Carmona (2013), por mencionar algunos los cuales comparten el tema de la inclusión, la enseñanza y el aprendizaje de alumnos con discapacidad auditiva, en el área curricular de inglés como lengua extranjera.

Con respecto al marco legislativo, en nuestro país, la ley estatutaria 1618 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, en su artículo No.11, dirigido al Derecho a la educación de dicha población, sostiene que a las personas con discapacidad, se les debe asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas con discapacidades temporales o permanentes, brindándoles una propuesta pedagógica que les permita al máximo el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de los derechos como estudiantes, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad. (p.9)

Es así como, en algunas de las instituciones educativas a nivel nacional, se encuentran niños, niñas y jóvenes en cualquier situación de discapacidad, particularmente, con discapacidad

auditiva. Por ello, esta compilación basada en la experiencia da cuenta sobre la implementación de la primera práctica pedagógica llevada a cabo en una institución educativa de carácter femenino en la ciudad de Bogotá, jornada mañana, en donde existe población de inclusión, se pudo evidenciar que los maestros en ejercicio y los docentes en formación, requieren de procesos de capacitación que les permita trabajar de forma adecuada con estas comunidades.

Los docentes son conscientes y tienen conocimiento sobre los procesos de inclusión, aun así, existe una gran diferencia entre incluir e integrar un estudiante en el sistema educativo, razón por la cual, a la hora de enfrentarse con un grupo donde hay estudiantes con necesidades particulares, el diseño de la planeación y la aplicación de la misma resulta todo un reto al no conocer o diseñar estrategias que incluyan las necesidades de todos, en especial si se trata de un estudiante con discapacidad auditiva, lo cual genera que el docente en ocasiones deba concentrarse primero en los demás estudiantes y posteriormente trabajar con el estudiante en situación de inclusión, generando un panorama de exclusión, y por ende la práctica pedagógica no está siendo efectiva frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de dicho panorama, en la presente propuesta, se pretende indagar sobre las didácticas de enseñanza de la lengua inglesa aplicadas a estudiantes en situación de inclusión con discapacidad auditiva, quienes, al poseer recursos comunicativos y lingüísticos limitados, encuentran barreras de comunicación en todos los aspectos de la vida, incluida la educación. De aquí, que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y más exactamente una lengua extranjera como la inglesa sea complejo y poco estudiado, dejando como consecuencia que sean pocas las personas con discapacidad auditiva que decidan y puedan acceder a aprender esta lengua.

Además, los futuros docentes no están ajenos a la presencia en el aula con estudiantes en situación de discapacidad, cualquiera que sea. Por ende, el futuro pedagogo debe conocer el contexto legal, pedagógico y disciplinar, para poder brindar un proceso de enseñanza con herramientas adecuadas que demanda este tipo de comunidad estudiantil. En consecuencia, lo que busca este proyecto es recopilar información pertinente sobre las didácticas que hasta el momento se han implementado en diferentes contextos, para llevar a cabo procesos de enseñanza de lengua inglesa dirigidos a estudiantes en situación de discapacidad auditiva que se encuentran incluidos en las aulas regulares. Esto con el fin de dar a conocer a los docentes en ejercicio, así como, a los docentes en formación un panorama general, sobre cómo abordar dicha población en sus futuros contextos de clase.

De esta manera, se quiere fortalecer el trabajo del futuro docente, en el campo de la enseñanza a población con discapacidad auditiva y cambiar procesos de enseñanza que se han implementado tradicionalmente. Por lo tanto, se considera necesario que el futuro profesional se apropie del tema para que pueda sortear este tipo de reto educativo y con ello poderle brindar a todas las personas con discapacidad auditiva incluidas en el sistema educativo, la oportunidad de acceder al estudio de la lengua extranjera inglés, dado que este idioma permite a este tipo de población integrarse a un mundo cada vez más globalizado, así como al mundo del trabajo.

1.4.Pertinencia

La facultad de educación de la Universidad Antonio Nariño tiene dentro de sus grupos de investigación uno denominado “Culturas Universitarias” e incluido en este se destaca una línea de investigación conocida como “Línea de Lenguaje y Desarrollo humano”. La anterior se centra en descubrir aquellos aspectos relacionados con el idioma, la pedagogía, la cultura, la metodología y el desarrollo humano que permita de manera conjunta descubrir nuevas formas de atender el contexto inmediato de educación que se vive y se transforma a diario en las aulas de clase. Por tal razón, este proyecto se funda en esta línea de investigación aludiendo a las características referidas anteriormente, debido a los procesos de inclusión que se llevan hoy en día dentro de las instituciones educativas.

Esta línea de investigación tiene un objetivo principal, como señala el documento de investigación de la facultad de investigación y UDCI (2021), el de “generar espacios en los que se promuevan procesos de análisis crítico y reflexión ante las dinámicas de lenguaje y su rol en la formación del ser humano en sus diferentes dimensiones” (p. 3) De esta manera, esta línea permite indagar sobre la relación existente entre el lenguaje, el desarrollo y el aprendizaje, ya que estos tres en conjunto nos permiten entender la realidad en la que vivimos. Además, atendiendo a diversas afirmaciones de que el lenguaje es innato en el ser humano y que se desarrolla por medio de la audición a medida que crecemos debido a la recepción y repetición de los sonidos, se hace necesario identificar y establecer los procesos mediante los cuales se aborda la enseñanza del inglés para estudiantes en situación de discapacidad auditiva y cómo es la relación de los tres aspectos mencionados anteriormente, al referir que la dificultad auditiva que posee dicha población, podría afectar el proceso de desarrollo emocional, sociocultural y del lenguaje.

Es así como, a partir de las investigaciones generadas en el área se pretende proporcionar aportes significativos en especial en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los estudiantes en situación de discapacidad auditiva. Lo anterior con el fin de suplir las necesidades de este tipo de población y lograr una reflexión crítica en cuanto al desempeño de los docentes en ejercicio y los docentes en formación, para alcanzar eficazmente el perfil profesional propuesto por la facultad de educación y sus objetivos, ofreciendo proyectos y soluciones educativas con proyección social e integral.

2. Referencias metodológicas

2.1. Tipo y enfoque

El objetivo de este trabajo establece la identificación de las didácticas específicas empleadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos de inclusión donde existen estudiantes con discapacidad auditiva, por consiguiente, el tipo de investigación sobre el cual se fundamenta el presente trabajo es de carácter cualitativo. “Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. [...] Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 8). En este sentido, le interesa analizar y evaluar de manera específica un aspecto o fenómeno, a través de la revisión de datos.

En palabras de Quecedo & Castaño (2002):

Los estudios cualitativos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como el descubrimiento de relaciones causales, pero evitar asumir constructos o relaciones a priori. (p.12)

En otras palabras, el enfoque cualitativo no pretende arrojar resultados numéricos para medir el fenómeno de estudio, sino que por el contrario explora y busca describir el estado del objeto de estudio en un contexto cultural específico, en este caso, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos de discapacidad auditiva.

Así pues, en el marco de la investigación cualitativa, es de afirmar que esta monografía de compilación tiene un enfoque exploratorio e interpretativo, basado en la revisión documental, por cuanto le interesa la comprensión e interpretación de una bibliografía con el propósito de ubicar “la información que se tiene de un fenómeno hasta el momento con sus autores, coyunturas y finalidades, describiendo la producción documental y las lógicas encontradas” (Gómez, Galeano & Jaramillo, 2015, p.428). De ahí que se centre en la búsqueda y lectura de diferentes publicaciones académicas con el fin de encontrar diversos supuestos teóricos sobre el tema que se aborda en este proyecto.

El enfoque exploratorio de la investigación según Selltiz y Babbie (1965 y 1979, como se citó en Palencia, 2013) pretende “dar una visión aproximada del fenómeno de estudio. Se usan cuando el tema elegido es poco conocido, no hay suficientes estudios previos o es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad” (p. 75). De acuerdo con la definición anterior, sería correcto afirmar que, al realizar una revisión de las fuentes de información disponibles sobre el tema de análisis, se podría efectuar una estimación de lo que se sabe o se ha dicho en este caso sobre los procesos pedagógicos que se han llevado a cabo con estudiantes en situación de discapacidad auditiva para enseñar una lengua extranjera como el inglés.

Por otra parte, el enfoque interpretativo, se considera un enfoque “abierto, flexible y emergente. [ya que] los propios resultados que se van obteniendo durante el propio proceso investigativo van delimitando lo próximo que se va a investigar y la planificación del proceso, el cual se muestra cíclico e interactivo” (Santos, 2010, p.6). En relación con la investigación, a medida que se realice la búsqueda documental y se den hallazgos recurrentes e importantes, se podrán generar ajustes pertinentes que lleven a describir satisfactoriamente el estado del

fenómeno en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en población sorda como lengua extranjera en los contextos educativos de inclusión.

Adicionalmente, el enfoque interpretativo “no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado” (Martínez, 2011, p.10). En otras palabras, en función de este proyecto y con el fin de responder a los objetivos propuestos, este enfoque permitirá describir y comprender analítica y objetivamente las publicaciones académicas consultadas para compilar y enlazar la información encontrada con el propósito de construir una nueva idea en torno a la profundidad del significado de los fenómenos que posiblemente se presentarán en esta investigación.

Así mismo, es necesario definir la revisión documental que según Gómez, Jaramillo y Galeano (2015) se incluye dentro de la metodología estado del arte. En palabras de Galeano y Vélez (2002, como se citó en Gómez, Jaramillo y Galeano,2015) un estado del arte “es una investigación documental sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p.424). De esta manera, se buscará e inspeccionaran diferentes textos académicos que apunten al tema de interés de esta investigación, para hallar la información reiterativa que se encuentre en las diferentes publicaciones, para posteriormente describir detalladamente los hallazgos encontrados, tal como plantea Hoyos Botero (2000, como se citó en Gómez, Jaramillo y Galeano,2015) cuando dice que la finalidad esencial del estado del arte es “dar cuenta de construcciones de sentido sobre datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis” (p.424).

En definitiva, la implementación de la investigación cualitativa e interpretativa, de tipo documental, permitirá hacer un estudio del fenómeno socio-lingüístico que presentan las personas en situación de discapacidad auditiva, en contextos y situaciones específicos de educación inclusiva, y la interacción lenguaje, cultura y desarrollo, llevando a comprender y describir las experiencias positivas y negativas que han permitido establecer unos parámetros o indicadores efectivos que se deben implementar en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en esta población.

2.2.Diseño metodológico

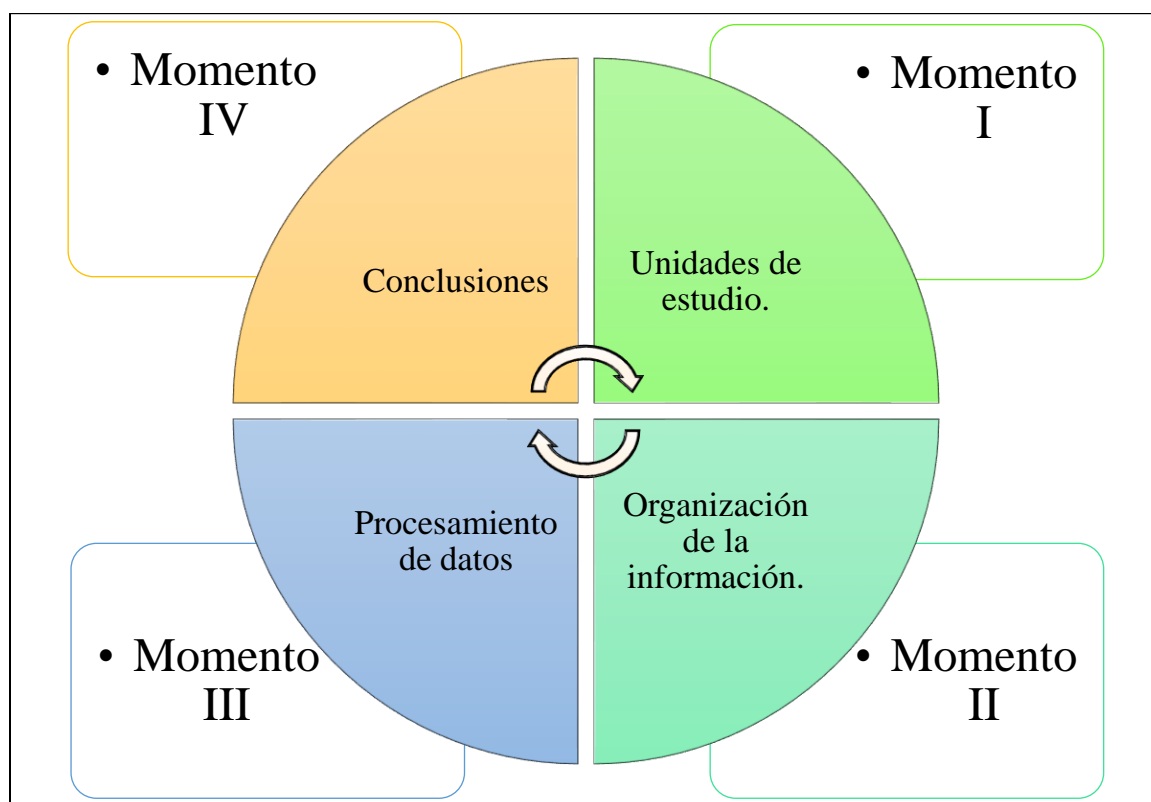
Desde el objetivo de una investigación cualitativa e interpretativa y desde la revisión documental, el diseño metodológico de esta investigación prácticamente se resume en la manera de recolección de datos que se empleará para definir las categorías de análisis. Así pues, Hernández, Fernández y Baptista (2014) determinan que “el diseño se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación” (p. 470). Y de igual manera estos autores citan otros teóricos como Miller y Crabtree (1992), Álvarez-Gayou (2003), y Denzin y Lincoln (2005) quienes denominan el diseño como la aproximación, el marco interpretativo o la estrategia de indagación, en su orden correspondiente.

De acuerdo con lo anterior este trabajo ha trasado la siguiente ruta metodológica planteada por Quintero, Sepúlveda y Vargas (2012) que se basa en 4 niveles: 1. reconocer y obtener conocimiento; 2. construir un saber o aportar a la episteme; 3. comprender un fenómeno; 4. Crear un marco conceptual o un balance documental. Dicha clasificación es representada de la siguiente forma en la Figura 1 que se muestra a continuación.

Figura 1.*Finalidades del estado del arte.*

Fuente: Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. & Jaramillo Muñoz, 2015

Ahora bien, concerniente con el diagrama anterior y tomándolo como muestra, se expondrá un nuevo esquema de autoría propia, en donde se realizarán adaptaciones con base a los propósitos de esta investigación. Así pues, fundamentado en el ciclo anterior, se definieron los siguientes 4 momentos: unidades de estudio; organización de la información; procesamiento de datos; y conclusiones. De esta manera, en la Figura 2 se representan estos momentos, que posteriormente serán desarrollados y esclarecidos.

Figura 2.*Diseño metodológico.**Fuente: Martínez, M. 2021. Autoría propia.***2.2.1. Momento I. Unidades de estudio**

En el marco de los estados del arte, a través de las unidades de estudio se pretende recoger la información necesaria de distintos textos académicos de modo que cada uno de estos se seleccionará concorde a la relación y aporte a la investigación que, en este caso, gira en torno a los procesos de enseñanza de la lengua inglesa a población sorda. De este modo, se iniciará y organizará una búsqueda profunda en donde se accederá a diferentes bases de datos que permitirán encontrar artículos importantes en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes sordos. Cada texto será analizado, revisado e incorporado textualmente de acuerdo con la información requerida en la investigación.

En este sentido se seleccionará un corpus de treinta y cinco (35) referencias bibliográficas, a las cuales posteriormente se les realizará un Resumen Analítico Educativo (RAE) y seguidamente se organizarán en una matriz bibliográfica de Excel. En este último documento se reseñarán las treinta y cinco publicaciones investigativas y se clasificarán por categorías en torno a las estrategias y metodologías de la enseñanza del inglés para población sorda. Cada publicación será leída, analizada, clasificada y seleccionada de bases de datos académicas, apoyándose de ideas claves concretas relacionadas con el tema de estudio, para obtener mejores resultados en la selección del corpus. Adicionalmente, estos textos serán clasificados por su país de origen, año de publicación, tipo de documento y adicionalmente de estos se extraerán algunas categorías emergentes con las cuales se busca generar un contraste, similitudes y diferencias que permitan alcanzar los objetivos de la investigación.

2.2.2. Momento II. Organización de la información

Una vez que se realice la búsqueda de los treinta y cinco textos, se reproducirá un modelo de matriz y un modelo de Resumen Analítico Educativo. La matriz bibliográfica que de acuerdo con Gómez, Galeano y Jaramillo (2015), consiste en un “instrumento diseñado en Excel donde se inventariaron todos los textos que conformaron el universo y sobre el cual se aplicaron los filtros de selección. También cumplió la función de reseñar los textos, y lo hizo de forma práctica y asequible.” (p. 426). Esta matriz permitirá organizar los textos consultados, establecer los tipos de textos y tener un resumen específico.

Por otra parte, el Resumen Analítico Educativo (RAE) en palabras de Alarico (1996), tiene por objeto reducir a un simple esquema un determinado texto con el fin de localizar y ordenar sus ideas fundamentales, de acuerdo con un plan lógico que se ha trazado el lector. A través de esta herramienta se debe realizar el hallazgo de las ideas que el autor

tuvo en mente al realizar su obra: los propósitos y objetivos, lo que intentó demostrar. En síntesis, la idea central del trabajo (pp. 154-155).

De esta manera, la recolección de la información en los RAES permitirá identificar cómo está estructurado, cuáles son las ideas principales de cada texto, así como las ideas recurrentes entre los treinta y cinco textos, con el propósito de delimitar unas categorías en común que luego servirán de base, para las categorías de análisis de este trabajo.

A continuación, se mostrarán la matriz bibliográfica (Figura 3) y el formato de RAE (Figura 4.) mencionadas anteriormente:

Figura 3.

Esqueleto de la matriz bibliográfica.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	NO. RAE	TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	PAÍS	AÑO	BASE DE DATOS	TIPO DE DOCUMENTO	LINK DEL ARTÍCULO	RESUMEN
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									

Fuente: Martínez, M., 2021. Autoría Propia.

Figura 4.*Formato de RAE.*

RAE #01				
Título				
Autor/es				
Institución				
Año	Ciudad		Tipo de texto	
Palabras Claves				
Descripción general del texto				
Teoría o elementos conceptuales				
Conclusiones				
Referencia bibliográfica				

Fuente: Martínez, M., 2021. Autoría Propia.

Cada dato recolectado será agregado a esta matriz. La matriz se compone de nueve (9) columnas; No. de RAE, se escribe el número asignado a cada texto seleccionado y leído; título del artículo, en la cual se escribe el nombre completo de artículo investigado; autor, se debe colocar los apellidos e iniciales del nombre del autor del texto; país, corresponde al lugar de publicación del texto; base de todos, el cual hace referencia a la página de donde se obtuvo la publicación; tipo de documento, el cual hace referencia al texto, tesis, artículo...; link del artículo, se completa con el enlace de donde se obtuvo el documento; y el resumen de modo que

se pueda tener fácil acceso y una idea clara en torno a lo que se está desarrollando en la investigación.

En cuanto a los RAES la información que allí se consignaba consistía en el No. de RAE, el título del texto, los autores quienes realizaron el texto, la institución o editorial a la que pertenece, el año de publicación, la ciudad, el tipo de texto, las palabras claves, descripción general del texto o resumen, teoría o elementos conceptuales, conclusiones y la referencia bibliográfica.

2.2.3. Momento III. Procesamiento de resultados

El plan de lectura y análisis de las lecturas se dará en dos momentos explicados a continuación por Gómez, Galeano y Jaramillo, se debe tener en cuenta que estos autores ya realizaron este proceso, motivo por el cual, la explicación se citara en el tiempo verbal participio, los momentos fueron,

Una lineal que exigió la revisión consecutiva de la información obtenida en las fuentes bibliográficas, y transversal que permitió la comparación de las fuentes a partir de las categorías aplicadas para identificar las repeticiones, vacíos, confirmaciones, ampliaciones, falencias, así como la calidad y cualidad de la información sobre el objeto de investigación. (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015).

Cada categoría permitirá realizar conjeturas que contribuirán las estrategias y metodologías empleadas en el aula de inclusión para la enseñanza del inglés a población con discapacidad auditiva. Cada categoría cumplirá el papel de agrupar diferentes artículos para un fácil análisis y desarrollo de la investigación, para establecer las categorías de análisis.

En la matriz bibliográfica se iniciarán los correspondientes análisis, comparaciones y semejanzas de cada artículo. Esto permitirá llegar a la fase final de la investigación, las conclusiones del proyecto de investigación.

2.2.4. *Momento IV. Conclusiones*

A partir de la identificación y desarrollo de las categorías, se podrá identificar las tendencias que permitirá reconocer las formas de enseñanza del inglés en población con discapacidad auditiva y generar orientaciones para mejorar la educación de este tema en el contexto escolar. También, se podrá analizar las perspectivas y comparar las diferentes investigaciones que se han elaborado en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a este tipo de población del 2000 al 2020. Esto llevará a concluir de forma específica y general el desarrollo y uso de la argumentación en el contexto escolar. Cada conjetura alcanzada por la información arrojada por los artículos ayudará a cumplir los objetivos propuestos y a hacer un análisis profundo en torno del tema de interés de esta investigación. En las conclusiones también se destacará la importancia de desarrollar estrategias en la escuela que permitirán a los docentes generar procesos reflexivos, prácticos e inclusivos en cada contexto en el que esté presente, transformando y potenciando la capacidad de adquirir una lengua extranjera como el inglés en la escuela, sin creaciones de barreras comunicativas y por supuesto, también se enfatizará en cómo el egresado de la Universidad Antonio Nariño, puede contribuir en los espacios educativos a la escuela en pro de renovar y fomentar la capacidad de lingüística de los estudiantes apoyándose en los parámetros construidos por la Universidad en cada futuro egresado.

3. Análisis de resultados

3.1.Momento I. Unidades de estudio

En esta etapa se efectuó una búsqueda de información en diferentes bases de datos orientadas a investigaciones formales académicas. Algunas de estas bases de datos son: Bdigital, Didactia, Academia, Dialnet, Redalyc, Scielo y Repository de diferentes universidades, en éstas se halló una cantidad de información mínima relacionada con la enseñanza del inglés a estudiantes en condición de discapacidad auditiva en contextos escolares. La búsqueda necesitó de un análisis exhaustivo, puesto que aún existen pocas investigaciones sobre el tema, aun así, se logró reunir las ideas y conceptos más importantes en relación con el tema de interés de la presente investigación. En total se analizaron treinta y cinco (35) documentos orientados hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad auditiva.

