



LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO TERCERA LENGUA (L3) EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

INSTRUCTIONAL GUIDELINES FOR ENGLISH TEACHING AS A THIRD LANGUAGE (L3)

LINEE GUIDA DIDATTICHE PER L'INSEGNAMENTO DELL'INGLES COME L3 A GIOVANI STUDENTI SORDI

Recepción: 20/06/2016 Revisión: 23/09/2016 Aceptación: 30/09/2016



Eugenia Di Bella
Universidad del Zulia, LUZ, Venezuela
eugenia.dibella@fad.luz.edu.ve



Rafael Lugo
Universidad del Zulia, LUZ, Venezuela
rafalugo24@gmail.com



Deynis Luque
Universidad del Zulia, LUZ, Venezuela
deynis.dl@gmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo generar lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como tercera lengua (L3) en jóvenes con discapacidad auditiva. Sobre la base de las concepciones y características clínico-pedagógicas de esta población, la definición de

las destrezas necesarias para el dominio de una lengua y las prácticas experimentadas en diferentes escenarios educativos internacionales se erigen dichos lineamientos. Para ello se consideraron los principios teóricos de autores como Díaz y Cubillos (2014), Di Bella (2014), Abreus (2010), Ávila (2010), entre otros. El registro documental de las referencias consultadas así como el análisis de contenido para describir los aspectos más relevantes derivados de tales experiencias, representan las técnicas de investigación implementadas para el logro del objetivo propuesto. De allí que la metodología adoptada para el desarrollo de este trabajo se caracterice por ser de tipo documental y descriptiva. Los resultados de la aplicación de esta metodología se concretan en lineamientos didácticos que persiguen una mejor inclusión y participación del alumnado con sordera en la vida educativa para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés como L3.

Palabras clave: lineamientos didácticos, enseñanza del inglés, discapacidad auditiva.

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide instructional guidelines for English teaching as a Third language (L3) to deaf students. Based on clinical and pedagogical characteristics and conceptions of this population, the definition of necessary skills in order to master a language as well as experimented practices in different international and educational scenarios these guidelines are stated. Hence, theoretical principles of Díaz y Cubillos (2014), Di Bella (2014), Abreus (2010), Ávila (2010), among others were considered. The documentary records of reviewed references and content analysis to describe the most relevant aspects derived from those experiences represent the techniques of investigation applied to reach the goal proposed. Hence, methodology applied is documentary and descriptive. Results obtained after applying this methodology, summarize the instructional guidelines that improve a better inclusion and participation of deaf students into educational life in order to enhance teaching-learning process of English as L3.

Keywords: lineamientos didácticos; enseñanza del inglés; discapacidad auditiva.



RIASSUNTO

Il proposito di questo articolo è la generazione di linee guida didattiche per l'insegnamento dell'inglese come terza lingua (L3) a giovani studenti sordi. Alla base dei concetti e caratteristiche clinico-pedagogiche di questa popolazione, la definizione delle abilità necessarie per il dominio di una lingua e le pratiche vissute in differenti scenari educativi internazionali, vengono proposte queste linee guida, per cui i principi teorici di Díaz y Cubillos (2014), Di Bella (2014), Abreus (2010), Ávila (2010), tra altri sono stati considerati. Il registro documentale dei riferimenti consultati, così come l'analisi del contenuto per descrivere gli aspetti più rilevanti derivati di tali esperienze, rappresentano le tecniche di ricerca applicate per il raggiungimento del proposito di questo studio. Quindi, la metodologia adottata per lo sviluppo di questo lavoro è di tipo documentale e descrittivo. I risultati della applicazione di questa metodologia derivano in delle linee guida didattiche che rendono possibile una miglior inclusione e partecipazione di studenti sordi nella vita educativa affinché migliorino i processi di insegnamento-apprendimento dell'inglese come L3.

Parole chiave: linee guida didattiche, insegnamento dell'inglese, sordità.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2006), la lengua de señas (LS) constituye la lengua materna (L1) de los estudiantes con discapacidad auditiva, permitiéndoles indagar, cuestionar y reflexionar sobre el medio que los rodea. El uso de esta lengua viso-gestual no solo contribuye con su desarrollo cognitivo y lingüístico, sino que también representa un elemento de identidad y de orgullo dentro de la cultura de esta población sorda.

A pesar de las bondades que ofrece el uso de esta lengua para los discapacitados auditivos, se observa con preocupación que algunos de sus integrantes no contaron con un entorno lingüísticamente significativo durante los primeros años de su vida. Las razones de esta carencia pueden ser de naturaleza distinta y, en la mayoría de los casos, apuntan hacia un diagnóstico tardío acerca de su discapacidad auditiva; al hecho de no

manejar la lengua de señas en casa o, bien sea por el difícil acceso a instituciones educativas para población sorda (Di Bella, 2014).