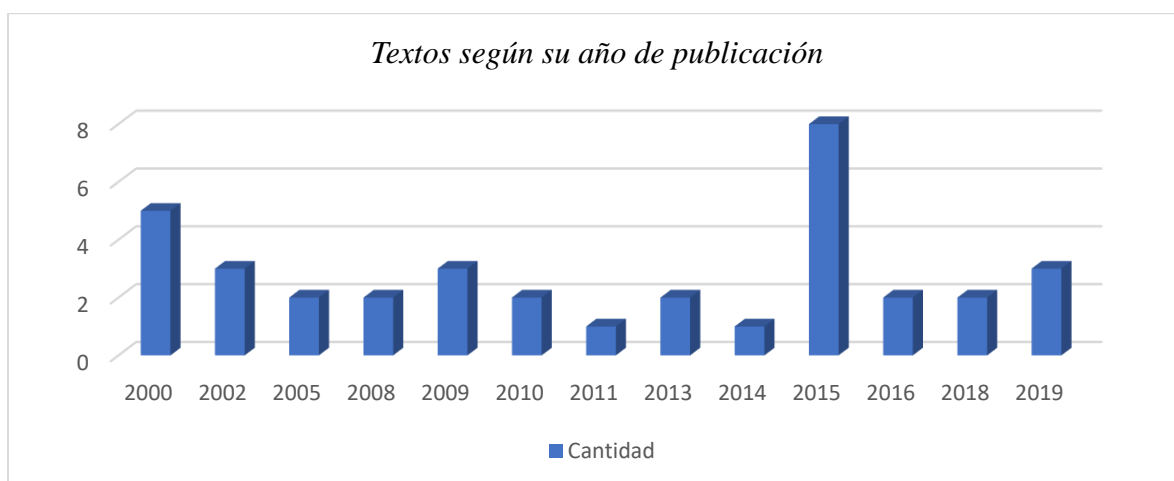
De acuerdo con los resultados de la búsqueda, los treinta y cinco textos seleccionados, se delimitaron principalmente por los años de publicación comprendidos entre el 2000 y el 2020 en donde varios autores expresaron su preocupación por analizar y desarrollar estrategias para enseñar el idioma inglés a población con discapacidad auditiva en las aulas de clase.

Posteriormente, se tuvo en cuenta el tipo de documento y el país de publicación. A continuación, se muestra un gráfico por cada aspecto mencionado anteriormente que presenta los datos específicos en las cuales se desarrollaron las investigaciones:

La figura 5 evidencia de manera clara el año y el número específico de textos publicados en cada fecha, dejando visible que en el año 2015 se realizaron mayores publicaciones sobre el tema que compete esta investigación.

Figura 5.

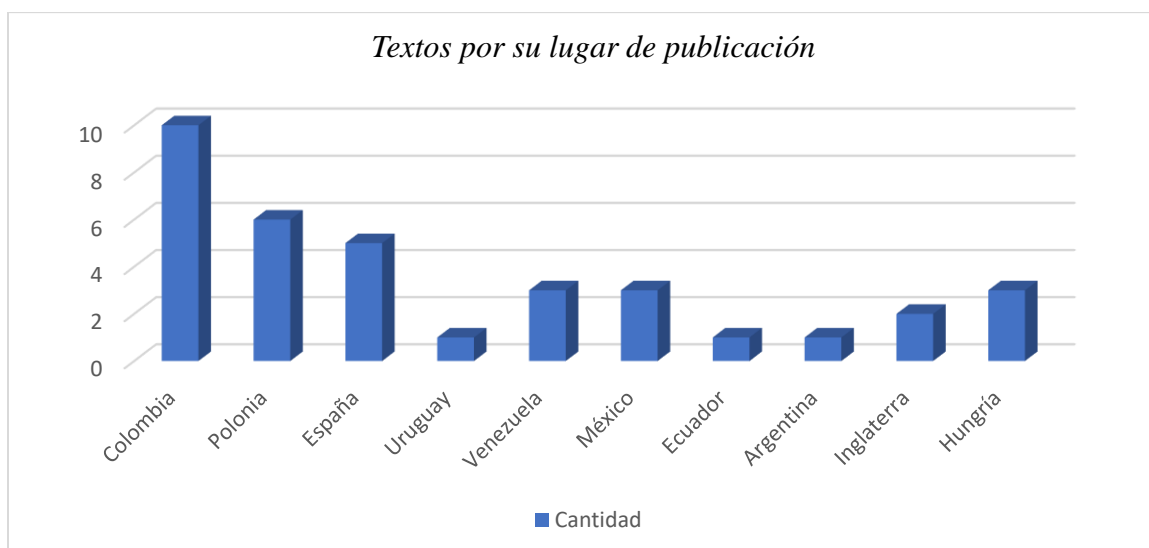
Textos por rango de año de realización.



Ahora bien, en la figura 6 se puede apreciar el país de publicación de cada documento, teniendo en cuenta que en la selección del corpus se escogieron textos a nivel nacional e internacional, con el fin de conseguir información detallada y diversa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a estudiantes sordos. Cabe aclarar que de igual manera prevaleció la información encontrada a nivel nacional, con un total de 7 textos encontrados.

Figura 6.

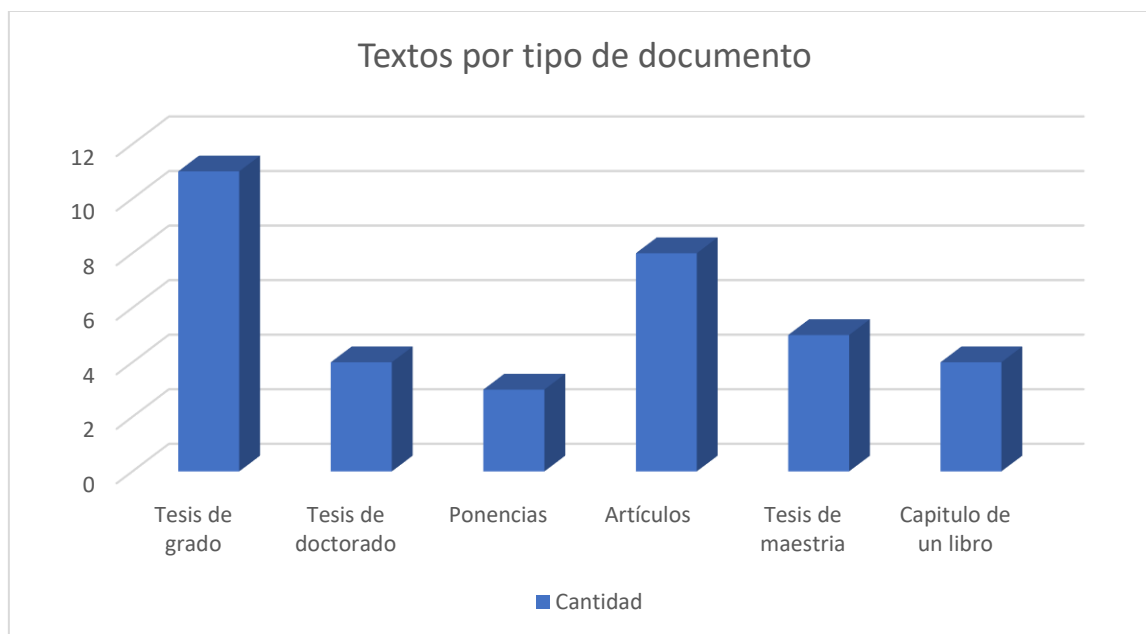
Textos por lugar de publicación.



Finalmente, en la figura 7 se encuentra el tipo de documento consultado, haciendo énfasis en que todos los textos hacen parte de publicaciones académicas llevadas a cabo en diferentes entidades educativas y con diferentes fines.

Figura 7.

Textos por tipo de documento.



3.2.Momento II. Organización de la información

Para la recolección y organización de la información, se realizó una búsqueda y consulta de documentos acerca de investigaciones y estudios nacionales e internacionales sobre diferentes estrategias en la enseñanza de lengua inglesa en estudiantes con discapacidad auditiva incluidos en aulas regulares. De esta manera, la búsqueda fue exigente en la medida de la limitación de los estudios, debido a la pertinencia que se considera de acuerdo al tema de estudio, por lo tanto son documentos que relatan cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés se llevan a cabo por medio de diferentes adaptaciones curriculares y didácticas que permiten que la

población en situación de discapacidad pueda de manera efectiva desarrollar las habilidades comunicativas de la lengua extranjera.

El conjunto de datos seleccionados se ordenó numéricamente en una matriz bibliográfica de autoría propia (ver Anexo 1.) que permitió catalogar con claridad cada texto recopilado, para así poder generar una apropiada relación entre lo encontrado en cada documento y el desarrollo de la investigación en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad auditiva. De igual forma, a cada texto se le realizó un RAE, (ver Anexo 2.) el cual permitió sacar de cada documento las ideas principales que más se relacionaban con el tema que le compete a esta investigación siendo ambas herramientas el apoyo para organizar la información obtenida. A continuación, se encuentra una muestra de la matriz bibliográfica.

(Figura 8)

Figura 8.

Matriz bibliográfica general.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	NO. RAE	TÍTULO DEL ARTICULO	AUTOR	PAÍS	AÑO	BASE DE DATOS	TIPO DE DOCUMENTO	REFERENCIA APA	RESUMEN
	RAE #1	"Interesante sería, pero pues ¿quién la daría? Porque como no hay nadie que se dedique a ello" discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes sordos.	Díaz, M. & Cubillos, J.	Bogotá, Colombia	2014	Pontificia Universidad Javeriana	Trabajo de grado	Miguel, D. & Juliana, C. (2014). Interesante sería, pero pues ¿quién la daría? Porque como no hay nadie que se dedique a ello" discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes sordos. [online] Recuperado de: < https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14721/DiazCortesMiguelAndres2014.pdf?sequence=1 >	Este trabajo de grado se enfoca en identificar los discursos existentes en una institución educativa frente al aprendizaje y enseñanza del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes sordos pertenecientes a los grados de octavo, noveno y once. Para dicho fin los autores tuvieron en cuenta la opinión de las familias, los estudiantes, los profesores en ejercicio y los docentes en formación, que establecieron puntos en común y en desacuerdo frente al proceso que se lleva a cabo con la población en situación de discapacidad. Así pues, se presenta una concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés que se desarrollan en las aulas con inclusión educativa. La recolección de dicha información se realizó por medio de la aplicación de entrevistas como herramienta principal, seguido de la consulta amplia de documentos sobre el tema, permitiendo hacer un análisis sobre el estado y percepción de la educación en población sorda en Colombia y cómo se trata el tema de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, en el caso particular de la investigación en el idioma inglés. El documento está basado en la idea de que la inclusión es un tema que ha adquirido fuerza en los últimos años. Sin embargo, expone que aún se encuentran déficits en la formación de procesos curriculares que permitan obtener mejores y eficientes resultados en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en población con discapacidad auditiva.
2	RAE #2	Enseñanza del inglés para niños con barreras educativas y de participación.	Zuluaga, G., Carmona, X.	Medellín, Colombia	2013	Universidad Pontificia Bolivariana	Proyecto de investigación	Zuluaga, G. & Carmona, X. (2013). Enseñanza del inglés para niños con barreras educativas y de participación. [online] Recuperado de: < https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2270/ENSE%C3%91ANZA%20DE%20INGL%C3%89S%20PARA%20NI%C3%91OS%20CON%20BARRERAS%20EDUCATIVAS%20Y%20DE.pdf?sequence=1 >	Este estudio consiste en la presentación de los resultados obtenidos de un proyecto de investigación para conocer en qué grado la aplicación de estrategias metodológicas mejora el proceso de aprendizaje del inglés, en estudiantes de 2 grado de primaria que poseen barreras educativas de la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo. Dicha investigación, tuvo tres fases las cuales fueron en primera medida la identificación de las barreras educativas que inciden en el proceso de aprendizaje, en segunda instancia la preparación de las clases atendiendo los hallazgos, y por último la implementación de las actividades didácticas que pretendían promover la motivación por aprender el idioma en los estudiantes.
3									

Fuente: Martínez, M., 2021. Autoría propia.

De igual manera, y como se mencionó líneas anteriores para un debido análisis cada documento seleccionado pasó por un proceso de resúmenes analíticos especializados (RAE), requeridos para la presente investigación, que permitieron categorizar y analizar la información, de modo tal que a través de las teorías y fundamentos conceptuales principales extraídos se logró identificar un tema relacionado con alguna de las categorías. A continuación, se mostrarán un ejemplo de RAE desarrollado (para ver los RAES completos, dirigirse al apartado de anexos 2):

Figura 9.

Resumen analítico especializado (RAE). Autoría propia.

RAE #5			
Título	Las ocho herramientas prácticas para enseñar inglés a estudiantes con pérdida auditiva.		
Autor/es	Zavala, V.		
Institución	Universidad de Colima		
Año	2013	Ciudad	Colima
Palabras Claves	Educación, herramientas, inclusión, inglés, población sorda, discapacidad, lengua de señas, lengua extranjera, apoyo visual.		
Descripción general del texto	<p>Este texto es el resultado de una ponencia sobre un proyecto de investigación llevado a cabo con ocho jóvenes con discapacidad auditiva de segundo semestre del Bachillerato de Educación Especial de la ciudad de Colima en México. Dicho proyecto se desarrolló durante veinticuatro sesiones de una hora cada una y tres veces por semana, en las cuales se realizaron observaciones de clase, utilizando un diario de campo y se anotaron cuáles fueron las estrategias empleadas por el profesor, dando como resultado ocho herramientas prácticas para la enseñanza de inglés a jóvenes sordos.</p>		
Teoría o elementos conceptuales	<p>En primer lugar, Zavala inicia su texto realizando unos acercamientos a los conceptos de discapacidad y discapacidad auditiva, precisando que la persona con discapacidad es aquella que posee limitaciones en sus facultades físicas o cognitivas, que le impiden desarrollar ciertas habilidades, pero que tal condición no limita el ejercicio pleno de los derechos que posee como ser humano. Así pues, la persona que posee discapacidad auditiva solo carece de su sentido de la audición, pero es capaz de desarrollar otras habilidades estimular sus otros sentidos.</p> <p>En segundo lugar, continúa exponiendo lo que ella llama “la integración e inclusión educativa”, donde expone que el estudiante no solo debe llevarse al salón de clases común, sino que debe tratarse como cualquier otro estudiante a pesar de la situación de discapacidad que posea, razón por la cual, el docente debe considerar los detalles de las características del nuevo integrante del grupo para poder diseñar anticipadamente su planeación de clases.</p>		

	<p>En tercer lugar, describe el contexto en donde se va a realizar la observación, el cual es un centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios en la ciudad de Colima en México. Esta es una escuela no escolarizada, es decir, solo asisten tres días a la semana para asesorías. Allí Zavala realiza la observación de un grupo de jóvenes con discapacidad auditiva, que asisten a las clases de inglés, en donde los docentes tienen que hacer uso del Lenguaje de Señas Mexicano, así como de otras herramientas para atender otro grupo de población con discapacidades físicas o cognitivas que se encuentran en la misma aula.</p> <p>Finalmente, al analizar los instrumentos de observación, Zavala descubre una serie de actividades que se repetían continuamente para llevar a cabo el proceso de enseñanza a los estudiantes con discapacidad auditiva. Entre los hallazgos, realizo la clasificación de 8 herramientas empleadas por el docente, las cuales fueron útiles y eficaces al conseguir buenos resultados en el alumnado.</p> <p>La herramienta No. 1 es <i>“el manejo del lenguaje de señas”</i> ya que es el primer medio de comunicación conocido y empleado por los estudiantes con discapacidad auditiva y la interpretación se realiza en el idioma español.</p> <p>La herramienta No. 2 es <i>“el uso de apoyo visual”</i> en donde la docente hace uso de las TIC para realizar la clase, haciendo uso de imágenes y juegos didácticos. Sin embargo, aunque resulta una herramienta favorecedora, los servicios tecnológicos de la institución presentan fallas.</p> <p>La herramienta No. 3 es <i>“el uso del libro de texto”</i> ya que este contiene la explicación escrita de los temas vistos y ejercicios de práctica que pueden desarrollar de manera individual.</p> <p>La herramienta No. 4 es <i>“la explicación detallada para que comprendan”</i> puesto que, si bien la docente puede hacer uso de algunos recursos para la explicación, en ocasiones es necesario repetir la instrucción más de una vez, e incluso de manera diferente para que los estudiantes comprendan las órdenes a seguir.</p> <p>La herramienta No. 5 es <i>“la explicación en el pizarrón”</i> la cual sirve para ejemplificarles a los estudiantes como deben desarrollar una tarea o actividad y que así ellos la tengan siempre presente para recordar lo que deben hacer. Además de esto, también se usa la pizarra como fuente de actividad grupal para que los alumnos pasen al frente y desarrollen ejercicios entre todos.</p> <p>La herramienta No. 6 es <i>“la interpretación de significados para explicar vocabulario”</i> la cual consiste en explicar el vocabulario visto en clase por medio de la interpretación manual la mímica.</p> <p>La herramienta No. 7 es <i>“la Utilización del método de auto-estudio”</i> los docentes refuerzan en los estudiantes la capacidad de habituarse a trabajar por su cuenta en casa, porque tienen muy poco tiempo para tomar clases presenciales.</p> <p>La herramienta No. 8 es <i>“Club de inglés solo alumnos”</i> que consiste en tomar media hora o cuarenta minutos adicionales (una vez a la semana) para que los alumnos más destacados expliquen a los que menos entendieron el tema o los temas vistos y lo hagan empleando sus propias palabras. No existe intervención alguna de los docentes y las explicaciones se realizan de manera sencilla sentados en media luna con ayuda del pizarrón.</p>
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Pueden existir diversas estrategias para lograr los objetivos de las clases de inglés con población en situación de discapacidad auditiva.

	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Las estrategias metodológicas pueden ser escogidas según su utilidad y se pueden adaptar según el contexto. ♦ La lengua de señas es la herramienta principal para lograr impartir la enseñanza de otra lengua. ♦ El apoyo visual es la segunda herramienta más importante al involucrar no solo a los estudiantes sordos, sino también a sus demás compañeros de clase.
Referencia bibliográfica	http://cenedic.ucol.mx/fieel/2013/ponencias_pdf/9.pdf

El formato de resumen analítico especializado se compone de diez datos que se describen a continuación: título, se escribió el nombre completo del documento consultado y seleccionado para el apoyo de la investigación; autores: se mencionó el nombre del o los autores que hicieron parte de la investigación; institución, se escribió el nombre del centro educativo o editorial que publicó el texto investigativo; año: se especificó el año de publicación del documento; ciudad: en donde se hizo referencia al lugar de publicación del documento; palabras claves: son los términos importantes que brindan un contexto general sobre el tema abordado en el texto; descripción general del texto, es el resumen del artículo, de modo que se podrá tener fácil acceso y una idea clara en torno a lo que se estaba desarrollando en el corpus; teoría o elementos conceptuales, son las temáticas principales que trabaja el texto, en donde se clasificaron las ideas que desarrollaba cada autor en el transcurso del artículo; conclusiones, donde se plasmaron los argumentos finales derivados de los planteamientos anteriores; y la referencia bibliográfica: aquí se toma el enlace de la página consultada y se escribe la información de acuerdo a las normas APA.

3.3.Momento III. Procesamiento de datos

Una vez encontrada la información relacionada con el tema de interés de esta investigación, el procesamiento de datos se llevó a cabo en seis (6) fases de la siguiente manera: la primera fase, tiene que ver con la lectura general de cada uno de los textos que potencialmente contribuían a la investigación; la segunda fase, consistió en una lectura más minuciosa para definir la selección de aquellos textos que apuntaban al desarrollo del tema principal; la tercera

fase, se basó en una tercera lectura más detallada y la creación de los resúmenes analíticos específicos (RAE), en donde, se enfatizaron y tomaron las ideas principales de cada texto; la cuarta fase, llevo a la identificación de las temáticas recurrentes presentes en cada documento permitiendo, de esta manera a través de una comparación de datos, analizar y clasificar un total de cuatro categorías generales; la quinta fase, continuó con la codificación de unas subcategorías derivadas y relacionadas directamente con las categorías establecidas en la fase anterior; y la sexta fase, consistió en releer los textos, teniendo en cuenta las cuatro categorías donde se afinaron y validaron las relaciones entre los datos seleccionados y la precisión y relevancia para el estudio, realizando finalmente la descripción y explicación del fenómeno por medio de los datos recolectados.

Teniendo en cuenta las fases anteriores, el presente estudio de investigación identifico cuatro categorías de análisis que se establecieron a partir de los referentes temáticos seleccionados de cada uno de los textos, en los cuales se evidencian claramente la relevancia de los estudios realizados. A continuación, en la Tabla 1 se resumen las categorías y subcategorías obtenidas del análisis documental.

Tabla 1

Categorías y subcategorías de análisis.

Categorías	Subcategorías	Número de textos relacionados	Numeración de acuerdo a la matriz analítica
1. Prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en	La lengua de señas como vehículo de comunicación en el aula de clase.	10	1, 5, 7, 9, 10, 13, 18, 19, 22, 31

población con discapacidad		
auditiva.		
El uso de español escrito para la adquisición de la lengua inglesa.	5	1, 9, 18, 19, 35
Enseñanza de las 4 habilidades básicas del inglés, según los niveles de sordera	13	1, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 19, 21, 24, 27, 30, 32 y 35
El uso de recursos visuales como herramienta efectiva para aprender el idioma inglés.	13	3, 4, 5, 7, 8, 13, 15, 17, 21, 23, 24, 25 y 29
2. Adaptación del currículo.	13	1, 2, 3, 6, 7, 8, 16, 17, 18, 21, 22, 28 y 33
3. Ambiente de aprendizaje. Adaptaciones del aula.	6	2, 6, 15, 17, 18 y 19
La importancia de la presencia de un intérprete.	4	6, 16, 17 y 18
La motivación en los procesos de aprendizaje del inglés.	16	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15,

		16, 17, 19, 20 y
		21
4. Procesos evaluativos de la lengua extranjera inglés, que se deben llevar a cabo con población en situación de discapacidad auditiva.	2	2 y 6

Fuente: Martínez, M., 2021. Autoría propia

3.3.1. Categoría 1. Prácticas de enseñanza de la lengua extranjera en población con discapacidad auditiva.

3.3.1.1 La lengua de señas como vehículo de comunicación en el aula de clase y herramienta de aprendizaje de la lengua extranjera inglesa.

La lengua de señas (LS) es la lengua materna de las personas sordas desde la consideración de que la lengua materna también entendida como lengua nativa, primera lengua o L1, se considera la primera lengua o idioma que adquiere una persona en su infancia. Sin embargo, es necesario especificar las características de lo que se denomina la lengua materna, para que no exista una interpretación errónea y se pueda afirmar que la Lengua de Señas es sin duda la L1 de la comunidad sorda. Es por ello que el Centro Virtual Cervantes habla de la complejidad del término debido a la aparente simplicidad del mismo, por lo que expone los siguientes criterios a considerar para caracterizar el concepto de lengua materna. El Centro Virtual Cervantes (CVC, 2017) define la lengua materna como:

1. la lengua propia de la madre;
2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad. (página web)

Considerando las definiciones anteriores, se puede afirmar, que la LS constituye la lengua materna de la población en situación de discapacidad auditiva. Aunque, si bien los criterios 1 y 2 mencionados por el CVC regularmente no se cumplen en todos los casos, puesto que un niño no oyente, no siempre es hijo de padres con discapacidad auditiva, si es oficial que la LS es la primera lengua con la que dicha población tiene contacto y, por ende, es a través de esta que ellos empiezan a percibir su mundo, interactuar dentro y fuera del contexto escolar y a construir conocimiento, saberes e identidad.

Es entonces, cuando el uso de esta lengua viso-gestual se convierte en el principal vehículo de comunicación del estudiante con discapacidad auditiva, dentro del contexto escolar, ya que les permite hablar e interactuar con sus pares y docentes en diferentes situaciones. (Díaz & Cubillos, 2014, p.9) Por ejemplo, en un aula de clase regular la comunicación que se genera entre el docente y el estudiante oyente, se hace de manera oral ya sea en su lengua materna o en

la lengua extranjera que se está aprendiendo. Similar sucede con el estudiante no oyente, su principal herramienta de comunicación es la Lengua de Señas ya que es la lengua que mejor emplea y entiende, y con esta logra interactuar con su entorno en el aula de clase, y darse a entender de la mejor manera (García, 2015; Cruz, 2019; O’neill, 2015). No obstante, para que esto se cumpla, en la mayoría de ocasiones, se debe contar con un intérprete de señas, ya que “ocurre comúnmente que un maestro no conoce el lenguaje de señas lo suficientemente bien o habla de tal manera que le resulta imposible al niño sordo leer las palabras con los labios” (Domagala-Zysk, 2011, p.1)

Así pues, los estudiantes con discapacidad auditiva, no utilizan la forma oral del idioma del país en el que viven, sino su forma escrita, y evidentemente la Lengua de Señas, la cual aprenden a temprana edad. Sin embargo, hay excepciones en las que, cuando un niño con discapacidad auditiva no es diagnosticado a tiempo, su proceso de aprendizaje de la Lengua de Señas se vería pospuesto, lo que implica “un retraso lingüístico en L1 en los primeros años de escolaridad de esta población y mayores dificultades para la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en niveles intermedios y, del inglés como tercera lengua (L3) en etapas superiores de su formación (Di Bella, Lugo & Luque, 2016, p.4)

Por ello, si el docente no tiene un conocimiento de la Lengua de Señas para poderse comunicar con el o los estudiantes, se empieza a generar un déficit en el proceso de comunicación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues en primera medida, el estudiante no podrá escuchar la explicación del docente o entender de manera completa los gestos corporales que este realiza; y en segunda medida, el docente no entenderá las señas que el alumno utiliza para comunicarse.

Teniendo en cuenta lo anterior, Cruz (2019), en su estudio *Enseignement d'une langue étrangère aux personnes ayant une déficience auditive: d'un monde du silence a un cosmos de symphonies sans fin*, estableció que la Lengua de Señas Colombiana propicia la confianza de los estudiantes con discapacidad auditiva y mejora el rendimiento de estos, debido a que pudo identificar que “con el uso de este código de comunicación, el alumno sujeto de trabajo, perfeccionó su habilidad para comprender textos escritos, para adquirir más vocabulario y hablar oralmente, ya que la mayoría prefieren recibir información en el lenguaje de señas colombiano que en español escrito” (p.8) Razón por la cual es necesario tanto para el estudiante, como para el docente, poseer buenas bases en el conocimiento y manejo de la LS.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que el contexto en el que se desarrollan las clases, se trata de un grupo fusionado donde existe la presencia de alumnos con discapacidad auditiva y normoyentes, por consiguiente, es necesario satisfacer las necesidades comunicativas con cada uno de ellos, generando la explicación de manera manual y oral al mismo tiempo. Además, cabe aclarar que “la interpretación del lenguaje de señas es en español porque es el lenguaje que conocen los alumnos y la clase de inglés solo puede trabajar las habilidades de lectura y redacción (Zavala. 2013, p6). Es decir, que prácticamente reciben una clase de inglés en español, lo cual significa que los estudiantes con discapacidad auditiva no están involucrados directamente con la lengua inglesa, como lo están sus pares oyentes al recibir la instrucción en la lengua meta.

Aun así, una clase de lengua extranjera tiene un valor agregado, ya que crea la eventual capacidad de verificar, ampliar y fortalecer el vocabulario del alumno en su primer idioma, en su segunda lengua y en la lengua extranjera, por cuanto el estudiante utiliza las tres lenguas en simultáneo para aprender la lección. Esto sucede, porque el estudiante emplea la Lengua de

Señas para comunicarse, luego debe interpretar los significados de las señas en su segunda lengua (español) y por último aprender el significado en inglés (Domagala-Zysk, 2015, p.25).

De igual manera, García (2015) habla en su texto sobre “la interdependencia lingüística”, la cual define como “la relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto.” (pág. 18) En otras palabras, es cuando una lengua necesita de otra o se basa en otra para ser aprendida. Así pues, y siguiendo los apartados de Cummins (1979) “la interdependencia lingüística se apoya en la convicción de que existen procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la lengua materna que son comunes con los del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.” (pág. 18)

En el caso de la población con discapacidad auditiva, en la cual su lengua materna es la Lengua de Señas Colombiana (LSC), sería esta la base lingüística de la que partiría el estudiante sordo para poder aprender inglés, relacionando su estructura con la de la lengua meta. El mismo proceso ocurriría si habláramos de estudiantes oyentes, pues emplearían su lengua materna (español) como apoyo para aprender otro idioma cualquiera.

Así pues, basada en la influencia lingüística de la LSC en el español y el inglés, García (2015), evidenció y comprobó que los estudiantes que tenían buenas bases sobre el uso de la LSC tenían una mejor comprensión del inglés, y expone el siguiente caso:

“la participante 1, estudiante hipoacúsica con buenos niveles de competencia en LSC, quien acorde con lo anterior, obtuvo desempeños altos en inglés, a diferencia de su compañera la participante 2, quien, dada su poca habilidad para la comunicación en LSC demostró desempeños muy bajos [...]” (pág. 55)

Lo anterior debido a que la sintaxis presentada en la Lengua de Señas y la de la lengua inglesa, presentan similitudes, por lo que los estudiantes las relacionan e interconectan de manera más sencilla. Al respecto en la subcategoría 3.3.1.3 se amplía el marco sobre este tema.

De esta manera, para la población sorda el acceso a una tercera lengua tendría un importante significado en términos de reconocimiento social, laboral y educativo, por lo cual todavía se necesitaría avanzar y consolidar espacios que propicien los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L3, además, los resultados mostraron que la lengua de señas ayuda al aprendizaje de la lengua extranjera, y es el principal vehículo de comunicación dentro del aula de clase, por lo que se hace necesario que los docentes tengan un mínimo conocimiento de la LS o que se cuente con un intérprete de señas en el aula, por lo cual no existen razones para desestimar a esta población y negarles la oportunidad de aprender más de dos lenguas.

3.3.1.2 El uso de español escrito para la adquisición de la lengua inglesa.

Como se alcanzó a mencionar en el apartado anterior, el contexto lingüístico de las personas con discapacidad auditiva lo constituyen dos lenguas de su entorno, la Lengua de Señas y el castellano escrito. La Ley 324 de 1996 oficializó la “Lengua de Señas Colombiana (LSC)” como lengua materna (L1) y el castellano a nivel escrito como (L2), ya que como está contemplado en el artículo 10 de la Constitución Política de 1991, “el castellano es el idioma oficial de Colombia y las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. Además, la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (p.2) Entiéndase por persona bilingüe, “como aquel sujeto que posee dos sistemas lingüísticos, pero con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizar alguna de las lenguas en cualquier situación social con parecida facilidad” (Siguan, 2001, en O’Neill, 2015, p.19). En este sentido la persona con discapacidad auditiva, considera bilingüe al recibir

dentro de su educación formal el conocimiento en ambas lenguas, así como converger y estar en permanente contacto con la LSC y el castellano escrito.

Ante este panorama, donde el castellano escrito (CE) se considera la segunda lengua de la población en situación de discapacidad, autores como García (2016), Díaz & Cubillos (2014), Díaz (2010), García (2015) y Domagala-Zysk (2015) afirman que el uso de español escrito es indispensable para llevar a cabo los procesos de adquisición de otra lengua, pues además de hacer uso de la lengua de señas, la explicación también se puede dar en español escrito y favorecerá la comprensión e interiorización de algunos conceptos y vocabulario de la lengua inglesa.

Debido a este pensamiento recogido a través de estas investigaciones nacionales e internacionales, surge una pregunta en torno a ¿cuál es la relación entre el uso de la Lengua de Señas Colombiana y el castellano escrito en los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa a población con discapacidad auditiva? Pues bien, dado que la población no oyente se encuentra en un escenario donde el español es la lengua mayoritaria, se hace necesario que esta población acceda a este idioma, para poder comunicarse y convivir en su contexto diario. Para lograr ese objetivo, la principal herramienta es la Lengua de Señas. Con el propósito de tener certeza de dicha afirmación, Ramírez (2002) llevo a cabo un estudio junto con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) en la ciudad de Bogotá, Colombia, llamado “Programa Bilingüe de Atención Integral al Niño Sordo Menor de Cinco Años, en contexto escolar” arrojando como resultado que la primera lengua debía ser la lengua de señas (LSC) y que ésta es fundamental para la adquisición de una segunda lengua (español escrito). Lo anterior ante la posibilidad de que es la L1 la que permite realizar una introducción a la L2, al ser la principal fuente de comunicación y permitirles a los estudiantes ligar de manera significativa el vocabulario y la sintaxis de la L2.

De acuerdo con Sánchez (en INSOR, 2006), “la lengua escrita no consiste sólo en la transcripción de la lengua hablada, sino que tiene funciones únicas e insustituibles. Una de ellas es dinamizar, fortalecer y cualificar el pensamiento, dado lo mediato y lo distante en el tiempo y el espacio. Ello requiere de mayor grado de elaboración y nivel de explicitud” (p.11). En otras palabras, aprender castellano escrito no solo se trata de copiar y traducir, sino de entender y asimilar el idioma, para realizar posteriormente una comunicación asertiva con su entorno inmediato.

Es entonces que frente a una situación en donde, el estudiante con discapacidad auditiva se encuentra frente al aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, la Lengua de Señas y el español escrito van a mediar el proceso, primero al servir como canal de comunicación entre sus pares y el docente, segundo poder recibir la instrucción de manera eficaz y tercero poder comparar la L1 y la L2 para comprender el funcionamiento de la lengua inglesa. De esta manera, Díaz & Cubillos (2014) aseveran que, en el caso colombiano, unas buenas bases en la Lengua de Señas pueden tener un efecto positivo o negativo en el desarrollo del castellano escrito como L2, pues afirma que “si este aprendizaje de segunda lengua no es sólido, ¿cómo acceder luego a una L3? (p.27)

Adicionalmente, se debe considerar también, la importancia de que, como en todo proceso educativo, se lleve a cabo un diagnóstico por parte del docente con el fin de examinar si el alumno conoce un mínimo de vocabulario en su Lengua de Señas y lo relaciona eficazmente en el castellano escrito, ya que los

“significados de las palabras en los lenguajes orales y escritos no siempre coinciden con sus significados en el lenguaje de signos, a veces un signo en particular puede tener

varios sinónimos orales y escritos, a veces los significados orales y de signos difieren en cuanto a la connotación precisa de la palabra” (Domagala-Zysk, 2015, pág.145).

Así pues, tal diagnóstico permitirá comprobar que el estudiante realiza un anclaje entre su L1 y L2 y esto permitirá una mejor interiorización y explicación del uso de la palabra en inglés.

Igualmente, la autora destaca que, si bien es importante que el estudiante aprenda vocabulario, se requiere ir más allá de conocer una definición o traducción, ya que también debe comprender la fonología, morfología, sintaxis y semántica de la palabra. Sin embargo, afirma que para los estudiantes con discapacidad auditiva es más complejo adquirir este conocimiento, pero no imposible. El factor esencial radica en que la mayoría de los estudiantes no oyentes, necesitan adquirir una buena base en su idioma nacional hablado. Lo anterior, según Domagala-Zysk (2015) porque “en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera los alumnos D / HH suelen repetir las etapas de aprendizaje del vocabulario que experimentaron en su lengua hablada nacional” (p.138). Razón por la cual, si su proceso de aprendizaje de la Lengua de Señas y del castellano escrito fue efectivo, el aprendizaje de una lengua extranjera como la inglesa también lo será, siendo consciente de que para consolidar dichos conocimientos el alumno con discapacidad auditiva requiere una práctica más formal tanto en el aula como fuera de ella.

En resumen, son varios mínimos los planteamientos que surgen ante esta subcategoría en donde se teoriza la importancia del uso del español escrito para la adquisición de la lengua inglesa a población con discapacidad auditiva. Sin embargo, se presenta un avance importante al coincidir en que estos estudiantes necesitan apoyarse en un íntegro desarrollo del lenguaje, tanto en su Lengua de Señas, como en castellano escrito, para llevar a cabo un correcto y completo aprendizaje del inglés. Es por este motivo que se considera que ni la LSC ni la lengua escrita se deberían considerar de manera única e individual, ya que una favorece a la otra y ambas apuntan

a un dinamismo en el proceso de aprendizaje. O, en palabras de Dominguez (2003, en Díaz & Cubillos, 2014) “...conclusión: para aprender inglés, ellos tienen que, por lo menos, tener español” (p.10)

3.3.1.3 Enseñanza de las cuatro (4) habilidades básicas del inglés, según los niveles de sordera.

Ahora bien, antes de comenzar a desarrollar esta subcategoría es necesario describir brevemente en que consiste una discapacidad auditiva y los niveles de sordera que se presentan en las personas, para comprender por qué, la población no oyente, puede cumplir con las 4 habilidades de la lengua inglesa. De esta manera, existen varias definiciones sobre el término “discapacidad auditiva”, y todas concuerdan en un mismo aspecto. Una de las definiciones encontradas en el manual “La empatía hace la diferencia” del gobierno de Chile (2006), y que mejor describe el término, expresa que la discapacidad auditiva hace alusión “a todos los tipos de pérdida auditiva y se refiere a la falta o disminución en la capacidad para oír claramente debido a un problema en algún lugar del aparato auditivo.” (pg.55). Por lo que esta concepción no quiere decir literalmente que una persona sea sorda totalmente, sino que va más enfocada a los distintos tipos de problemas, dificultades y niveles de pérdida de la audición.

Los tipos de **discapacidad auditiva** o **niveles de pérdida auditiva** se pueden clasificar según el grado en que se ve afectada la recepción de los sonidos y la ubicación de la lesión que la ocasiona. En este sentido, se pueden identificar distintos niveles de pérdida, los que se miden en una unidad llamada decibel. La *Tabla 2* evidencia la clasificación común de la pérdida auditiva.

Tabla 2.

Uses and abuses of hearing loss classification (Usos y abusos de la clasificación de la pérdida de audición).

Tipo de pérdida auditiva	Nivel de pérdida	Déficit Auditivo (dB)	Ejemplo
Sordera parcial o hipoacusia	Normal	-10 a 15	El paciente no oye bien a quien expone en una conferencia con público.
	Ligera	16 a 25	
	Leve	26 a 40	
	Moderada	41 a 55	Problemas para oír conversaciones normales.
	Moderadamente severa	56 a 70	
	Severa	71 a 90	Las personas se comunican con lengua de señas o utilizan audífonos si o si.
Sordera total, cofosis o anacusia	Profunda	91 +	Incapacidad de oír cualquier sonido.

Fuente: Clark, J.G.,1981. Adaptación de la tabla original.

Una vez expuestos los niveles de pérdida auditiva, en donde se evidencia que existen unas pérdidas leves y otras severas, para este trabajo se tomara la referencia desde el nivel moderado (40 Db) hasta el nivel profundo (91+ dB), en donde la audición se encuentra en un déficit que impide una buena comunicación. Así pues, teniendo en cuenta los niveles de

perdidas, y las subcategorías 3.3.1.1 y 3.3.2.1 en donde la Lengua de Señas y el castellano escrito son fundamentales para el aprendizaje de la lengua inglesa, los autores consultados para esta categoría afirman que se debe contemplar la posibilidad de que los estudiantes desarrollen las cuatro (4) habilidades básicas del inglés: lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura, independientemente de su condición de discapacidad auditiva, ya que su situación como se suele pensar en todos los casos no es un impedimento para desarrollar la habilidad oral ni la auditiva (Díaz & Cubillos, 2014; Garzón 2015; Di Bella, Lugo & Luque 2016; Duaucara, Fraile & Sánchez 2015; O’neill 2015; y Domagala-Zysk 2015)

Habilidad lectora y escrita

En cuanto al proceso lecto-escritor, los estudiantes con discapacidad auditiva no suelen presentar mayores dificultades a las que presentaría un estudiante normoyente en una clase de inglés, ya que toda la información que reciben se basa en la visualidad, es decir, en las palabras escritas relacionadas con imágenes. Al respecto, Di Bella, Lugo & Luque (2016) exponen que al momento de desarrollar las habilidades de lectura y escritura es importante que el docente tenga en cuenta las habilidades visuales del estudiante, ya que pueden hacer una asociación del vocabulario con imágenes, facilitando el acceso a la información, y mejorar la competencia lingüística, encontrando la forma correcta de escribir palabras.

Adicionalmente, Di Bella, Lugo & Luque (2016) afirman que los estudiantes con discapacidad auditiva pueden desarrollar la escritura de forma un poco rígida porque suele estar llena de repeticiones. Además, no tiene un orden sintáctico lógico, las oraciones son más cortas y sencillas y hay omisiones y sustituciones en las palabras. Por otra parte, en lectura, el proceso es más lento “ya que existe una dificultad en la que el alumno no conocerá el significado de las palabras o grupos de palabras en el idioma

extranjero y luego realizará una lectura, sin desarrollar un proceso de comprensión” (p.

18) En otras palabras, si el proceso no se lleva a cabo de manera adecuada los estudiantes podrán reconocer la lengua inglesa pero no interpretarla.

Así mismo, es muy importante que el profesor repita las actividades de lectura y escritura tantas veces como sea necesario, para que el alumno logre coherencia entre lo leído y lo escrito, debido a que, “el aprendizaje de inglés escrito y leído por parte de un estudiante sordo significa una tarea ciertamente compleja y que requiere dedicación, sobre todo si su país de origen no tiene este idioma como primera lengua o lengua oficial. (Díaz y cubillos, 2014, p.50)

Sin embargo, García (2015) en su texto *Influencia lingüística de la lengua de señas colombiana en el inglés y español escrito en un grupo de estudiantes sordos de una institución educativa pública de la ciudad de Armenia*, descubrió a profundidad como se evidencia el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa cuando realizó un estudio en donde participaron cuatro (4) estudiantes sordos de grado noveno, que nunca habían participado en un curso de inglés. Así pues, los resultados obtenidos por García se resumen a continuación:

En primera instancia, García (2015) encontró que la mejor forma de enseñarles a leer y escribir era generar las explicaciones en inglés (escrito), y se alternaba la comunicación en lengua de señas y español escrito. De esa manera, la clase era un espacio donde coexistían las tres lenguas involucradas en el proceso, facilitando así los procesos de inclusión.

En cuanto a la adquisición de vocabulario, consistía en que el alumno relacionara la grafía de la palabra con la imagen y en simultáneo, la equivalencia en la lengua de señas. Así pues, los estudiantes escribían en sus cuadernos la palabra en inglés, en frente dibujaban la representación gráfica de la palabra para recordarla y en algunas ocasiones la escribían en español. Así que, una vez culminado el proceso llevado a cabo con los estudiantes, los

participantes del estudio demostraron un manejo básico del vocabulario estipulado para el grado noveno, teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias en lengua extranjera (inglés) para este grado.

Por otra parte, evidenció que basada en la influencia lingüística de la LSC en el español y el inglés, los estudiantes lograban o no buenos resultados en los procesos de lectura y escritura, en cuanto a sintaxis, conjugación verbal y género y número.

- **Sintaxis.**

En cuanto a la sintaxis, la autora revela que, al analizar los textos realizados en inglés por los estudiantes encontró dos variantes los que trataron de seguir la estructura del castellano por lo que sus textos en esta lengua resultaron incomprensibles, ya que ellos trataron de hacer uso de preposiciones, artículos, conectores, indeterminadamente, elementos gramaticales que no existen en la Lengua de Señas. Mientras que, los estudiantes que tomaron como referencia la Lengua de Señas para escribir sus textos en inglés presentaron menos dificultades gramaticales y mayor precisión sintáctica. Según García, esto se debe a que “los estudiantes presentan poco vocabulario de la lengua inglesa lo que limita la cantidad de errores que pueden cometer con respecto a la gran cantidad de vocabulario que los estudiantes han acumulado en español durante sus años de escolarización.” (p.60)

Otro ejemplo de errores y aciertos sintácticos fue al uso adecuado del pronombre, ya que los estudiantes lo empleaban al inicio de todas las oraciones que escribían en inglés.

Este error se le atribuye a que en LSC no es necesario el uso constante de los pronombres como sí ocurre en inglés. Así que, los estudiantes no tienen muy claro este aspecto a la hora de escribir y hacen uso de manera indiscriminada de

los pronombres, sin embargo, su escrito resulta muy coherente y comprensible (García, 2015, p.72).

Entonces, la autora enfatiza que los errores más frecuentes hacen referencia a problemas sintácticos y no tanto a problemas de ortografía.

- **Conjugación de verbos.**

A la hora de conjugar los verbos en los tiempos presente, pasado y futuro, estos varían de acuerdo con el idioma. Por ejemplo, en español un verbo como “ir” se modifica en los tres tiempos y en concordancia con el sujeto, presentando una estructura como “yo fui, tú fuiste, él fue, nosotros fuimos, ellos fueron, etc.”; en inglés este mismo verbo “go” se mantiene igual “I went, you went, he went, we went, they went, etc.” En la LSC, los verbos no sufren alteraciones en cuanto a conjugación, por lo que, para los tiempos presente, pasado y futuro, el locutor emplea una serie de elementos como “una organización espacial y movimientos que marcan el lugar ocupado por el sujeto de la acción y el tiempo usado por el transmisor de la información.” (García, 2015, p.62)

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora evidenció que las aproximaciones que tuvieron los estudiantes al momento de conjugar los verbos en inglés en sus textos se deben al parecido existente entre la LSC y la estructura gramatical del inglés. Poniendo otro ejemplo, para decir “yo iré al cine”, los estudiantes sordos utilizan la seña del verbo “ir” y le agregan un movimiento que indica futuro; lo cual sería muy similar en inglés cuando se usa el verbo “go” y se le añade el auxiliar “will”.

- **Género y número.**

Ahora bien, otra razón por la que los estudiantes, tuvieron mejores resultados en su comprensión y producción escrita en inglés, es porque tanto en inglés como en la LSC no existe distinción de género y número, a diferencia del español.

la lengua inglesa tampoco hace una distinción de palabras masculina y /o femeninas, no hay un manejo del género, por lo que la producción escrita en inglés fue muy comprensible. El neutralismo en cuanto al género de la LSC facilita la asimilación de esta lengua lo que no ocurre con el castellano siendo un error frecuente mezclar el masculino, femenino y plural.” (García, 2015, p.64)

Es decir que, en la LSC se signa de la misma manera sin importar si es masculino o femenino. De esta forma, la ausencia de género en LSC afecta la composición escrita del castellano al punto de resultar textos poco coherentes.

Habilidad oral y auditiva

En lo que respecta a las habilidades para escuchar y hablar, esto dependerá del alumno. Habrá casos en los que el alumno podrá adaptarse a la situación auditiva mediante implantes cocleares que le permitan oír, de lo contrario este proceso no se llevaría a cabo. Entonces el nivel de sordera que presente el estudiante va a ser crucial, en la medida en que este pueda o no percibir ciertos sonidos aún con complejidad. De esta manera Díaz & Cubillos (2014) hacen referencia a un plano “clínico-terapéutico”, en el cual en palabras de los autores “aborda el oralismo, el cual se basa en la hipótesis de que los niños sordos pueden aprovechar sus restos auditivos con el fin de desarrollar el lenguaje oral y desarrollar una corriente pedagógica que arrastra la comunidad sorda a la lengua oral, y por ende, a las costumbres de los oyentes” (p.87) Esto significa, que si el estudiante tiene la posibilidad de utilizar una prótesis auditiva o un

implante coclear, podrá potenciar nuevamente su sentido de la audición y con ello conseguir tener un proceso de aprendizaje auditivo y oral como una persona normoyente.

En relación a la producción oral, Antich (1986, en Di Bella, Lugo & Luge, 2016) plantea:

"La primacía del lenguaje oral radica en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. De ahí la necesidad de conceder a prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla, lo cual significa que primero se presenta la lengua oral y la lengua escrita se enseña a partir de lo que los alumnos han aprendido oralmente." (p.64)

Respecto a esta afirmación, si bien no todos los estudiantes con discapacidad auditiva logran alcanzar un nivel de oralidad, hay autores como Garzón (2015), Domagala-Zysk (108) y Ducuara, Fraile & Sánchez (2015) que aseveran que el desarrollo la Lengua de Señas puede favorecer la producción oral, en cuanto, esta reemplaza la comunicación verbal fonética, empleándose para tener una comunicación efectiva, diferente a la escrita.

Entonces, en el caso especial de la oralidad, es posible utilizar la lengua de signos, aunque el alumno no emitirá ningún sonido fonético, pero si será capaz de expresar sus ideas mediante signos. Así, Di Bella, Lugo & Luque, argumentan que "si los niños sordos adquieren competencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas en el lenguaje de signos, entonces sería más fácil construir sobre esa primera competencia lingüística una segunda o tercera" (pág. 9).

Para complementar estos apartados, Domagala-Zysk (2015) durante diferentes estudios que ha realizado en distintas escuelas de Rusia descubrió que no se debe forzar al estudiante a adquirir una oralidad fonética, pero que, de llegar a un acuerdo para adquirir la habilidad oral, el docente debe tener clara la importancia de los siguientes aspectos:

1. Deben tener una buena vocalización; 2. Debe tener buena pronunciación; 3. Su rostro debe ser visible para el estudiante para poder realizar una lectura facial de labios; 4. Utilice programas o plataformas que le permitan enseñar sonidos de forma dinámica. 5. Utilizar una combinación multisensorial y presentar el lenguaje por escrito y oralmente y; 6. Tenga en cuenta que la pronunciación del alumno sordo no será la misma que la del oyente, ya que su nivel de audición no es el mismo, es decir, no podrá escucharse constantemente a sí mismo y por tanto su acentuación se volverá diferente. (p.21)

En conclusión, en relación con las habilidades escritas, lectoras, orales y auditivas, se señala que se pueden llegar a desarrollar en cuanto el nivel de sordera que presente el estudiante le permita adquirir y reproducir ciertos sonidos de la lengua que está aprendiendo, en este caso el inglés. Sin embargo, de no ser así ya que el estudiante puede presentar una condición de sordera profunda, las habilidades auditivas y orales no entrarían a ser parte del proceso de enseñanza de la lengua inglesa. En consideración a esta afirmación, se rescata el hecho de que a la población con discapacidad auditiva se les permite remplazar la oralidad fonética, por la comunicación gestual para poder intercambiar opiniones como lo harían de manera oral. Siendo así la Lengua de Señas la lengua vehicular para el aprendizaje, por ser su lengua materna.

3.3.1.4 El uso de recursos visuales como herramienta efectiva para aprender el idioma inglés.

Para complementar esta primera categoría y teniendo presente las subcategorías anteriores en las que se mencionaba superficialmente que se debía reconocer a los estudiantes en situación de discapacidad como personas visuales, es que se da la necesidad de describir cuales son los recursos visuales que se han venido utilizando con esta población para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Esto debido a que en los hallazgos

realizados en los documentos consultados algunos autores como Garzón (2015), Muñoz (2015), Ducuara, Fraile & Sánchez (2015), Cruz (2019) y Zwierzchowska, Sosnowska & Morawski (2019) consideran los medios visuales y las lenguas de señas (L1) como elementos vitales que potencian significativamente las habilidades de los educandos sordos.

Así lo establece Pérez (2004, en Di bella, 2016) cuando opina que “la persona que no oye no puede percibir la información por el oído, sino por la vista, observando la realidad de una manera diferente a como lo hacen los oyentes. Su estructura mental está determinada por un idioma cinético-espacial y visual” (p.7). Esto dicho en otras palabras, plantea que para los estudiantes no oyentes no oralizados, la comunicación gestual a través de la Lengua de Señas establece un criterio de suma importancia, en cuanto puedo percibir información generada por el docente o el interprete según sea el caso y adicionalmente, le permite identificar imágenes reales que asocia con el vocabulario de la lengua meta.

Por otro lado, una ventaja que tienen estos alumnos es que, al ser más visuales, tienen mejor memoria, por lo que memorizan la forma escrita de la palabra y los elementos léxicos y gramaticales del idioma mucho más rápido. Razón por la cual Di Bella, Lugo & Luque (2016) proponen “un tipo de pedagogía que valore la lengua y la cultura de las Comunidades Sordas e inspire modelos de alfabetización y prácticas de enseñanza, centradas en las características de aprendizaje visual de estos estudiantes para la enseñanza de terceras lenguas (p.4).

Así mismo, Garzón (2013) recalca la implementación de material visual diseñado especialmente para ser manipulado por el estudiante, que facilite la comprensión de los temas expuestos en las aulas de clase y el desarrollo de actividades que fortalezcan su competencia lexical, tales como:

la relación entre el objeto nombrado y su imagen o su grafía, actividades en las que el estudiante debe interactuar con sus compañeros y con su ayuda producir de manera escrita ciertas palabras, sopas de letras, crucigramas, entre otras, las cuales permiten reforzar los temas planteados durante los primeros 4 talleres de aplicación. (p.12)

Así mismo, Zavala (2013), añade como recurso visual fundamental el uso del pizarrón o tablero, la cual sirve para ejemplificar a los estudiantes cómo deben desarrollar una tarea o actividad y que así, ellos la tengan siempre presente para recordar lo que deben hacer. Además de esto, también se usa la pizarra como fuente de actividad grupal para que los alumnos pasen al frente y desarrollen ejercicios entre todos.

Otros de los autores, que enfatizaron en los recursos visuales fueron Ducuara, Fraile & Sánchez (2015) quienes decidieron realizar una investigación a partir de las necesidades y opiniones de los propios estudiantes. Para ello, los investigadores utilizaron instrumentos de recolección como notas de campo, encuestas, entrevistas a los participantes y cuestionarios, con el fin de obtener una respuesta cercana sobre si los estudiantes estaban interesados o no en adquirir conocimientos en el idioma inglés y de qué manera les gustaría las clases. Así, en los análisis obtenidos de los discursos de los estudiantes, los autores encontraron una preferencia por el uso de imágenes para realizar sus tareas académicas.

De acuerdo con lo anterior, uno de los recursos visuales que Ducuara, Fraile & Sánchez (2015), utilizaron actividades visuales basadas en materiales impresos durante su investigación, como guías, lecturas, tarjetas, rompecabezas, crucigramas, loterías y dominó. Los anteriores se utilizaron para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad auditiva y proporcionaron resultados importantes en la adquisición y retención de nuevo vocabulario.

Adicionalmente, como primer acercamiento a los estudiantes fue Power Point Presentations (PPP), ya que les permitió presentarse y presentar las actividades y todo el proceso pedagógico que querían realizar con los estudiantes, involucrando palabras e imágenes destinadas a mejorar la comprensión del objetivo de la investigación y luego servirían como herramienta para la adquisición y construcción de conocimientos. Asimismo, los diccionarios en línea fueron seleccionados por los autores como un recurso visual para encontrar información disponible en la web, ya que la búsqueda era más atractiva. En los diccionarios virtuales, “los estudiantes tuvieron la posibilidad de observar la palabra, la imagen y obtener una definición acorde a la necesidad léxica” (Duacuara, Fraile & Sánchez, 2015, p.44).

Además de esto, esta herramienta permitió al alumno ser independiente al utilizar los recursos web sugeridos por el profesor, a su propio ritmo y con múltiples oportunidades para volver a los ejercicios. Incluso manejaron herramientas tecnológicas como la plataforma Hot Potatoes, que es una pieza de software interactiva que combina habilidades de comunicación con tecnología y permite a los maestros tomar lecciones interactivas.

“Este software resultó óptimo para este estudio, ya que brindó un programa fácil de usar para diseñar actividades complementarias para mejorar el léxico y poder crear evaluaciones interactivas para los estudiantes, donde encontraron actividades de asociación entre palabras u oraciones cortas con imágenes, videos, gráficos y enlaces. Además, esta herramienta permitió a los estudiantes realizar los exámenes tantas veces como fuera posible” (Ducuara, Fraile & Sánchez, 2015, p. 28)

De esta manera, el apoyo visual, recae en su mayoría en el uso de las TIC para realizar la clase, haciendo uso de imágenes y juegos didácticos. Sin embargo, aunque resulta una herramienta favorecedora, es importante observar las condiciones tecnológicas con las que

cuenta la institución académica, ya que algunas no presentan los suficientes recursos tecnológicos o no cuentan con una conexión Wi-Fi que les permita acceder a sitios web en línea y desarrollar actividades como las que se mencionaban anteriormente.

Ligado a los recursos visuales basados en las TIC, Garzón (2015) empieza a utilizar un modelo llamado “**kofotecnología**”, el cual “consiste en hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y de otros materiales encontrados en el ámbito escolar con el fin de mejorar la atención a la población con discapacidad audio comunicativa en ámbitos sociales, laborales y educativos” (p.44). Por ello, resalta el provecho que se puede obtener de herramientas tan importantes, necesarias y accesibles como la tecnología, pues genera varias posibilidades y actividades que se pueden realizar en pro de la mejora de los procesos comunicativos de los estudiantes en condición de discapacidad, teniendo en cuenta que la utilización de estos métodos en el aula de clase favorecen no solo a la población en condición de discapacidad, sino que además haciendo un uso adecuado de ellas, favorece a los demás estudiantes y no atrasa sus procesos cognitivos.

No obstante, todos los autores que encierran esta subcategoría afirman que se debe tener especial cuidado en las distracciones que puedan tener los estudiantes, debido a que en muchas ocasiones tendrán que hacer un gran esfuerzo para presenciar espacios donde deben prestar atención a la oralidad de los alumnos, al profesor, a la herramienta visual que se esté utilizando y el contacto visual constante con el intérprete de señas (si hay presencia de este en el aula).

Si recapitulamos lo considerado hasta este punto, entonces se puede señalar que la necesidad de apoyo visual, es un recurso que facilita los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa en la población con discapacidad auditiva, al permitirle a los estudiantes de una manera más dinámica entender, comprender, relacionar e identificar el vocabulario y los conceptos

morfosintácticos que aprende durante las clases. Es así que, los medios visuales y la Lengua de Señas se empiezan a considerar como elementos vitales que potencian positivamente las habilidades de los educandos sordos.

3.3.2. Categoría 2. Adaptación del currículo

El currículo es definido por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN) como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. A esta definición se le suma la de Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003), donde señalan que el campo del currículo es “un espacio de saber en dónde se inscriben discursos (teorías, modelos) procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo” (p.27). Además, para Sánchez (2008), el “Currículo es una herramienta de trabajo para los docentes en la que se propone aspectos materiales (recursos educativos necesarios) y conceptuales para la práctica educativa, con el fin de facilitarla y de aportar soluciones a los diversos problemas que puedan derivarse de ella” (p.1).

Desde esta perspectiva, el currículo emerge de la necesidad de tener una guía para que la educación establezca y cumpla unos objetivos no solo educativos sino también sociales que están determinados por el contexto, lo anterior con el fin de dar una solución a las problemáticas existentes en la educación para así formar estudiantes más autónomos, participativos y comprometidos con su proceso pedagógico y desarrollo social. Entonces, el currículo no se basa

únicamente en crear planes o programas de estudio formales, sino que implica escoger los contenidos, las herramientas, materiales, didácticas y tecnologías disponibles para suplir las necesidades educativas de cada contexto escolar y social. Es por esto que los investigadores Díaz, M. & Cubillos, J. (2014), Zuluaga, G. & Carmona, X. (2013), Garzón, M. (2015), Díaz, N. (2010), Di Bella, E., Lugo, R. & Luque, D. (2016), Ducuara, J., Fraile, J. & Sánchez, C. (2015), Escabias, P. & Ordoñez, C. (2015), Domagala-Zysk, E. (2011), García, P. (2016) y Domagala-Zysk, E. (2018), mencionan la importancia de crear o, en menor medida, adaptar los currículos institucionales para que exista un verdadero proceso de inclusión educativa y así mismo la población con discapacidad auditiva pueda desenvolverse de manera similar al de sus compañeros normoyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Todos los autores concuerdan en que en las escuelas educativas donde se encuentra población con barreras educativas, como la sordera, no existen los lineamientos curriculares y metodologías necesarias para atender a esta población, ya que si bien es cierto que deben e incluso pueden aprender en simultáneo con los demás compañeros oyentes, los estudiantes en situación de discapacidad auditiva tienen unas necesidades educativas especiales que hay que tener en cuenta al momento de trabajar en procesos de inclusión educativa, y esto solo se cumple cuando se supera la inexistencia de lineamientos curriculares. Por ejemplo, Díaz, M. & Cubillos, J. (2014) exponen una situación que se presentó con 53 estudiantes en donde ellos no recibían clases de inglés como estaba establecido en el currículo, generando un “sentimiento de desventaja en los estudiantes sordos frente a sus pares” (p. 20) Sin embargo, aclaran que ante la situación presentada el plantel educativo decidió crear un curso de inglés para ellos que atendiera efectivamente a las necesidades de aprendizaje identificadas dentro de este grupo.

Teniendo en cuenta el planteamiento y la situación anteriormente descrita, y para sustentar la importancia de realizar adaptaciones curriculares Garzón, M. (2015) afirma que, para mejorar los procesos cognitivos del estudiante es de vital importancia realizar adaptaciones o modificaciones curriculares que equilibren el proceso de aprendizaje del estudiante con hipoacusia, en relación con sus compañeros de clase, de manera que este tenga las mismas condiciones académicas que le permitan desenvolverse de manera autónoma y ser incluido dentro de su aula de clase y le brinden la posibilidad de aprender vocabulario en lengua inglesa de manera óptima y consecuentemente le permitan ser incluido en los diferentes ámbitos sociales. (p. 14)

El planteamiento anterior, sugiere que todos los estudiantes sin importar sus necesidades educativas deben contar con las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros, y esto se logra a través de la adecuación de los currículos instaurados en las instituciones educativas, generando mejores posibilidades y alcances de la lengua inglesa a los estudiantes que poseen necesidades especiales, sin dejar de lado a los estudiantes que son normoyentes. De allí, que autores como Díaz, M. & Cubillos, J. (2014), Garzón, M. (2015), Di Bella, E., Lugo, R. & Luque, D. (2016) y Domagala-Zysk, E. (2011) propongan reconocer la Lengua de Señas (LS) como parte esencial del currículo, dado que la LS, al ser considerada su primera lengua, va a fomentar una mejor comunicación e interpretación en el aula, ayudando así a derribar barreras comunicativas educativas, en especial entre el docente y el estudiante.

De este modo, si hablamos de generar igualdad de oportunidades el uso de la Lengua de Señas, lo que permitirá es que el estudiante en situación de discapacidad auditiva primero, logre realizar una asociación entre su L1 y la L3; y segundo, pueda resolver dudas básicas utilizando la LS, como lo haría un estudiante promedio en su L1 (en el contexto colombiano, el español).

Garzón, M. (2015) en una investigación realizada en Chile, comprobó que “los estudiantes sordos con mejor desempeño en lengua de señas y alfabeto dactilológico evidencian mejores resultados de lectura.” (p. 22) De igual manera, evidenció que “los estudiantes sordos obtienen mejores resultados en tareas de lectoescritura si en su enseñanza se incorporan estrategias basadas en la visualidad de la lengua de señas, la dactilología y la ortografía” (p. 23) Razón por la cual, se puede afirmar que a la hora de adaptar el currículo, la LS debería ser el factor principal que rijan los lineamientos y estrategias del mismo, por lo que los docentes que se encuentran en las aulas de clase deben tener un mínimo conocimiento de la Lengua de Señas para poder fomentar la comunicación y el aprendizaje.

Ahora bien, ante esta última afirmación Domagala-Zysk (2011) expone que muchas veces el contexto o incluso el mismo docente considera que los estudiantes con discapacidad auditiva no tienen las habilidades o condiciones para aprender un idioma extranjero como el inglés debido a su discapacidad auditiva, pero la realidad que manifiesta la autora es que el déficit recae en los maestros ya que hoy en día no están lo suficientemente preparados para guiar una clase de inglés o cualquier otra asignatura a este tipo de población. Esto se basa en la afirmación que realiza Domagala-Zysk (2011), en uno de sus artículos cuando dice que “a teacher does not know sign language well enough or speaks in such a way that it is impossible for the deaf child to read the words with their lips” (p. 61). Por lo tanto, la adaptación curricular debe ir más allá de generar los lineamientos básicos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa a población con sordera. Dicha adaptación también debe aplicarse en los programas de educación superior enfocados a la formación de docentes.

Para constatar lo anterior, es necesario citar a Díaz, M. & Cubillos, J. (2014) quienes realizaron una entrevista a un docente sordo en donde el eje de conversación principal hacía

referencia a los procesos de formación docente. De allí, los autores obtuvieron una respuesta puntual que consolida que “se requiere una formación de tipo académico a docentes para que puedan tratar a personas con discapacidad en caso de que lleguen al aula regular” (p. 28). Y para cumplir con dicha formación, el profesor fue enfático al agregar la importancia de revisar el currículo de las diferentes licenciaturas y ofrecer electivas y cátedras donde se enseñe la LSC, la cultura y la identidad de la comunidad sorda. Adicionalmente, el docente terminó su intervención afirmando que:

hay desconocimiento por parte de docentes sobre la discapacidad y falta de adaptaciones en los currículos y en las clases [...] Los ajustes razonables y la práctica e interacción son una necesidad latente. Con esto, [se entiende] que no basta hacer adaptaciones curriculares, sino llevarlas a la práctica y fomentar la interacción con las personas sordas. (p. 29)

Sin embargo, ante los planteamientos generados por Díaz, M. & Cubillos, J. (2014), Zuluaga, G. & Carmona, X. (2013), Garzón, M. (2015), Díaz, N. (2010), Di Bella, E., Lugo, R. & Luque, D. (2016), Ducuara, J., Fraile, J. & Sánchez, C. (2015), Escabias, P. & Ordoñez, C. (2015), Domagala-Zysk, E. (2011), García, P. (2016) y Domagala-Zysk, E. (2018), sobre la necesidad de realizar adaptaciones al currículo o generar un currículo nuevo especial para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera a estudiantes en situación de discapacidad, ninguno de ellos plantea un posible borrador sobre los lineamientos que podrían servir de guía o comienzo para establecer dicho currículo, esto se debe a que en palabras de Díaz, M. & Cubillos, J. (2014), “no hay lineamientos formales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional que guíen la enseñanza de castellano escrito como L2. Por

consiguiente, pensar en un plan curricular de inglés como L3 para estos estudiantes sería inconcebible” (p. 78)

En conclusión, las investigaciones anteriormente mencionadas, buscan proponer el desarrollo de un currículo que establezca los lineamientos generales que deben tenerse en cuenta al momento de trabajar con estudiantes que tengan necesidades especiales, en este caso al momento de atender población en situación de discapacidad auditiva para enseñarles inglés como lengua extranjera, por lo que los investigadores convergen en el especial uso de la Lengua de Señas, como herramienta fundamental del currículo, apoyándose en el argumento de que la lengua materna es la base para realizar un anclaje entre la L1 y la L3. Aun así, ante esta realidad latente y muy necesaria, aún se deben seguir realizando investigaciones que permitan realizar la creación del currículo de inglés para estudiantes sordos, así como existe un currículo para los estudiantes normoyentes.

3.3.3. Categoría 3. Ambientes de aprendizaje

Ahora bien, en el apartado anterior el énfasis se encontraba en adaptar el currículo para cumplir con unos objetivos mínimos con el fin de enseñar inglés como lengua extranjera a estudiantes en situación de discapacidad auditiva, atendiendo sus necesidades especiales. A estas adaptaciones se les debe sumar entonces la importancia de proveer en las aulas de clase un mejor ambiente de aprendizaje, razón por la cual las posturas que componen a esta categoría se centran especialmente en mencionar diferentes recomendaciones que se deben tener en cuenta para mejorar el entorno físico y psicológico en el que se desarrollan las clases, al momento de dar una clase de inglés a estudiantes en situación de discapacidad auditiva.

De este modo, se identificó un total de treinta y cinco textos que se relacionaban con la categoría de ambientes de aprendizaje, estos, se dividieron en un total de tres subcategorías que

se organizaron del siguiente modo: primero, adaptaciones físicas del aula (3.3.3.1), en donde se proponen formas de organizar el aula orientadas a facilitar el aprendizaje y herramientas o espacios que deben existir dentro del aula (seis textos); segundo, la importancia de la presencia de un intérprete. (3.3.3.2), en donde se indica el papel que desarrolla el intérprete en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad auditiva (cuatro textos); tercero, la motivación en los procesos de aprendizaje del inglés (3.3.3.3), se explica cómo la motivación contribuye para el desarrollo de los procesos efectivos del aprendizaje de un idioma (trece textos). Por tanto, para profundizar la información anteriormente descrita, a continuación, se da el desarrollo de cada una de dichas subcategorías.

3.3.3.1 Adaptaciones del aula.

De acuerdo con las subcategorías mencionadas, esta es la subcategoría que propone realizar unas modificaciones físicas al aula, así como, instalar herramientas de enseñanzas esenciales y organizar el mobiliario del aula de clase, todo lo anterior con el fin de que el estudiante que se encuentre en situación de discapacidad auditiva tengan una amplia visibilidad para observar todo lo que ocurre en el salón de clase y de esta manera poder conectar de manera asertiva con su entorno, ya que su sentido visual es el que predomina en su manera de aprender. Así pues, en cuanto a las modificaciones del aula Zuluaga, G. & Carmona, X. (2013), Díaz, N. (2010), Domagala-Zysk, E. (2015), Domagala-Zysk, E. (2011), García, P. (2016) y Domagala-Zysk, E. (2015) concuerdan en el hecho de que el salón de clase debe ser un lugar que se encuentre en lo posible alejado de ruidos que puedan interferir con el desarrollo normal de la clase, además debe tener buena iluminación, preferentemente de luz natural y la dimensión del aula debe ser lo suficientemente amplia para que los estudiantes se acomoden de manera

favorable, pero al mismo tiempo no debe ser demasiado grande para evitar distorsiones en la voz y que exista mucha distancia entre el emisor y el receptor.

Adicionalmente a las anteriores condiciones que se basan en la estructura física del aula, los autores mencionan la trascendencia que puede dar el uso de recursos tecnológicos en el momento de impartir una clase de inglés donde existen estudiantes con discapacidad auditiva. Domagala-Zysk (2015) menciona que el “using technological devices such as social networks, online forums or chat programs as an element of a FL lesson’s structure can also be an effective tool” (p.19). Razón por la cual dicha autora hace énfasis en que para lograr un uso efectivo de las TIC el salón de clase minimamente debe contar con un computador y un video bean o de ser posible con una pizarra inteligente, ya que sería una excelente herramienta para todo el grupo en general, siendo fuente de motivación para los estudiantes. Sin embargo, es aquí donde surge la pregunta ¿qué sucede entonces con las escuelas que no cuentan con recursos para instalar herramientas tecnológicas como una pizarra inteligente?

Si bien el uso de apoyo visual tecnológico se ha venido implementando, hay espacios académicos en los que el recurso no siempre es funcional. Así lo describe Zavala (2013) en su experiencia en el aula trabajando con población sorda incluida en un aula común, cuando dice que a los estudiantes “les gusta cuando la maestra utiliza algún juego didáctico en la computadora y lo proyecta, pero resulta un poco tardado instalarlo, pues las condiciones del aula son austeras y no cuentan con la tecnología por lo que la maestra debe traer equipo portátil” (p.6). Ante esta situación y muchas otras similares que se presentan reiteradamente en diferentes aulas de clase, Díaz (2010) y Zavala (2013), proponen hacer uso del tablero común, pero organizando la información de manera tal que sea llamativo y todos los estudiantes puedan reconocer la secuencia lógica que lleva la explicación.

Al respecto la explicación en el pizarrón “es una actividad muy común en la clase, la maestra para explicar cualquier tema hace uso del pizarrón, así como cuando pone algún trabajo en el cuaderno y cuando presenta algún trabajo para la clase. Sirve también para indicar instrucciones de tareas o ejercicios. El uso se amplía más allá de lo anterior sirviendo también como hoja de trabajo grupal donde los alumnos pasan al pizarrón y participan realizando algún ejercicio” (Zavala, 2013, p7). Aun así, para que esta herramienta sea efectiva y se le dé un buen uso “es básico que haya una clara organización del pizarrón, poder usar colores y esquemas, tener apoyos visuales tales como mapas e imágenes. A su vez, es necesario darles tiempo a nuestros estudiantes a copiar del pizarrón y no hablarles cuando están copiando. No pueden prestar atención a lo que copian y mirar [al docente o] al intérprete al mismo tiempo” (Díaz, 2010, p. 3). Es así que la utilidad parcial o total del pizarrón va a depender de la manera cómo el docente lo utilice y las actividades que desarrolle en el mismo.

Una adaptación más que se menciona en los textos aparte de la estructura física del aula y el uso de recursos tecnológicos en el aula, más específicamente el uso de tablero inteligente, es la forma en la que se debe acomodar el mobiliario y dirigir la clase. Díaz (2010) y Domagala-Zysk (2011) mencionan la importancia de que el docente deba ubicar al grupo de tal manera que todos puedan observarlo libremente, por lo que proponen que la mejor forma de organizar los asientos es colocándonos en forma de ‘U’ o media luna, de esta manera se lograra que todos los estudiantes observen las manos y el rostro del docente, sobre todo para que los estudiantes con discapacidad auditiva puedan observar los gestos y hacer una lectura labio-facial del docente. A esta última afirmación Díaz (2010) agrega “que todos los estudiantes tienen que poder mirarse, mirar al intérprete, ver al pizarrón y al docente. [Y así mismo,] el docente tiene que ser capaz de verlos a todos.” (p. 3) Es decir, no basta con que el estudiante sordo pueda ver de manera clara al

docente, sino que, con la organización adecuada del salón, el estudiante podrá ver a sus compañeros, las actividades que se realicen, las explicaciones que se escriban en el tablero y el docente y sus compañeros lograrán observar los movimientos y expresiones del estudiante sordo para de alguna u otra forma comprender y entender lo que quiere comunicar.

Ante esta última afirmación, Díaz (2010) también menciona que no es suficiente con organizar el salón en ‘U’ o media luna, si el docente no posee un buen manejo del grupo y aprovecha de manera positiva la adecuación del salón, por ello menciona que

en lo posible el monitoreo debe darse por detrás de los estudiantes -en herradura-. De esta manera, no damos la espalda al resto de los estudiantes, todos pueden ver al intérprete, el docente los puede ver a todos y nos aseguramos de no interferir entre ninguno de nuestros estudiantes y su contacto visual con el intérprete. (p.3)

Así pues, el ambiente de aprendizaje basado en este caso, en la adaptación física del aula, en los recursos tecnológicos y la forma de acomodar el mobiliario, resulta siendo una parte esencial en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes sordos, así como es el punto de partida para empezar a pensar en la necesidad educativa del estudiante con discapacidad, sino también del estudiante común, quien aunque dentro de sus capacidades no presenta ninguna dificultad sensorial, también necesita de estos recursos para mejorar y enriquecer su experiencia de aprendizaje.

3.3.3.1. La importancia de la presencia de un intérprete.

Como se evidencio en el apartado anterior, el ambiente de aprendizaje esta mediado por las adaptaciones generales que se puedan realizar en el aula de clase. De este modo, se mencionaba la importancia de brindar al estudiante sordo un espacio en el que su sentido visual no se viera afectado, ya que necesita ver los gestos de sus compañeros, del docente y del

intérprete. Es aquí donde nos compete hablar sobre la importancia que tiene el intérprete de lengua de señas dentro del salón de clase para los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad auditiva. Díaz (2010), Escabias & Ordoñez (2015), Domagala-Zysk (2011) y García (2016) realizan en sus textos todo un trasfondo sobre porqué la presencia del interprete en el aula debe ser casi que obligatoria, al coincidir en que el intérprete es quien ayuda al docente a traducir la explicación oral de la clase, a la lengua de señas, a menos de que tanto estudiante como docente conozcan en su medida este mismo código.

En un aula de clase regular la comunicación que se genera entre el docente y el estudiante oyente, se hace de manera verbal ya sea en su lengua materna o en la lengua extranjera en el caso de que sea una clase de inglés. Esta situación de comunicación se da de manera efectiva ya que las dos partes conocen el código que se emplea para entregar o recibir un mensaje. Sin embargo, ante la presencia de un alumno sordo, la situación no es la misma. Domagala-Zysk (2011) afirma que,

La discapacidad auditiva crea una obstrucción grave en el proceso de adquisición de un nuevo idioma. Es especialmente difícil en una situación en la que el nivel de comprensión mutua de las señales transmitidas por vía visual o auditiva entre un alumno y un profesor no es suficiente. Ocurre comúnmente cuando un maestro no conoce el lenguaje de señas lo suficientemente bien o habla de tal manera que le resulta imposible al niño sordo leer las palabras con los labios. (p.1)

Entonces, los estudiantes que presentan discapacidad auditiva, en su gran mayoría, no pueden emplear la forma oral del idioma del país en el que viven, por lo cual su manera de comunicarse con los demás es a través de la lengua de señas, la cual aprenden a temprana edad. Así pues, si el docente no tiene un conocimiento de la lengua de señas para poderse comunicar

con el o los estudiantes, se empieza a generar un déficit en el proceso de comunicación, pues en primera medida, el estudiante no podrá escuchar la explicación del docente o entender de manera completa los gestos corporales que este realiza, y en segunda medida, el docente no entenderá las señas que el alumno utiliza para comunicarse.

Ante este panorama, en el cual se genera una barrera comunicativa, es donde el estudiante debe solicitar y exigir la presencia del intérprete en el aula de clase. García (2016) hace énfasis en el papel relevante que tiene el intérprete, pues será dicha persona el principal canal de comunicación entre docentes y estudiantes con discapacidad auditiva. No obstante, aclara que, si bien el intérprete está allí presente, éste no asume el rol del docente, solo lo acompaña. Lo mismo opina Díaz (2010) cuando menciona que:

el intérprete no es un secretario docente ni un practicante. Su presencia garantiza el derecho que los estudiantes sordos tienen al uso de la Lengua de Señas como primera lengua, pero no hay que olvidar que la responsabilidad de la clase es del docente. (p. 1)

Al respecto, el intérprete no va a remplazar al docente en ningún momento, solo es un guía para el estudiante que lo necesita, sin embargo, puede llegar a ser una distracción fácil para los demás estudiantes, y así mismo, para el estudiante sordo. En esta medida,

es necesario que el docente que esté dando la clase se fije en dos aspectos relevantes, primero el comportamiento del estudiante sordo y segundo, el contacto visual que este posee con el intérprete de señas, ya que esto ayudará a saber si el estudiante está prestando atención y atendiendo a la instrucción. (García, 2016, p.7)

En otras palabras, aunque el estudiante esté visualmente conectado con el intérprete, el docente debe mantener contacto visual con el estudiante en todo momento, e interactuar con él para

monitorear que el proceso de aprendizaje del idioma inglés se está cumpliendo de manera óptima y para que el estudiante sordo perciba que el docente está atento a su presencia.

Finalmente, ante la situación de que no exista la posibilidad de que en cada aula de clase haya la presencia de un intérprete y que el docente no tenga conocimiento pertinente en la lengua de señas para interactuar con los estudiantes sordos,

un maestro debe conocer una forma especial de comunicarse con sus estudiantes sordos, traer indicaciones especiales para hacer visibles las pistas para el aprendizaje, usar con mucha más frecuencia la escritura como una forma de comunicación, tener cuidado con su posición en un aula, hablar con más claridad de lo habitual, etc. (Domagala-Zysk, 2011, p. 3)

Es decir, el docente debe buscar la manera más efectiva de darse a entender, ayudándose de diferentes herramientas u otros tipos de códigos comunicativos, tales como la escritura la cual sería el primer vehículo conductor para que exista una comunicación asertiva entre maestro y estudiante y tener una buena vocalización para que en el momento que no esté usando la escritura, el estudiante este en la capacidad de realizar una lectura labio-facial y comprender lo que se está diciendo.

En resumen, la comunicación entre el docente y el estudiante sordo se vuelve compleja cuando estos no poseen el mismo canal y código de comunicación, pues desconocen en mayor medida la idea o mensaje que alguno de los dos está tratando de dar a entender. Es por esta razón que se hace necesario la presencia de una persona en el aula de clase, que conozca el mismo código del estudiante (lengua de señas) y que actúe como el canal de comunicación entre el docente y el estudiante, traduciendo la lengua oral, a la lengua de señas. En este sentido, el intérprete se convierte en un miembro más de la comunidad educativa y, en lo posible, siempre

debe hacer presencia en el aula para facilitar los procesos de aprendizaje del estudiante en situación educativa. No obstante, en el caso de que no exista la presencia de un intérprete es el docente quien debe buscar los recursos necesarios para lograr comunicarse con el estudiante.

3.3.3.2 La motivación en los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera para estudiantes en situación de discapacidad auditiva.

Otro aspecto importante, que hay que añadir es la motivación en el aula de clase, para favorecer los ambientes de aprendizaje y que el proceso de enseñanza de una lengua extranjera como el inglés se lleve de manera óptima, más aún cuando está dirigida a una población que posee una necesidad especial, como en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva. Aunque antes de hablar de motivación en el aula es necesario definir y aclarar qué es la motivación.

Ante este interrogante, el diccionario de la Real Academia Española (RAE) define la motivación como el “Conjunto de factores internos y externos que determinan en parte las acciones de una persona” (2020). Esos factores, son las causas o motivos que nos impulsan a realizar alguna acción. (Dörnyei, & Ushioda, 2011). Sumada a estas definiciones Gallagner (1964, como se cita en Ducuara, Fraile & Sánchez, 2015), plantea que un individuo que opera bajo una alta motivación puede superar las dificultades de aprendizaje, y los factores negativos de la personalidad podrían compensarse con un buen ambiente. Es entonces cuando a través de todas las adaptaciones, recursos, herramientas, que el docente y la institución le brinde al estudiante con discapacidad auditiva, este va a tener una actitud más activa y positiva frente a la clase, pues podrá sentirse parte de ella y no, por el contrario, segregado o excluido. Al menos así lo plantean Díaz & Cubillos (2014), Zuluaga & Carmona (2013), Garzón (2015), Muñoz (2015) y Domagala-Zysk (2010).

Pero para contextualizar y poder hablar de la importancia de la motivación en los procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera para estudiantes en situación de discapacidad auditiva, es necesario tener claro las condiciones en las que se pueden encontrar un estudiante con este tipo de discapacidad, por lo cual Muñoz (2015) explica:

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 y rehabilitación auditiva. 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. (p. 34)

Ante el breve panorama descrito anteriormente, se puede afirmar que los estudiantes en situación de discapacidad se enfrentan diariamente a diferentes situaciones que podrían de alguna u otra manera afectar su autoestima y con ello entorpecer los procesos de aprendizaje, ya que ellos mismos se ven en una situación inferior o de desventaja, frente a sus demás compañeros normoyentes. Por ejemplo, Zuluaga & Carmona (2013), describen una situación que observaron durante su proceso de investigación llevado a cabo con un grupo de segundo grado de Básica Primaria, en una institución en la ciudad de Medellín, en donde los estudiantes que se encontraban en situación de discapacidad auditiva, y otros tipos de discapacidades, presentaban actitudes pasivas frente a las clases, pues según los mismos estudiantes se sentían “observados y criticados” por sus demás compañeros.

De esta manera, Zuluaga & Carmona narran la situación de la siguiente manera:

Al inicio del proceso los estudiantes manifiestan desinterés, apatía hacia las profesoras, expresan un no rotundo para recibir las clases de inglés donde se miraban entre ellos permaneciendo en silencio como si estuvieran ausentes del aula, debido a esa situación las docentes se ven en la necesidad de entrar a dialogar con ellos para explicarles en qué consiste el trabajo, los beneficios que pueden obtener con el aprendizaje de una segunda lengua y la importancia de ella, de esta manera se logra hacerlos entrar en razón y poco a poco se fueron incorporando al proceso de aprendizaje, se mostraban más participativos, receptivos y a pesar de ser alumnos con barreras educativas que al principio no hablaban, con el paso del tiempo se observó que mientras avanzaban las clases ampliaron su vocabulario, interacción con el lenguaje, compañeros y profesores, del mismo modo su motivación hacia el aprendizaje del idioma extranjero inglés. (2013, pp. 38, 39)

Desde este panorama se hace evidente que los estudiantes en un principio no tenían un estímulo suficiente que se adaptara a sus necesidades, lo que generaba sentimientos negativos y de rechazo hacía la clase. Sin embargo, con una adecuada intervención por parte de las docentes Zuluaga y Carmona consiguieron que los alumnos tomarán en consideración la importancia de desarrollar las actividades y aprender un tercer idioma, así como que se incorporaran en el proceso aprendizaje de manera efectiva y receptiva, haciéndose visible una evolución en la adquisición de la lengua inglesa.

Por ende, un estudiante con discapacidad auditiva que no se encuentre motivado, que no presente una alta autoestima y no se siente cómodo o aceptado dentro de su grupo de clase, va a tener un desempeño inferior comparado con el de sus otros compañeros. Esto se debe a que, en palabras de Domagala-Zysk (2010) “para los estudiantes sordos la participación en un curso de lengua extranjera sirve para levantar su autoestima, [ya que esta] constituye un importante factor

en el éxito educativo y profesional [y] contribuye a aumentar la motivación” (140). En otras palabras, lo que piense el estudiante sobre la importancia de aprender un nuevo idioma, la actitud que presente frente a las actividades propuestas por el docente, la relación que tenga con sus compañeros y la participación activa o pasiva que el estudiante con discapacidad auditiva tenga en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, va a depender en gran medida del gusto y la motivación que este desarrolle por la clase.

Otro ejemplo que vale la pena resaltar son los que mencionan Díaz & Cubillos (2014) en los que diferentes estudiantes en situación de discapacidad auditiva han logrado adquirir estudios básicos en la lengua inglesa, debido al interés por aprender la L3, ya que, aunque los estudiantes reconocen que el proceso presenta dificultades, es una forma útil de relacionarse con personas de otros países, así como tener más y mejores oportunidades de estudio y trabajo. Dentro de estos casos, destacan los autores, que la mayor fuente para que el proceso diera frutos fue la motivación en ambas partes, es decir, en los docentes que confiaron en las capacidades propias de los estudiantes, así como las ganas y el esfuerzo de los estudiantes por demostrarse a sí mismos que son tan capaces como cualquier otro estudiante “normal”.

Entonces, es en este punto en donde la presencia del intérprete y todas las herramientas y adaptaciones del aula, de las que se hablaron en apartados anteriores, se vuelven un factor primordial para generar motivación en el estudiante con discapacidad auditiva. En un estudio realizado en Hungría por Kontra & Csizér (2013) en donde buscaban cual era la relación entre la motivación de aprender una lengua extranjera y el uso de lengua de señas, los autores descubrieron que la lengua de señas que manejan las personas con sordera, posee una gran similitud a la estructura gramatical del inglés, razón por la cual se les facilita aprender el idioma aunque no lo hagan de manera hablada, lo cual provoca en los estudiantes una sensación de

satisfacción, propiciándoles la motivación necesaria para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

A este tipo de motivación se le suma el hecho de que en la mayoría de casos, es el intérprete quien le brinda al estudiante en situación de discapacidad auditiva, la posibilidad de comunicarse y comprender el conocimiento que el docente le está transmitiendo. Es decir, que sin el intérprete dentro del aula de clase el proceso de enseñanza y aprendizaje sería más complejo para este tipo de estudiantes y por ende su motivación también decaería. Ante esta afirmación Ducuara, Fraile & Sánchez (2015), aseveran que utilizar materiales visuales para explicar, ejemplificar o practicar el vocabulario presentado, sumado con el apoyo de un intérprete de Lengua de señas, hace que el proceso sea más fácil y comprensible, ya que representan una fuente de motivación porque pueden cambiar la dinámica de las clases tradicionales y no solo para los estudiantes con discapacidad auditiva, sino para todo el grupo en general.

Consecuentemente, Ducuara, Fraile & Sánchez, abren el panorama de la motivación desde las ayudas visuales, al ser estas el principal recurso de interiorización de la información para estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad auditiva, al caracterizarlos como una población en su mayoría visual. Junto a ellos, otros autores consultados que apoyan esta teoría como Díaz (2010), Arnáiz (2019), García (2015) y Cruz (2019), afirman que las ayudas visuales, sobre todo aquellas que están basadas en el uso de las TIC son determinantes para el aprendizaje de vocabulario básico en inglés, así como, que estas contribuyen a aumentar los niveles de “motivación intrínseca”, que de acuerdo con los autores es uno de los elementos esenciales en el aprendizaje de una lengua.

Ducuara, Fraile & Sánchez (2015) quienes realizaron un gran aporte a este tema de la motivación a partir de las ayudas visuales, exponen que en el caso de su investigación los estudiantes que contaron con recursos visuales como herramienta elemental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, potencio los niveles de motivación intrínseca, generando altos niveles de adquisición de vocabulario, mejor comprensión ante las explicaciones y mayor participación en las actividades propuestas, ya que esta herramienta permite a los estudiantes demostrar su comprensión de los temas al desarrollar las diferentes actividades propuestas por el docente.

No obstante, si los autores concuerdan en que el recurso visual es una herramienta que promueve el crecimiento de la motivación, Arnáiz (2019), hace una aclaración importante cuando menciona que “debe ser el maestro/a quien elija las herramientas más apropiadas para la clase, dependiendo de las características del alumnado y combinándolas con el enfoque o estrategia de aprendizaje de la lengua más idóneo” (p.4). Lo anterior debido a que hay que tener en cuenta que el contexto en el que se están desarrollando las actividades, es un espacio de inclusión, donde el alumnado posee diferentes características y habilidades y por ende no se debe descuidar a ningún estudiante. Razón por la cual, los recursos didácticos, el material de presentación por parte del alumno y del docente, los recursos tecnológicos que apoyan la motivación e implicación de los alumnos diversos y las actividades que se desarrollen en el aula deben favorecer el aprendizaje para todo el alumnado. (Domagala-Zysk, 2018)

En conclusión, los estudiantes con discapacidad auditiva tienden a tener una disminución en los niveles de motivación frente a los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, comparado con los de otros estudiantes, debido a bajas aspiraciones educativas y concepciones erróneas sobre lo que pueden o no lograr, como resultado de la discapacidad en la

que se encuentran. Por tanto, es necesario desde un principio proporcionar a los estudiantes el apoyo pedagógico y emocional necesario para que confíen en las capacidades adicionales que poseen. También el docente debe crear y presentar actividades didácticas apropiadamente adaptadas en el ámbito de las aulas de inclusión, en lo posible basadas en el uso de recursos virtuales para favorecer los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

3.3.4 Categoría 4. Procesos evaluativos de la lengua extranjera inglés, que se deben llevar a cabo con población en situación de discapacidad auditiva.

Los procesos evaluativos son imprescindibles para registrar en qué medida se han logrado las metas de aprendizaje, así como retroalimentar y fortalecer dichos procesos. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) la evaluación “permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente y significativa para el estudiante” (2017). En otras palabras, la evaluación está orientada en verificar como el estudiante lleva a cabo su proceso de aprendizaje, sin ignorar la calidad de lo que aprende. En función de lo mencionado anteriormente, se lograron identificar dos textos que apoyan a esta categoría. Estos documentos tienen en común la característica de exponer la función que cumple la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes con discapacidad auditiva incluidos en aulas comunes, y cómo debe llevarse a cabo los procesos evaluativos en esta población.

Zuluaga & Carmona (2013) y Díaz (2010), se encargan de generar algunas pautas que deben tener en cuenta los docentes al momento de evaluar en el aula, teniendo en cuenta el contexto de inclusión en el que se encuentran inmersos los estudiantes. En el primer texto, Zuluaga & Carmona (2013) son enfáticos en el hecho de que se hace necesario realizar una “adecuación de instrumentos para la identificación, evaluación y asesoramiento de los y las

estudiantes con necesidades educativas asociadas a una discapacidad” (p. 27). Es decir, que los estudiantes deben ser evaluados según las habilidades que puedan desarrollar en el idioma, ya que así mismo aclaran que debido a su discapacidad auditiva, los procesos de evaluación auditiva en el idioma inglés serían nulos, a menos que el estudiante contará con una pérdida auditiva mínima o hiciera uso de un implante coclear.

El segundo texto, sugiere que es importante la manera de evaluar. En primera instancia Díaz (2010) propone que la evaluación debe estar basada en la observación diaria del estudiante, ya que explica que “en algunos casos, nuestros estudiantes pueden cumplir con las tareas domiciliarias en tiempo y forma y nosotros creer que realmente están trabajando bien, pero en clase no se ve lo mismo” (p. 4). Entonces, la evaluación que se genera sobre el estudiante, debe tener en cuenta primordialmente, el esfuerzo que hace este por aprender el idioma y desarrollar las actividades en clase, y los avances que el estudiante presente clase tras clase.

Adicionalmente, el otro tipo de evaluación que debe generarse es “la evaluación formal de la materia”, que debe ser presentada de manera escrita, la cual debe incluir el vocabulario visto en clase, ejemplos claros de cómo desarrollar los puntos y utilizar ayudas visuales. Ahora, Díaz (2010) recomienda ser un poco flexibles al momento de calificar preguntas abiertas y actividades de redacción escrita. Lo anterior, debido a que los estudiantes no conocen el uso adecuado de los conectores, preposiciones o artículos ya que en su lengua materna (lengua de señas), estos no existen y muchas veces el uso del español es limitado, lo que genera una mayor dificultad al momento de utilizarlos en una oración.

Tenemos que graduar las actividades, estar atentos al diseño de la prueba, prestando especial atención a lo trabajado en el curso. [...] si bien debemos fomentar el correcto uso del idioma inglés, tenemos que tener presente que no todos nuestros estudiantes sordos

tienen las estrategias lingüísticas esperables en estudiantes del curso en el que están.

(Díaz, 2010, p.4)

Por último, y cerrando el apartado de la evaluación, Díaz (2010) es enérgica al exponer que no se les debe eximir de la evaluación oral, puesto que, si bien no generan sonidos fonéticos, si pueden expresar sus ideas por medio de la lengua de señas. “Nuestros estudiantes sordos, no se expresan desde la oralidad, pero por qué no generar instancias donde podamos evaluar la comprensión de textos que vaya más allá de “verdadero o falso” revalorizando el uso del lenguaje de señas” (p.5). Es decir, fomentando la comunicación desde su lengua materna para que puedan aprender de manera óptima todo lo que implica una lengua extranjera.

De este modo, es válido decir que, aunque los procesos de evaluación deben ser ajustados para los estudiantes con discapacidad auditiva, para llevar a cabo una evaluación objetiva, basada en las habilidades del estudiante, también debe evaluársele con la misma rigurosidad que sus compañeros normoyentes e incluir en la evaluación las 4 habilidades de la lengua inglesa (listening, speaking, writing and reading), en la medida que los estudiantes presenten la oportunidad de hacerlo.

4. Conclusiones.

En esta monografía de compilación se hizo posible identificar las posiciones recurrentes en el estudio de las didácticas del inglés como lengua extranjera para población en situación de discapacidad auditiva en contextos de inclusión educativa, lo cual permitió a través de un análisis establecer cuatro categorías de trabajo, que posteriormente arrojarían una serie de conclusiones que se describen a continuación.

En primera instancia, fue posible percibir que, en las prácticas de enseñanza del inglés como lengua extranjera en población con discapacidad auditiva, la enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes sordos es un asunto que atañe a licenciados en idiomas, licenciados en educación especial, investigadores, instituciones educativas, las familias y a los estudiantes mismos, debido a que todos están involucrados en mayor o menor medido en dicho proceso. Además de la Lengua de Señas como LI, y principal vehículo de comunicación, el idioma español constituye la base fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera L3. Por lo que, a través de la práctica de la producción y comprensión escrita, y la “producción de señas”, se podría llevar a cabo un proceso de enseñanza de la lengua extranjera inglesa favorable. Incluso el uso de recursos visuales y las herramientas TIC, es decir, las estrategias basadas en el aspecto visual son más efectivas y complementarían todas las prácticas anteriormente mencionadas, en cuanto permite que exista relación entre la grafía y el objeto, además de ser más llamativo para el estudiante.

En segunda instancia, se hace evidente que se debe superar la inexistencia de lineamientos curriculares, el escaso material didáctico particular para la población, la falta de adaptación de material y de asignaturas propias para la formación docente. En todo caso, esos ajustes en los contenidos curriculares se deben realizar de acuerdo con las capacidades y

deficiencias de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva, ya que 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.

En tercera instancia, los ambientes de aprendizaje en los que se desenvuelve el estudiante deben contar con tres aspectos muy importantes, la organización del aula, de tal manera que le permita observar todo lo que hay a su alrededor: compañeros, docente e interprete si este se encuentra presente. La presencia de un intérprete, es esencial en el apoyo del aprendizaje de la lengua inglesa, pues es la principal vía de comunicación entre sí mismo y el docente o sus compañeros, ya que la lengua de señas se convierte en el principal soporte para el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes con discapacidad auditiva. Además de que el intérprete mejorara en los estudiantes los niveles de motivación, ya que van a poder expresar, transmitir y comprender con mayor facilidad el conocimiento sobre el idioma. Razón por la cual, la motivación intrínseca es un aspecto esencial que contribuye a la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés.

Finalmente, es necesario indagar más sobre los procesos evaluativos que se deben llevar a cabo en el aula de clase y fuera de esta, para comprender hasta qué punto nuestros estudiantes han alcanzado o no los objetivos de la clase. Si bien es cierto que según la bibliografía consultada se llega a la conclusión que deben ser evaluados como sus demás compañeros y no se les debe eximir de ninguna actividad evaluativa, si se hace necesario generar algunas adaptaciones. Por ello, es de suma importancia que en el ámbito universitario el docente en formación tenga una preparación específica y fuerte en torno a los procesos pedagógicos y evaluativos y su aplicabilidad en el aula conforme al contexto de inclusión. Además, hay que ser conscientes que existen diversas maneras de enseñar un idioma como el inglés y que sus

actividades no están enfocadas solo a lo auditivo y lo oral sino también, a lo escritura y la lectura, por esto se debe tener en cuenta que la formación debe ser constante y rigurosa para así poder conseguir procesos lingüísticos satisfactorios.

5. Recomendaciones curriculares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos de discapacidad auditiva.

Teniendo en cuenta lo anterior en este estudio se han identificado cinco ejes fundamentales para trabajar el inglés, como un proceso de inclusión educativa en contextos de discapacidad auditiva. A continuación, se enlistan algunos aspectos que se deben tener en cuenta al momento de desarrollar actividades con dicha población.

- La preparación del aula de clase: Hay que tener en cuenta que la organización de los pupitres, debe permitir tanto a alumnos como a docentes mirarse entre sí y todo lo que les rodea, por lo cual la iluminación del salón, el espacio, la baja exposición al ruido y los recursos visuales son importantes para generar un buen ambiente de aprendizaje.
- La presencia de un intérprete: Se hace necesario que cada aula que cuente con población sorda y que este inmersa dentro de un contexto de inclusión, cuente con un intérprete de señas para favorecer y facilitar la comunicación entre el docente y el estudiante, ya que las señas convencionales en muchas ocasiones no son suficiente fuente de información o pueden causar confusión.
- Recursos visuales: El docente debe tener en cuenta que los estudiantes que poseen una discapacidad auditiva son mucho más visuales, por tal motivo siempre debe contar con herramientas como el pizarrón, imágenes, mapas, carteleras, entre otras.
- Implementación de herramientas TIC: Los docentes deben implementar la inclusión de juegos, de plataformas interactivas, recursos digitales en línea,

tableros inteligentes para incentivar a los estudiantes y que el aprendizaje sea mucho más dinámico y efectivo.

- **Formación docente:** Desde la formación docente en los establecimientos educativos de educación superior, así como en las entidades de educación públicas y privadas, los docentes deberían recibir capacitaciones o, en el caso de los docentes en formación, electivas que promuevan el trabajo con población en situación de discapacidad, y realizar prácticas pedagógicas para afrontar el nuevo reto de la educación inclusiva.

Referencias

- Alarcón, A., & Castro, L. (2019). *Programa de inclusión 2019*. RedAcademia.
<https://www.redacademica.edu.co/catalogo/programa-de-inclusi-n-2019>
- Alarico, C. (1996). *Lenguaje y comunicación* (1.a ed., Vol. 1) [Libro electrónico]. Panapo de Venezuela. <https://es.scribd.com/document/429968628/Lenguaje-y-Comunicacion-Carlos-Alarico-Gomez>
- Ariza, E. (2019). *Sistema institucional de evaluación Liceísta «Liceo Femenino Mercedes Nariño» SIEL*. RedAcademia. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied>
- Arnáiz, S. (2019). La inclusión en el aula de inglés a través del uso de la gamificación. *Didactia*, 15, 2–11.
https://didactia.grupomasterd.es/web/revistas/52/Didactia%20XV_compressed.pdf
- Asociación de Academias de la Lengua Española. Motivación. En *Real Academia Española* (23.a ed.). [versión 23.4 en línea]. Recuperado 19 de abril de 2014, de <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>
- Cruz, I. (2019). *Enseignement D'une Langue Etrangere Aux Personnes Ayant Une Deficience Auditive : « D'un Monde Du Silence A Un Cosmos De Symphonies Sans Fin*. Repository UPTC. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2783/1/TGT_1403.pdf
- Di Bella, E., Lugo, R., & Luque, D. (2016). Instructional guidelines for English teaching as a third language (l3) in young people with deaf hearing. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social.*, 22, 219–242.
<https://es.calameo.com/read/0055733389218abf2ef31>

- Díaz, M., & Cubillos, J. (2014). “*Interesante sería, pero pues ¿quién la daría? Porque como no hay nadie que se dedique a ello*” discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes sordos. Repository Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14721/DiazCortesMiguelAndres2014.pdf?sequence=1>
- Díaz, N. (2010). *Inglés para estudiantes sordos en secundaria*. Foro de lenguas ANEP, Montevideo, Uruguay. <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/027.pdf>
- Domagała-Zysk, E. (2010). Uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios: una experiencia en la Universidad Católica de Lublin. *Escuela Abierta*, 13, 137–153.
https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/6932/1/ea13_domagala.pdf
- Domagala-Zysk, E. (2011). *Students with severe hearing impairment as competent learners of English as a foreign language*. International conference Universal Learning Design, Lublin, Poland.
https://www.academia.edu/31138041/Students_with_severe_hearing_impairment_as_competent_learners_of_English_as_a_foreign_language
- Domagala-Zysk, E. (2015). Beliefs about learning english as a foreign language – experience of deaf and hard-of hearing polish adolescents. *ResearchGate*, 12, 16–29.
<https://doi.org/10.15584/sar.2015.12.2>
- Domagala-Zysk, E. (2016). Vocabulary teaching strategies in English as a Foreign Language classes for Deaf and Hard-of-Hearing students [Libro electrónico]. En *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies* (1.a ed., pp. 135–152). Cambridge Scholars Publishing.

https://www.academia.edu/40459642/Vocabulary_teaching_strategies_in_English_as_a_Foreign_Language_classes_for_Deaf_and_Hard_of_Hearing_students

Domagala-Zysk, E. (2018). Adapting English as a foreign language classes to the needs of students with hearing impairments in early elementary education. *Special School, 1*(292), 10–19. http://szkolaspecjalna.aps.edu.pl/media/2129743/ss-no_1_ok.pdf

Dörnyei, Z. (2011). *Teaching and researching motivation* (2.a ed.) [Libro electrónico]. Pearson Education Limited.

https://archive.org/stream/ilhem_20151031_1015/%5BZolt%C3%A1n_D%C3%B6rnyei%2C_Ema_Ushioda%5D_Teaching_and_Resea_djvu.txt

Ducura, J., Fraile, J., & Sánchez, C. (2015). *An Inclusive English Classroom Proposal for Students with Hearing Impairments*. Intellectum Unisabana.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/20260/Juan%20Andr%C3%A1%20Ducura%20Perdomo%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Escabias, P., & Ordoñez, C. (2015). *Atención a la diversidad: adaptación de cursos de inglés para alumnos con discapacidad auditiva*. XIII Conference on Research Networks in University Teaching 2–3 July, 2015, Alicante, España. <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410797.pdf>

Fernández, M. (2018). *Implementación de un prototipo de un videojuego serio móvil para el aprendizaje del idioma inglés de personas de discapacidad auditiva*. Repository UDLA.

<http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/10192/1/UDLA-EC-TIERI-2018-20.pdf>

García, M. (2015). *Influencia lingüística de la lengua de señas colombiana en el inglés y español escrito en un grupo de estudiantes sordos de una institución educativa pública de la ciudad de armenia*. Repository Uniquindio.

https://bdigital.uniquindio.edu.co/bitstream/001/4639/1/Ma%20Fernandaanteproyecto%20last_OH.pdf

Garzón, M. (2015). *Estrategia didáctica para la inclusión de un estudiante con discapacidad auditiva neurosensorial (hipoacusia) al proceso de aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa*. Repository Unilibre.

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8386/Estrategia%20Didactica%20Para%20La%20Inclusion%20de%20un%20Estudiante%20con%20Hipoacusia.pdf?sequence=1>

Gómez, M., Galeano, C., & Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423–442.

<https://doi.org/10.21501/22161201.1469>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.) [Libro electrónico]. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Kontra, E., & Csizér, K. (2013). An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among Deaf and hard of hearing Hungarians.

IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(1), 1–22.

<https://doi.org/10.1515/iral-2013-0001>

Martín, R. (2015). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. Universidad del País Vasco. http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf

Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). Introducción [Libro electrónico]. En *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia* (4.a ed., Vol. 2, pp. 19–31).

Cooperativa editorial Magisterio. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/curr-culo-y-modernizaci-n-cuatro-d-cadas-de-educaci-n-en-colombia>

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo: Más que conceptos*, 8(1), 3–43.

https://www.academia.edu/30335715/JORGE_MART%C3%8DNEZ_RODR%C3%8DGUEZ

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2007). *Currículo*. MEN.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017). *Evaluación*. MEN.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236979.html>

MINSALUD. (2017). *ley estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, artículo No.11*. Ministerio de Salud.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Muñoz, P. (2015). *La enseñanza del Inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan-, Argentina*.

Biblioteca Digital UNCUYO.

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9226/tesismuoz-enseanzaingles.pdf

O’neill, M. (2015). *El bilingüismo de los sordos: un estudio exploratorio sobre la situación lingüística del sordo en la comunidad multilingüe del archipiélago de san andrés, providencia y santa catalina*. Repository UNAl.

<http://www.bdigital.unal.edu.co/51913/1/maureenhookeroneilldecarre%C3%B1o.2015.pdf>

Palencia, M. (2013). *Metodología de la investigación*. Academia.

https://www.academia.edu/26669099/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_modulo_1_metodolog%C3%8da_de_la_investigaci%C3%93n_m%C3%93dulo_elaborado_por_mar%C3%8da_luisa_palencia_avenda%C3%91o_metodolog%C3%ada_de_la_investigaci%C3%B3n_modulo_2

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa.

Revista de Psicodidáctica, 14, 5–39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Sánchez, E. (2008). Despiece del currículo del sistema educativo español. *OEI-Revista*

Iberoamericana de Educación, 1–8.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/368Sanchez.PDF>

Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación

científica a la cultura física y el deporte? *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en*

la cultura física, 5(1), 1–10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6174061>

Universidad Antonio Nariño. (s. f.). *Línea lenguaje y desarrollo humano*.

<http://www.investigacion.uan.edu.co/grupo-de-investigacion-culturas-universitarias>

Zavala, V. (2013). *Las ocho herramientas prácticas para enseñar inglés a estudiantes con*

pérdida auditiva. Foro Internacional de Especialista en Enseñanza de Lenguas, Colima,

México. http://cenedic.uco.mx/fieel/2013/ponencias_pdf/9.pdf

Zuleta, A. (2019). *¿Cuál es el idioma más importante del mundo?* Blendex.

<https://idiomasblendex.com/por-que-es-el-ingles-el-idioma-mas-importante-del-mundo/>

Zuluaga, G., & Carmona, X. (2013). *Enseñanza del inglés para niños con barreras educativas y de participación*. Repository UPB.

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2270/ense%20del%20ingl%20para%20ni%20os%20con%20barreras%20educativas%20y%20de.pdf?sequence=1>

Zwierzchowska, A., Sosnowska, I., & Morawski, K. (2019). Teaching deaf and hard of hearing students EFL in inclusive and integrated primary schools in Poland [Libro electrónico]. En *The child with hearing impairment implications for theory and practice* (pp. 277–289). BiuroTEXT BartLomiej Szade.

https://www.academia.edu/40433169/Teaching_deaf_and_hard_of_hearing_students_EFL_in_inclusive_and_integrated_primary_schools_in_Poland?auto=download

Anexos

Anexo 1: Matriz Bibliográfica.

NO. RAE	TÍTULO DEL ARTÍCULO	AUTOR	CIUDAD Y PAÍS	AÑO	BASE DE DATOS	TIPO DE DOCUMENTO	LINK DEL ARTÍCULO	RESUMEN
RAE #1	“Interesante sería, pero pues ¿quién la daría? Porque como no hay nadie que se dedique a ello” discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes sordos.	Díaz, M. & Cubillos, J.	Bogotá, Colombia	2014	Pontificia Universidad Javeriana	Trabajo de grado	https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14721/DiazCortesMiguelAndres2014.pdf?sequence=1	Este trabajo de grado se enfoca en identificar los discursos existentes en una institución educativa frente al aprendizaje y enseñanza del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes sordos pertenecientes a los grados de octavo, noveno y once. Para dicho fin los autores tuvieron en cuenta la opinión de las familias, los estudiantes, los profesores en ejercicio y los docentes en formación, que establecieron puntos en común y en desacuerdo frente al proceso que se lleva a cabo con la población en situación de discapacidad. Así pues, se presenta una concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés que se desarrollan en las aulas con inclusión educativa. El documento está basado en la idea de que la inclusión es un tema que ha adquirido fuerza en los últimos años. Sin embargo, expone que aún se encuentran déficits en la formación de procesos curriculares que permitan obtener mejores y eficientes resultados en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en población con discapacidad auditiva.

RAE #2	Enseñanza del inglés para niños con barreras educativas y de participación.	Zuluaga, G., Carmona, X.	Medellín, Colombia	2013	Universidad Pontificia Bolivariana	Proyecto de investigación	https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2270/ENSE%C3%91ANZA%20DEL%20INGLES%20PARA%20NI%C3%91OS%20CON%20BARRERAS%20EDUCATIVAS%20Y%20DE%20PARTICIPACION.pdf?sequence=1	Este estudio consiste en la presentación de los resultados obtenidos de un proyecto de investigación para conocer en qué grado la aplicación de estrategias metodológicas mejora el proceso de aprendizaje del inglés, en estudiantes de 2 grado de primaria que poseen barreras educativas de la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo. Dicha investigación, tuvo tres fases las cuales fueron en primera medida la identificación de las barreras educativas que inciden en el proceso de aprendizaje, en segunda instancia la preparación de las clases atendiendo los hallazgos, y por último la implementación de las actividades didácticas que pretendían promover la motivación por aprender el idioma en los estudiantes.
RAE #3	Estrategia didáctica para la inclusión de un estudiante con discapacidad auditiva neurosensorial (hipoacusia) al proceso de aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa.	Garzón, M.	Bogotá, Colombia	2015	Universidad Libre	Trabajo de grado	https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8386/Estrategia%20Didactica%20Para%20La%20Inclusion%20de%20un%20Estudiante%20con%20Hipoacusia.pdf?sequence=1	En la aplicación de las estrategias, sobre todo visuales y lúdicas, los autores evidencian que el estudiante necesita de explicaciones o instrucciones adicionales sobre la tarea que debe desarrollar en el aula debido a que se le dificulta decodificar las instrucciones dadas por el docente. Así pues, con el fin de implementar algunas acciones que contribuyan a la mejora del desempeño académico de este estudiante y de otro que presenten la misma situación, el autor desarrolla y evidencia las posibilidades existentes para proyectar los procesos académicos en el aula y especialmente los que llevan a cabo con las poblaciones denominadas como de inclusión.

RAE #4	La enseñanza del Inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina.	Muñoz, P.	Mendoza, Argentina	2015	Universidad Nacional de Cuyo	Tesis de doctorado	https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9226/tesis_muoz-enseanzaingles.pdf	Es un estudio de casos con cinco alumnos sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina, tres de nivel primario y dos de nivel secundario, con el fin de demostrar que los estudiantes pueden desarrollar y mejorar sus habilidades en otra lengua con las estrategias pertinentes. Con base en su idea de que a todas las personas debe dárseles la oportunidad de acceder al estudio de la lengua extranjera inglés, considerando que esta es la lengua que la mayoría de las escuelas adoptan, se hace 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.
RAE #5	Las ocho herramientas prácticas para enseñar inglés a estudiantes con pérdida auditiva.	Zavala, V.	Colima, México	2013	Universidad de Colima	Ponencia	http://cenedic.uco.mx/fieel/2013/ponencias_pdf/9.pdf	Este texto es el resultado de una ponencia sobre un proyecto de investigación llevado a cabo con ocho jóvenes con discapacidad auditiva de segundo semestre del Bachillerato de Educación Especial de la ciudad de Colima en México. Dicho proyecto se desarrolló durante veinticuatro sesiones de una hora cada una y tres veces por semana, en las cuales se realizaron observaciones de clase, utilizando un diario de campo y se anotaron cuáles fueron las estrategias empleadas por la profesora, dando como resultado ocho herramientas prácticas para la enseñanza de inglés a jóvenes sordos.
RAE #6	Inglés para estudiantes sordos en secundaria	Díaz, N.	Montevideo	2010	Foro de lenguas ANEP	Ponencia	http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/027.pdf	Este texto es la descripción de una ponencia llevada a cabo en el Tercer Foro de Lenguas ANEP, realizado el 10 de octubre de 2010 en la ciudad de Montevideo. Dicha ponencia enmarca, la vivencia obtenida por una docente de inglés en un aula de inclusión educativa, donde desarrolló diferentes actividades y estrategias pedagógicas, que le ayudaron a obtener mejores resultados, así como observar cuáles herramientas eran más eficientes y funcionales para trabajar con los estudiantes en condición de discapacidad auditiva.

RAE #7	Instructional guidelines for English teaching as a third language (L3) in young people with deaf hearing.	Di Bella, E., Lugo, R. & Luque, D.	Zulia, Venezuela	2016	Universidad Rafael Belloso Chacín	Artículo	https://es.cala.meo.com/rea/d/0055733389218abf2ef31	Este artículo es una recopilación de registros documentales, que describe aspectos relevantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés, en estudiantes con discapacidad. A partir de esta bibliografía, Di Bella, Lugo & Luque (2016), se propusieron generar pautas didácticas para la enseñanza del inglés como tercera lengua (L3) en jóvenes con discapacidad auditiva. Para ello, tomaron en cuenta las fortalezas y debilidades obtenidas en cada uno de los estudios consultados, definiendo así pautas en base a las características clínico-pedagógicas de esta población, las habilidades necesarias para el dominio de un idioma y las prácticas vividas en diferentes escenarios educativos internacionales.
RAE #8	An Inclusive English Classroom Proposal for Students with Hearing Impairments	Ducuara, J., Fraile, J. & Sánchez, C.	Chía, Colombia	2015	Universidad de la Sabana	Tesis de Maestría	https://intelle.ctum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/20260/Juan%20Andr%C3%A9%20Ducuara%20Perdomo%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Esta tesis de maestría es el resultado de una investigación realizada con estudiantes de vigésimo sexto, séptimo, octavo y noveno grado de la escuela pública San Carlos ubicada en el sur de Bogotá, Colombia. Esta investigación se basó en promover la enseñanza del vocabulario básico de inglés en estudiantes con discapacidad auditiva con la ayuda de herramientas visuales, durante doce sesiones presenciales. Cada lección se apoyó en el uso de herramientas tecnológicas como proyectores, computadoras y, entre otros.

RAE #9	Influencia lingüística de la lengua de señas colombiana en el inglés y español escrito en un grupo de estudiantes sordos de una institución educativa pública de la ciudad de armenia	García, M.	Armenia, Colombia	2015	Universidad del Quindío	Tesis de Maestría	https://bdigital.uniquindio.edu.co/bitstream/001/4639/1/Ma%20Fernandaantepryecto%20lastOH.pdf	Este texto es una tesis de maestría, la cual expone una investigación que propone observar cómo es el uso y el contacto lingüístico de tres lenguas, la lengua de señas colombiana (L1), el español (L2) y el inglés (L3), durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a adolescentes sordos. El estudio fue realizado en una institución pública de la ciudad de Armenia, Quindío, llamada Centro Educativo CASD sede Santa Eufrasia. La población que participó en el estudio fue cuatro (4) estudiantes sordos de grado noveno, los cuales asistieron a 75 clases durante los dos primeros periodos académicos de 2014. Dichos estudiantes fueron incluidos en clases regulares con niños oyentes del grado sexto para un total de 46 estudiantes en aula.
RAE #10	El bilingüismo de los sordos: un estudio exploratorio sobre la situación lingüística del sordo en la comunidad multilingüe del archipiélago de san andrés, providencia y santa catalina.	O'neill, M	San Andrés, Isla, Colombia	2015	Universidad Nacional de Colombia	Tesis de Maestría	http://www.digital.unal.edu.co/51913/1/maureenhoferoneilldecarre%C3%B1o.2015.pdf	El presente estudio, es una tesis de maestría que describe el estado de bilingüismo que se ha desarrollado en el archipiélago de San Andrés y Providencia, en población con discapacidad auditiva. Si bien este texto no describe en su totalidad y de manera específica, procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma, si expone el panorama decadente de los procesos educativos frente a dicha población.
RAE #11	La inclusión en el aula de inglés a través del uso de la gamificación.	Arnáiz, S.	Zaragoza, España.	2019	Didactia Revista	Artículo de revista educativa	https://didactia.grupomasterd.es/web/revistas/52/Didactia%20XV_compressed.pdf	Este texto es un artículo pedagógico, resultado de un trabajo de fin de grado, el cual consistía en hacer uso de la gamificación en los entornos escolares para enseñar de manera diferente, lúdica y didáctica el idioma inglés, aprovechando el juego como herramienta de interacción social y por ende como herramienta de inclusión dentro de las aulas de clase en Educación Primaria.

RAE #12	Uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios : una experiencia en la Universidad Católica de Lublin.	Domagala-Zysk, E.	Lublin, Polonia	2010	Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II. – Revista Escuela Abierta	Artículo de revista educativa	https://repositorio.institucional.ceu.es/bitstream/10637/6932/1/ea13_domagala.pdf	Este artículo de revista es el resultado de una tesis de Maestría realizado por una docente de la Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II, quien trabajó con 11 estudiantes en situación de discapacidad auditiva en diferentes clases de inglés con el objetivo de demostrar cómo las nuevas tecnologías se constituyen como herramientas fundamentales para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en grupos de estudiantes sordos. Así pues, en este artículo se resume el análisis documental realizado y propone algunos materiales tecnológicos utilizados en el proceso con los que se obtuvieron buenos resultados al final del curso de inglés.
RAE #13	Enseignement d'une langue étrangère aux personnes ayant une déficience auditive : « d'un monde du silence à un cosmos de symphonies sans fin »	Cruz, I.	Tunja, Cundinamarca.	2019	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Tesis de grado	https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2783/1/TGT_1403.pdf	Este trabajo de investigación se llevó a cabo sobre la base de la enseñanza de una lengua extranjera a un estudiante sordo de 32 años de nacimiento, perteneciente a la localidad de Sogamoso, Boyacá, que aprendió y maneja eficazmente la lengua de signos, el español y quiere aprender inglés. El tipo de investigación en la que se trabaja es la investigación-acción. Este estudio parte de la idea de eliminar los estereotipos y desventajas que se supone que tiene la población con discapacidad auditiva, ya que es la sociedad la que impone estos límites a la creencia de no poder aprender otro idioma. Así, durante el estudio se utilizan diferentes estrategias para desarrollar las 4 habilidades del inglés, incluida la parte oral, durante los ejercicios de vocalización y el uso de un implante coclear como soporte.
RAE #14	Implementación de un prototipo de un videojuego serio móvil para el aprendizaje del idioma inglés de personas de	Fernández, M.	Quito, Ecuador	2018	Universidad de las Américas	Tesis de grado	http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/3300/10192/1/UDLA-EC-TIERI-2018-20.pdf	Este trabajo de grado consiste en inventar y desarrollar un prototipo de videojuego móvil que permita a las personas con discapacidad auditiva utilizarlo para adquirir habilidades en la lengua inglesa. Para poder hacer el videojuego se tuvo en cuenta las opiniones obtenidas por medio de diferentes entrevistas realizadas a estudiantes sordos de la Universidad de las Américas y docentes que trabajan con estos estudiantes. Así pues, el objetivo principal del juego era orientar al estudiante para aprender conceptos básicos del idioma inglés tales

	discapacidad auditiva.							como colores, objetos, verbo “to be” y distintas reglas ortográficas.
RAE #15	Teaching deaf and hard of hearing students EFL in inclusive and integrated primary schools in Poland	Zwierzchowska, A., Sosnowska, I & Morawski, K	Katowice, Polonia	2019	Academia de Educación Física. Jerzy Kukuczka	Sección de un libro	https://www.academia.edu/40433169/Teaching_deaf_and_hard_of_hearing_students_EFL_in_inclusive_and_integrated_primary_schools_in_Poland?auto=download	This chapter of a book provides information about the processes and the state of training in the English foreign language that takes place in the country of Poland. This section talks about and provides an overview of the education offered to normal hearing students and, on the other hand, the education of deaf students.
RAE #16	Atención a la diversidad: adaptación de cursos de inglés para alumnos con discapacidad auditiva.	Escabias, P. & Ordoñez, C.	Alicante, España.	2015	Centro Superior de Idiomas. Departamento de Filología Inglesa y Red de Investigación. Universidad de Alicante.	Ponencia	https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410797.pdf	Este texto expone el trabajo que se llevó a cabo en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante, con un total de 15 alumnos con discapacidad auditiva, de diferentes carreras que necesitaban obtener en su examen final un nivel B1 en inglés.
RAE #17	Students with severe hearing impairment as competent learners of English as a foreign language	Domagala-Zysk, E.	Dublin, Poland	2011	John Paul II Catholic University of Lublin, Poland	Artículo	https://www.academia.edu/31138041/Students_with_severe_hearing_impairment_as_competent_learners_of_English_as_a_foreign_language	En este artículo se explica cómo se pueden magnificar las habilidades cognitivas de los estudiantes con discapacidad auditiva y mejorar su proceso académico con éxito, ya que su discapacidad no es impedimento para llevar a cabo procesos de enseñanza complejos como los de una lengua extranjera, en este caso el inglés y además se enfatiza las grandes posibilidades que se pueden obtener mediante el uso de herramientas tecnológicas en clase e invenciones tecnológicas como implantes cocleares, audífonos y otros equipos que permiten a los estudiantes con discapacidad realizar

								actividades que involucran incluso el sentido de la escucha.
RAE #18	Enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes sordos en secundaria.	García, P.	Ciudad de México	2016	Investigación. Universidad de Alicante.	Capítulo de un libro	https://www.academia.edu/40459642/Vocabulary_teaching_strategies_in_English_as_a_Foreign_Language_classes_for_Deaf_and_Hard-of-Hearing_students	Este artículo está basado en la descripción de una intervención pedagógica llevada a cabo en La escuela pública Republica de Líbano. En dicha intervención, la vivencia obtenida por una docente de inglés en un aula de inclusión educativa, la llevó al desarrollo de diferentes actividades y estrategias pedagógicas, que le ayudaron a obtener mejores resultados, así como observar cuáles herramientas eran más eficientes y funcionales para trabajar con los estudiantes en condición de discapacidad auditiva.
RAE #19	Vocabulary teaching strategies in english as a foreign language classes for deaf and hard-of-hearing students.	Domagala-Zysk, E.	Lublin, Poland	2016	John Paul II Catholic University of Lublin, Poland	Artículo	https://www.academia.edu/40459642/Vocabulary_teaching_strategies_in_English_as_a_Foreign_Language_classes_for_Deaf_and_Hard-of-Hearing_students	Este artículo corresponde al octavo capítulo de un libro titulado "El inglés como lengua extranjera para personas sordas y con problemas de audición" y que se generó a partir de una serie de ponencias realizadas por diferentes autores europeos en la XII Conferencia de la Sociedad Europea para el Estudio. de inglés en Kosice en 2014. Este artículo consta de 4 secciones principales que resumen cuáles son los desafíos de la educación para la población con discapacidades auditivas, cómo aprenden vocabulario, cómo aprenden gramática, qué habilidades desarrollan o pueden desarrollar los estudiantes y la importancia del aspecto emocional durante el proceso de enseñanza.
RAE #20	Beliefs about learning english as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing polish adolescents	Domagala-Zysk, E.	Lublin, Poland	2015	The John Paul II Catholic University of Lublin	Artículo	https://www.researchgate.net/publication/305854493_Beliefs_about_Learning_English_as_a_foreign_language_-_experience_of_deaf_and_hard-of-	Este artículo es parte de una publicación de la revista "International English Studies Journal - Studia Anglica - Resoviensia" volumen 12. En el texto, Domagala-Zysk resume su experiencia con un grupo de 90 estudiantes con discapacidad auditiva que pertenecen a varias escuelas especiales polacas, al que se aplicó un cuestionario denominado "Creencias sobre el Inventario de Idiomas - BALLI". El propósito de utilizar esta herramienta era conocer y aportar datos sobre las creencias que tenían los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso el inglés.

							hearing Polish adolescents	
RAE #21	Adapting English as a foreign language classes to the needs of students with hearing impairments in early elementary education.	Domagala-Zysk, E.	Kul, Lublin	2018	Special School	Artículo	http://szkolapeczalna.aps.edu.pl/media/2129743/ss-no_1_ok.pdf	Este artículo resume las adaptaciones generales y específicas que se deben realizar en las clases de inglés como lengua extranjera para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, con especial atención a los estudiantes de primaria. Los datos aquí descritos se obtuvieron a través de diferentes intervenciones realizadas por Domagala-Zysk durante varios años de trabajo con estudiantes sordos. De esta forma, el autor enfatiza la importancia de basar los cambios en los principios del diseño universal para el aprendizaje, para luego hacer ajustes tanto a las metodologías, estrategias, materiales y recursos didácticos, condiciones externas y tiempos, con el fin de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes. estos estudiantes.

Anexo 2: Resúmenes Analíticos Especializados RAE

RAE #1			
Título	“Interesante sería, pero pues ¿quién la daría? Porque como no hay nadie que se dedique a ello” discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes sordos.		
Autor/es	Díaz, M. & Cubillos, J.		
Institución	Pontificia Universidad Javeriana.		
Año	2014.	Ciudad	Bogotá.
Palabras Claves	Educación, inclusión, inglés, población sorda, discapacidad, discurso, lengua de señas, segunda lengua, lengua extranjera		
Descripción general del texto	<p>Este trabajo de grado se enfoca en identificar los discursos existentes en una institución educativa frente al aprendizaje y enseñanza del idioma inglés como tercera lengua en estudiantes sordos pertenecientes a los grados de octavo, noveno y once. Para dicho fin los autores tuvieron en cuenta la opinión de las familias, los estudiantes, los profesores en ejercicio y los docentes en formación, que establecieron puntos en común y en desacuerdo frente al proceso que se lleva a cabo con la población en situación de discapacidad. Así pues, se presenta una concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés que se desarrollan en las aulas con inclusión educativa. La recolección de dicha información se realizó por medio de la aplicación de entrevistas como herramienta principal, seguido de la consulta amplia de documentos sobre el tema, permitiendo hacer un análisis sobre el estado y percepción de la educación en población sorda en Colombia y como se trata el tema de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, en el caso particular de la investigación el idioma inglés. El documento está basado en la idea de que la inclusión es un tema que ha adquirido fuerza en los últimos años, sin embargo, expone que aún se encuentran déficits en la formación de procesos curriculares que permitan obtener mejores y eficientes resultados en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en población con discapacidad auditiva.</p>		
Teoría o elementos conceptuales	<p>Los autores empiezan abriendo el panorama lingüístico de sordos y oyentes colombianos afirmando que las instituciones educativas bogotanas para sordos no cuentan con cursos formales de inglés escrito (IE) o ninguna otra lengua extranjera. Esto debido a que, según plantean estas entidades educativas, el dominio del castellano escrito (CE) ya representa un esfuerzo y trabajo particular por parte de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.</p> <p>Para los autores, la Lengua Materna o L1 es la base para el aprendizaje de una L2 o L3 en población con discapacidad auditiva, esto dado a la naturaleza de su lengua, y teniendo en cuenta que, debido a su condición auditiva, solo se podría hacer que dicha población aprenda una lengua extranjera de manera escrita o como ellos la llaman un código alfabético-ortográfico y no a uno viso-gestual, el cual es propio de su L1.</p> <p>De igual manera, se concibe que la urgencia para los educandos sordos sea el español escrito (en Colombia) y que sea prioridad que ellos logren un dominio de éste, así como de su L1. Esto debido a que para que los estudiantes con discapacidad auditiva puedan empezar a trabajar en una L3 (IE), deben primero haber reforzado su nivel de lengua escrita en español.</p> <p>Por otra parte, el texto expone la desatención o despreocupación que existe por la enseñanza del inglés como LE a la población en condición de discapacidad auditiva puesto que, si bien para esta población y sus familiares es una lengua importante, (como lo registran los autores por medio de entrevistas), en el campo educativo no es prioritario brindar las clases de inglés en primera instancia por la dificultad que esto genera y segundo, no se han evidenciado las metodologías suficientes y</p>		

	<p>eficientes para desarrollar unos lineamientos que guíen la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa a la población con discapacidad auditiva.</p> <p>Sin embargo, mencionan casos especiales en los que dicha población ha logrado adquirir estudios básicos en la lengua inglesa, debido al interés por aprender la L3, ya que, aunque los estudiantes reconocen que el proceso presenta dificultades, es una forma útil de relacionarse con personas de otros países, así como tener más y mejores oportunidades de estudio y trabajo. Dentro de estos casos, destacan los autores, que la mayor fuente para que el proceso diera frutos fue la motivación en ambas partes, es decir, en los docentes que confiaron en las capacidades propias y de los estudiantes, así como las ganas y el esfuerzo de los estudiantes por demostrarse a sí mismos que son tan capaces como cualquier otro estudiante “normal”.</p> <p>Aun así, Díaz y Cubillos resaltaban que habría que tener precaución y hacer una diferenciación entre motivación y curiosidad, puesto que se podría perder o distorsionar el objetivo principal, al sobre valorarse el proceso de enseñanza y aprendizaje de IE, en cuanto no existiera un interés especial por aprender la L3 y se volviera superficial finalizando el proceso en conocer una que otra palabra y no existiría un aprendizaje significativo.</p> <p>Otro aspecto relevante dentro de este texto, es el déficit en la promoción e implementación de actividades, clases o talleres encaminados a las “personas sordas” o en sí a cualquier otro tipo de población con discapacidad física o cognitiva en los procesos de formación docente en entidades de educación superior. Así mismo, existe una falla en los contenidos de las materias de las áreas de pedagogía que componen los currículos de las universidades, y en sí, a la población a la cual está dirigida la enseñanza de lenguas puesto que no se evidencian herramientas, estrategias, metodologías o didácticas que puedan atender personas en situación de discapacidad sorda o en general.</p>
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ♦ La enseñanza y aprendizaje de inglés escrito a estudiantes sordos es un asunto que atañe a licenciados en Lenguas Modernas, licenciados en Educación Especial, investigadores, instituciones educativas, las familias y a los estudiantes mismos. ♦ Los obstáculos presentes en el aula para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de IE, consisten más en las actitudes del cuerpo docente y estudiantil que en cuestiones lingüísticas. ♦ Se debe superar la inexistencia de lineamientos curriculares, el escaso material didáctico particular para la población, la falta de adaptación de material y de asignaturas propias para la formación docente. ♦ Es necesario llevar a cabo una visión docente que se aleje de los estereotipos y de una actitud constructiva que contribuya a la inclusión educativa. ♦ A través de la práctica de la producción y comprensión escrita, y la “producción de señas”, se podría llevar a cabo un proceso de enseñanza de la lengua extranjera.
Referencia bibliográfica	https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14721/DiazCortesMiguelAndres2014.pdf?sequence=1

RAE #2	
Título	Enseñanza del inglés para niños con barreras educativas y de participación.
Autor/es	Zuluaga, G., Carmona, X.

Institución	Universidad Pontificia Bolivariana		
Año	2013	Ciudad	Medellín
Palabras Claves	Enseñanza, inglés, barreras educativas, barreras de participación, aprendizaje, intervención, educación.		
Descripción general del texto	<p>Este estudio consiste en la presentación de los resultados obtenidos de un proyecto de investigación para conocer en qué grado la aplicación de estrategias metodológicas mejora el proceso de aprendizaje del inglés, en estudiantes de 2 grado de primaria que poseen barreras educativas de la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo. Dicha investigación, tuvo tres fases las cuales fueron en primera medida la identificación de las barreras educativas que inciden en el proceso de aprendizaje, en segunda instancia la preparación de las clases atendiendo los hallazgos, y por último la implementación de las actividades didácticas que pretendían promover la motivación por aprender el idioma en los estudiantes.</p>		
Teoría o elementos conceptuales	<p>Las autoras empiezan afirmando que en las escuelas educativas donde existe población con barreras educativas, no existen los lineamientos y metodologías necesarios para atender a esta población. Los docentes tampoco se encuentran capacitados para tener en sus aulas a dichos estudiantes, y tampoco se está teniendo en cuenta la participación de la familia y demás comunidad educativa para que el proceso de inclusión sea más efectivo. Además de ello, en la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo, donde se llevó a cabo la investigación, es necesaria una inversión económica elevada por parte de los representantes legales del alumno en situación de discapacidad, para que este reciba una formación y atención adecuada dentro de la institución educativa.</p> <p>Por otra parte, dada la posición de la lengua inglesa como idioma universal, la necesidad de enseñar el idioma inglés desde temprana edad, y el Programa Nacional de Bilingüismo, es que la institución educativa ha respondido a las necesidades del contexto iniciando el proceso de enseñanza desde grado preescolar. Dicho proceso incluye a los alumnos que poseen algún tipo de discapacidad.</p> <p>Teniendo en cuenta la posición frente a la inclusión y la enseñanza de una lengua extranjera, es que las autoras a partir del análisis de las características psicopedagógicas, biofisiológicas y la interacción de los niños como factor primordial, hicieron una observación e intervención de cuatro (4) estudiantes quienes poseían diferentes tipos de discapacidades. Después de ello, Zuluaga y Carmona plantearon una serie de categorías que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que fueron tenidas en cuenta como las estrategias que se implementaron en el aula para enseñar diversos temas a los alumnos que fueron población de estudio.</p> <p>Las categorías se organizaron de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ra. Categoría – Desmotivación: Se expresa que es la causante de que los alumnos no se encuentren preparados para recibir una instrucción o se muestren optimistas ante la clase y los profesores. No existe un estímulo suficiente que se adapte a sus necesidades, lo que genera sentimientos negativos y de rechazo. Dicha desmotivación se manejó por medio de diálogos donde se les explicaba a los estudiantes en qué consistía las actividades, los beneficios e importancia de las mismas. Con ello, Zuluaga y Carmona, consiguieron que los alumnos entraran en razón y se incorporaran en el proceso aprendizaje de manera efectiva y receptiva, haciéndose visible una evolución en la adquisición de la lengua extranjera. • 2da. Categoría – Ambientes de Aprendizaje: Se hace énfasis en la importancia del entorno en los que se desarrollan las actividades y las necesidades de cada individuo. Es necesario pensar en fortalecer la práctica pedagógica, desde los materiales educativos tanto para maestros y estudiantes, tener claro los referentes curriculares, los objetivos propuestos y las herramientas de evaluación. De acuerdo a lo anterior, las autoras decidieron ampliar el espacio y la rutina de las clases, utilizando otros espacios diferentes al aula de clase, planeando las clases, los materiales y los diarios de campo que registraron el desarrollo de las mismas. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • 3ra. Categoría – Interacción: Las autoras buscaron dar una respuesta “educativo-comunicativa” para ofrecer a los individuos con barreras educativas mejorar la interacción y participación en las clases. Esto debido a que sus formas de comunicación eran pocas o nulas, lo que generaba que la relación maestro estudiante fuera mínima, así como también el trabajo en equipo entre los mismos alumnos. Sin embargo, con el proceso llevado a cabo, con ayuda de actividades de comunicación, participación e intervención se vio una evolución en los estudiantes generando más empatía entre ellos y mejorando la relación en general. • 4ta. Categoría – Concentración: De acuerdo con Zuluaga y Carmona, la concentración es, al igual que los anteriores aspectos mencionados, uno de los aspectos más importantes para realizar procesos de aprendizaje efectivos, con la población específica a trabajar en la institución educativa. Así que, al principio de la investigación los niños se mostraban dispersos debido a tres aspectos que fueron detectados por las autoras, los cuales son “las barreras educativas, la afinidad con la lengua extranjera y los casos con situaciones emocionales”. Estos elementos se fueron transformando debido a la realización de constantes cambios de actividades para atraer su atención y con ellos la concentración de los estudiantes en el desarrollo de los ejercicios propuestos.
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ♦ A través de las actividades realizadas los niños con los que se realizó la investigación tuvieron avances favorables en los procesos de escritura y lectura, así como en la participación e interacción. ♦ Los alumnos que poseen barreras educativas diversas, son capaces de adquirir una lengua extranjera, aunque este proceso demande tiempo, adaptación y una atención especial. ♦ Los niños que no tienen un acompañamiento continuo se les dificulta recibir órdenes y hacer trabajos autónomos o independientes. ♦ El proceso evaluativo debe ser distinto al del resto de sus compañeros. ♦ Los estudiantes que tienen barreras educativas deben tener un trato especial, pues a partir de este se puede mejorar su proceso de aprendizaje en la lengua inglesa como idioma extranjero.
Referencia bibliográfica	https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2270/ENSE%20C3%91ANZA%20DEL%20INGL%20C3%89S%20PARA%20NI%20C3%91OS%20CON%20BARRERAS%20EDUCATIVA%20Y%20DE.pdf?sequence=1

RAE #3			
Título	Estrategia didáctica para la inclusión de un estudiante con discapacidad auditiva neurosensorial (hipoacusia) al proceso de aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa.		
Autor/es	Garzón, M.		
Institución	Universidad Libre		
Año	2015	Ciudad	Bogotá
Palabras Claves	Educación, inclusión, inglés, hipoacusia, estrategias didácticas, enseñanza, lengua de señas, segunda lengua, lengua extranjera.		
Descripción general del texto	El presente proyecto presenta la problemática encontrada en un aula de clase correspondiente al grado 401 de primaria en el Colegio Antonio Nariño I.E.D, en donde se encuentra un estudiante con discapacidad auditiva, más específicamente con hipoacusia. A través del desarrollo del texto se van dando luz al panorama de esta población dentro de la comunidad educativa, los tratos que recibe, los derechos que posee y algunas estrategias empleadas para lograr obtener un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo de la lengua extranjera inglesa.		

	<p>En la aplicación de las estrategias sobre todo visuales y lúdicas, los autores evidencian que el estudiante necesita de explicaciones o instrucciones adicionales sobre la tarea que debe desarrollar en el aula debido a que se le dificulta decodificar las instrucciones dadas por el docente. Así pues, con el fin de implementar algunas acciones que contribuyan a la mejora del desempeño académico de este estudiante y de otro que presenten la misma situación, el autor desarrolla y evidencia las posibilidades existentes para proyectar los procesos académicos en el aula y especialmente los que llevan a cabo con las poblaciones denominadas como de inclusión.</p>
<p>Teoría o elementos conceptuales</p>	<p>Garzón expone que en primera instancia, es de suma importancia desarrollar un plan curricular diseñado específicamente para este estudiante, y por ende para la demás población con su misma discapacidad, ya que este permitiría orientar de manera correcta el proceso, proponerse objetivos claros y facilitar la forma en la que se deben abordar las clases para que sean eficientes, de esta manera se equilibraría el rendimiento académico con respecto al de sus compañeros de clase y por ende se garantizaría su derecho a la inclusión en el ámbito escolar.</p> <p>De acuerdo a lo anterior, el autor busca implementar estrategias didácticas dentro de las que se encuentran actividades lúdicas y académicas que permitan la inclusión del estudiante y que además favorezcan el aprendizaje de vocabulario tomándolo como la base del mismo. Todo lo anterior soportado en el desarrollo de la habilidad para leer los labios, una buena vocalización por parte del docente y pronunciación claras y concisas, y por supuesto recalca la implementación de material visual diseñado especialmente para ser manipulado por el estudiante, que facilite la comprensión de los temas expuestos en las aulas de clase y el desarrollo de actividades que fortalezcan su competencia lexical, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación entre el objeto nombrado y su imagen o su grafía • Actividades en las que el estudiante debe interactuar con sus compañeros. • Actividades de producción escrita de ciertas palabras • Sopas de letras, crucigramas, entre otras. <p>Además, Garzón expresa que hay que tener en cuenta tres facultades importantes al momento de planear e implementar clases o talleres con personas y los enumera de la siguiente manera:</p> <p>“Primero que los sordos son visuales y procesan la información de manera diferente a la de los oyentes; segundo que el cerebro o la mente del sordo es diferente a la del oyente y tercero que el lenguaje natural de los sordos debería ser el medio de comunicación y enseñanza.” (pág. 24)</p> <p>Siguiendo el hilo de las estrategias que serían útiles, el autor del texto cita a Cassany, Luna y Sanz por su postulado sobre el enfoque didáctico del léxico que debe tenerse en cuenta en la escuela, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los objetivos léxicos: son la necesidad de hacer que el estudiante comprenda los textos que lee, haciendo uso del vocabulario aprendido. 2. Aprendizaje por inmersión: se trata de promover el uso del vocabulario en un contexto real de la lengua, o de manera frecuente convirtiendo el vocabulario pasivo en activo. 3. Selección léxica: consiste en elegir vocabulario oportuno para el tipo de población con el que se va a trabajar para incrementar su habilidad comunicativa. 4. Estrategias de aprendizaje: para aprender nuevo vocabulario Cassany, Luna Sanz proponen actividades como escribir la palabra, escribirla junto a su traducción, escribir su definición, relacionarla con otras, intentar recordar cómo suena, asociar su sonido al de otras palabras, (estas dos últimas en el caso de estudiante oyentes), repetirla mentalmente, pensar en un contexto en el que utilizarla, asociarla con un sinónimo o con un antónimo, formarse una

	<p>imagen mental de la palabra o del objeto, hacer un dibujo o un signo gráfico y desarrollar juegos de vocabulario.</p> <p>5. Uso del diccionario: desarrollar la búsqueda de información, así como la adquisición de nuevo vocabulario ejemplos sobre el mismo.</p> <p>6. Juegos de vocabulario: son actividades propias de la lengua que se aprende como trabalenguas, chistes, adivinanzas, entre otras, con el fin de desarrollar agilidad mental, la memorización y la asociación.</p> <p>Lo anterior, aunque son recursos estándar para la enseñanza a cualquier población, Garzón lo trae a colación debido a que, al no existir unas estrategias específicas para atender a la población con discapacidad auditiva, si se puede hacer uso de las estrategias mencionadas anteriormente como base para la enseñanza del inglés a población con déficit auditivo, siempre y cuando se realicen ajustes que permitan implementarlas con esta población.</p> <p>Continuando con las estrategias que se pueden utilizar, Garzón hace mención de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa de Extremadura en España, especialistas en la atención al estudiante con discapacidad auditiva, quienes mencionan algunas estrategias que funcionan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva, como son “hablar con frases sencillas, propender por el desarrollo de la habilidad para leer los labios, tener una vocalización y pronunciación claras y concisas, y por supuesto recalca que es menester crear material visual que facilite la comprensión de los temas expuestos en las aulas de clase, entre otras.” (pág. 41”)</p> <p>Si nos fijamos bien, las estrategias mencionadas no distancian de las empleadas para enseñar a población común, simplemente su proceso demora un poco más y varía de acuerdo a la edad, la exposición que tienen de la lengua (en este caso inglés), así como de la práctica y su uso oral, exceptuando la mayoría de casos en el que esta última no se desarrolla.</p> <p>Por otra parte, Garzón menciona un modelo que hace uso de la kofotecnología, la cual consiste en hacer uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y de otros materiales encontrados en el ámbito escolar con el fin de mejorar la atención a la población con discapacidad audio comunicativa en ámbitos sociales, laborales y educativos. Por ello, resalta el provecho que se puede obtener de herramientas tan importantes, necesarias y accesibles como la tecnología, pues genera varias posibilidades y actividades que se pueden realizar en pro de la mejora de los procesos comunicativos de los estudiantes en condición de discapacidad, teniendo en cuenta que la utilización de estos métodos en el aula de clase favorecen no solo a la población en condición de discapacidad, sino que además haciendo un uso adecuado de ellas, favorece a los demás estudiantes y no atrasa sus procesos cognitivos.</p>
<p>Conclusiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Se debe realizar un ajuste en los contenidos curriculares de acuerdo con las capacidades y deficiencias de los estudiantes en condición de discapacidad. ♦ Las estrategias basadas en el aspecto visual son más efectivas en cuanto permite que exista relación entre la grafía y el objeto, además de ser más llamativo para el estudiante. ♦ Si bien las estrategias permitieron que existiera un proceso dinámico y con resultados en su mayoría favorables, es claro que su discapacidad reduce su capacidad de comprensión y dificulta su proceso formativo. ♦ Es necesario recordar y reforzar constantemente los temas vistos en las clases, pues su memoria a corto plazo es mucho más receptiva por lo que recuerdan y practican constantemente lo aprendido en las actividades. ♦ La motivación y acompañamiento tanto de docentes como de los mismos compañeros de clase permiten que el estudiante se sienta aceptado y por ende genere un compromiso frente al desarrollo de los talleres de clase.

	<ul style="list-style-type: none"> ♦ El uso de las TIC es una herramienta base para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado su utilidad visual. ♦ Todas las estrategias que se usan para enseñar y aprender una lengua pueden ser aplicadas a población con déficit auditivo, siempre y cuando estas se utilicen de manera adecuada en algunos casos con pequeñas variaciones para este tipo de población.
Referencia bibliográfica	https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8386/Estrategia%20Didactica%20Para%20La%20Inclusion%20de%20un%20Estudiante%20con%20Hipoacusia.pdf?sequence=1

RAE #11			
Título	La inclusión en el aula de inglés a través del uso de la gamificación.		
Autor/es	Arnáiz, S.		
Institución	Revista Didactia		
Año	2019	Ciudad	Zaragoza
Palabras Claves	Educación, Gamificación, inclusión, metodología, lengua extranjera, inglés, motivación.		
Descripción general del texto	<p>Este texto es un artículo pedagógico, resultado de un trabajo de fin de grado, el cual consistía en hacer uso de la gamificación en los entornos escolares para enseñar de manera diferente, lúdica y didáctica el idioma inglés, aprovechando el juego como herramienta de interacción social y por ende como herramienta de inclusión dentro de las aulas de clase en Educación Primaria.</p>		
Teoría o elementos conceptuales	<p>Arnáiz introduce su artículo hablando sobre la importancia del juego en la educación, haciendo que los niños adopten roles, superan retos o creen diferentes situaciones que les permita desarrollar su parte creativa y su imaginación. Así mismo el niño también desarrolla su parte cognitiva y social al aprender desde el juego y al liderar o hacer parte del grupo de juego, entrando en contacto con sus demás compañeros.</p> <p>En la misma ruta, habla de los procesos de inclusión y más específicamente la inclusión educativa, que otorga a todos los niños tener una participación activa en la escuela y obtener una educación de calidad sin importar sus diferencias.</p> <p>Seguido de lo anterior, describe el concepto de gamificación, en primera medida como una herramienta que no es nueva, solo que no se había tenido muy presente en el ámbito educativo. Y en segundo lugar lo describe como “el empleo de los elementos y técnicas del juego en contextos no lúdicos, con objeto de influir en el comportamiento de la gente, involucrándolos y motivándolos a alcanzar diferentes objetivos, en función del contexto donde se lleven a cabo.” (pág. 3)</p> <p>En otras palabras, se trata de un juego voluntario, en el que el participante pretende alcanzar unos logros a través de unas reglas, consiguiendo un aprendizaje desde las actividades y retos solucionados dentro del juego.</p> <p>Entonces, Arnáiz involucra la gamificación y el aprendizaje del idioma inglés en los procesos de enseñanza y lo lleva al contexto afirmando que los retos de los juegos serán los niveles que tengan que pasar para alcanzar el nivel de lengua deseado, acompañado de la motivación por parte del docente seleccionando un método de recompensa.</p> <p>A continuación, menciona algunas aplicaciones, también llamadas “apps” que utilizan la gamificación para enseñar inglés y aclara que la elección de estas lo debe hacer el docente de</p>		

	<p>acuerdo al enfoque y metodología empleada en sus clases. Entre las “apps” que menciona se encuentra Duolingo, ClassDojo y Kahoot o Quizizz.</p> <p>De igual modo, Arnáiz introduce la gamificación en los procesos de inclusión argumentando que al tratarse de un recurso que fomenta la socialización, el trabajo en grupo o el liderazgo, ayuda a que exista inclusión en el aula, dando la oportunidad al estudiante con algún tipo de barrera educativa de desempeñar alguno de estos tres aspectos con la colaboración de sus compañeros de clase.</p> <p>Además, esclarece que, en la gamificación al existir 4 tipos de jugadores, el asesino (le gusta competir), el explorador (le gusta descubrir y aprender nuevas cosas), el triunfador (le gusta superar retos y ganar recompensas) y el sociable (le gusta busca crear una red de amigos), el docente debe permitir que el estudiante no solo se incline por uno de estos, sino que también desarrolle y emplee los 4 tipos de jugadores en el aula de clase.</p> <p>La propuesta de esta intervención pedagógica entonces consiste en el emplear la gamificación en algunas clases de inglés de manera sorpresiva con el fin de motivar a los estudiantes. El objetivo es que tanto niños con barreras educativas como la clase en general, desarrollen destrezas en la lengua inglesa alcanzando los mismos niveles lingüísticos a través de la colaboración social y el juego. Sin embargo, en este proyecto no se empleó el uso de las TIC con el fin de crear una propuesta más centrada en las herramientas que se tengan a la mano, para que no existan dificultades por no tener un buen acceso a internet o a en su defecto a recursos digitales.</p> <p>La gamificación que propone Arnáiz está establecida en la narración, donde existe una historia llena de tareas y retos que deberán realizar y superar los estudiantes, y unas recompensas, que obtendrán los estudiantes al completar las tareas, como pegatinas y puntos. La historia que propuso la docente se llamó “Un viaje al centro de la tele”, está basada en un niño llamado Tommy quien un día cualquiera por culpa de un monstruo termina dentro de la televisión de su salón y para poder salir de allí deberá completar una serie de misiones pasando por diferentes canales (las misiones consisten en desarrollar actividades de inglés establecidas por la docente de acuerdo al nivel y los temas del curso).realizando actividades con ayuda de los estudiantes, quienes lo guiaran al último canal (evaluación) donde derrotara al monstruo y podrá salir y ser libre.</p> <p>Todo el material este contenido en guías, cada misión (actividad) es una guía diferente, en esta siempre encuentran el televisor con Tommy dentro quien, en inglés, les describe la misión y cómo pueden ellos (los estudiantes) ayudarlo para superarla. Algunas misiones son individuales, otras en parejas, en grupos e incluso hay tareas en las que todo el salón debe ayudar. En cuanto a la evaluación, es un “quiz game” entre Tommy y el monstruo, donde deberán resolver preguntas de selección múltiple sobre los temas vistos durante la aventura.</p>
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ♦ La gamificación es una herramienta que ayuda a la motivación del estudiante por medio del juego. ♦ La gamificación ayuda a obtener mejores procesos de socialización y desarrollo de retos. ♦ La gamificación establece un proceso de inclusión al ser una herramienta que sirve para adentrar y hacer partícipe a los estudiantes con barreras educativas en el aula de clase. ♦ La gamificación se adapta a los ritmos e intereses de aprendizaje del grupo y así mismo de cada estudiante.
Referencia bibliográfica	<p>https://didactia.grupomasterd.es/web/revistas/52/Didactia%20XV_compressed.pdf</p>

RAE #20			
Título	Beliefs about learning english as a foreign language – experience of deaf and hard-of hearing polish adolescents.		
Autor/es	Domagala-Zysk, E.		
Institución	The John Paul II Catholic University of Lublin		
Año	2015	Ciudad	Lublin, Poland
Palabras Claves	Deaf, hard-of-hearing, beliefs, adolescents, surdo-glottodidactics.		
Descripción general del texto	<p>This article is part of a publication of the magazine "International English Studies Journal - Studia Anglica - Resoviensia" volume 12. In the text, Domagala-Zysk summarizes her experience with a group of 90 students with hearing disabilities who belong to various Polish special schools, to which a questionnaire called "Beliefs About Language Inventory - BALLI" was applied. The purpose of using this tool was to know and provide data on the beliefs that students had about learning foreign languages, in this case English.</p>		
Teoría o elementos conceptuales	<p>Domagala-Zysk (2015) opens her text stating that what the student thinks about his or her learning process, the capacities he or her has and the attitudes he or she develops during the course are closely related to the level of motivation that the student has and this will depend on that the student makes significant progress in their process. But for this motivation to develop or be maintained in the student, it is the teacher who must choose the appropriate strategies and carefully plan the classes.</p> <p>Now, the author gives great importance to the beliefs that deaf students have during the learning of a language, since these “may relate to factors such as the perceived level of difficulty / complexity of a given language.” (Domagal-Zysk, 2015, pg. 17) In other words, if a student considers that learning English is difficult, the process will be affected by that belief, unlike if the student thinks that English is easy because she or he would be better motivated and willing to learn. And this is where the role of the teacher can be negative or positive, since it depends on him or her that the student changes his or her way of thinking when learning a foreign language.</p> <p>These beliefs are divided by Domagala-Zysk into two main categories. The first category is the personal beliefs of the student, which are all those previous experiences that the individual has had in terms of the learning processes that he has had during his school life, as well as the characteristics and personal abilities of the student such as age, his hobbies and personality. The second category are sociocultural beliefs, where the family and social environment, educational level, emotional support, economic level, and other factors influence.</p> <p>The importance of identifying the two previous categories lies in the impact they have in the future to enhance language learning in the population with hearing disabilities, since it allows to a certain extent to carry out an analysis to establish new teaching and learning strategies that help to follow motivating students to take and stay in foreign language courses, as well as fostering positive beliefs about the process. In addition, it would help institutions and teachers to design new study programs and teaching practices based on the interests shown by students.</p> <p>Thus, making this important analysis about the beliefs of the students, Domagala-Zysk applied the BALLI questionnaire which "consists of 34 items on a Likert type scale and assesses the students' beliefs in 5 fields: 1) Foreign language aptitude; 2) The</p>		

	<p>difficulty of language learning; 3) The nature of language learning; 4) Learning and communication strategies and 5) Motivation and expectations.” (pg. 20) which, once the analysis of the responses of the D / HH students, yielded the following results:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Less than half of the participants believe that some people have special language skills to learn a new language. 2. It is easier for children to learn a foreign language. 3. Women have better language skills than men. 4. More than 90% of the respondents believe that it is difficult to learn a language and it takes more than 5 years to learn it fully. 5. That same percentage believes that it is easier to learn to read and write a language than to speak it. 6. More than 50% think that learning a language is translating, learning vocabulary and grammar. 7. They consider repetition as a strategy that strongly helps them in learning the language. 8. Although their oral production is sometimes minimal, they support the idea of learning to pronounce words correctly. 9. They defend the idea that learning a foreign language will give them more and better opportunities for work and study. <p>After conducting this data analysis, Domagala-Zysk wanted to make a comparison of the responses, so he applied the same survey to a group of listening students. When comparing the results, the author showed that the answers were similar and that only some of them varied by very little.</p>
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ♦ The teacher must take into account the beliefs and opinions that the student has to interact with him or her and carry out the most effective strategies to comply with the teaching and learning process. ♦ The motivation of a student is given by the type of beliefs that she handles about the language, which will help to advance or not in her process. ♦ Despite the expressed belief that English is a difficult language to acquire, the students had the conviction that they could learn the language, even if it took time and work. ♦ Students consider that it is easier for them to read and write a foreign language due to their hearing condition, but they do not rule out the idea of learning the oral form. ♦ The strategy most used by students with hearing disabilities is repetition and translation, to memorize vocabulary and grammar. ♦ The comparison made between the beliefs of D / HH students and hearing students allows finding many requests between both populations, which allows Domagala-Zysk to affirm that the approaches and methods used in the classes can be the same, but without neglecting the attention of the surdoglotodidactas.
Referencia bibliográfica	<p>https://www.researchgate.net/publication/305854493 Beliefs about learning English as a foreign language - experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents</p>