Las carencias citadas no solo implican un retraso lingüístico en L1 en los primeros años de escolaridad de esta población sino que también, 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.

A esta dificultad se suma, la inexistencia de lineamientos curriculares, el escaso material didáctico para esta población, la falta de adaptación de material y de asignaturas propias para la formación docente, así como también dificultades en términos lingüísticos. Estas a grosso modo, son algunas de las vicisitudes que tiene que superar el docente de lenguas quien debe asumir una actitud constructiva para contribuir con la inclusión educativa.

Partiendo de esta situación problemática se impone la necesidad de implementar un tipo de pedagogía que valore la lengua y la cultura de las Comunidades de Sordos 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. En consecuencia, la presente investigación se planteó como meta generar un conjunto de lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como tercera lengua (L3) destinada a jóvenes con discapacidad auditiva. Estos lineamientos pretenden responder y satisfacer las necesidades lingüísticas, culturales y de aprendizaje de las personas sordas, considerando las características de aprendizaje visual en los procesos pedagógicos para el aprendizaje del inglés. La metodología desarrollada para alcanzar la meta propuesta se describe a continuación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica que a continuación se describe, representa el preámbulo de los lineamientos didácticos que se derivaron de este estudio. La misma se inicia con una serie de concepciones clínico-pedagógicas sobre los discapacitados auditivos, los cuales deben ser conocidos por el docente para la implementación exitosa de dichos



lineamientos. Asimismo, dentro de este apartado se incluyen las destrezas a desarrollar para la adquisición y aprendizaje del inglés bien sea como segunda (L2) o tercera lengua (L3). Finalmente y por no contar con investigaciones nacionales que tratan sobre el tema sujeto a investigación, se describen de manera resumida algunas de las experiencias internacionales acerca de la enseñanza del inglés como L3 a jóvenes con discapacidad auditiva.

CONCEPCIONES CLÍNICO-PEDAGÓGICAS SOBRE LOS DISCAPACITADOS AUDITIVOS Y SU DISPOSICIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE L2 Y L3

Antes de describir las concepciones clínico-pedagógicas de esta población, es menester definir lo que significan los términos sordera, discapacidad auditiva e hipoacusia. Estos términos que se utilizan frecuentemente como sinónimos, los cuales describen todos los tipos y grados de pérdida auditiva haciendo referencia a niveles de pérdida auditiva leves como profundas. En los últimos años, la terminología próxima al campo de la discapacidad auditiva ha sido ajustado para destacar que una pérdida auditiva total denominada cofosis; es poco frecuente y que es posible la existencia de algún grado de audición residual.

De acuerdo con Monfort y Juárez (2001), este punto de vista es el que ha influido también en la adopción del término “pérdida auditiva”, en ocasiones, utilizado a manera de eufemismo, como preferible al de “sordo” o “alumnado con sordera”, que son considerados por algunos como poseedores de connotaciones negativas. Siguiendo esta perspectiva audiológica, los autores mencionados presentaron una clasificación relacionada con el residual auditivo y su potencialidad, utilizada actualmente en el ámbito de la rehabilitación auditiva. Dicha clasificación sería la siguiente:

- Audición normal: Permite reconocer e imitar cualquier sonido del habla, independientemente del sentido.
- Audición funcional: Permite reconocer palabras y frases conocidas sin ayuda ni apoyo contextual.

- Audición residual: Permite obtener una mejor comprensión del lenguaje oral por lectura labial y con apoyo contextual.

Por otra parte, Silvestre (2003) ha delimitado la importancia del momento evolutivo de la afección en función de la competencia lingüística alcanzada por el niño o niña sorda. Según este autor, de acuerdo con el momento de la afección, esta pudiera ser Prelocutiva, si ocurre antes de la adquisición del lenguaje oral (también considerada congénita) y Postlocutiva si ocurre después.

Es evidente que en esta última, a mayor edad, los fundamentos lingüísticos sobre los que consolidar las distintas lenguas orales serán mayores. En general, la sordera sobrevenida después de la adquisición del lenguaje no plantea problemas de competencia lingüística, pero sí los puede plantear respecto al aprendizaje de la lectura labiofacial, el autoconcepto y a la identidad personal (Silvestre, 2003).

De igual manera, Peña y otros (1981) aportan otra clasificación, atendiendo al grado de pérdida auditiva, la cual puede considerarse como sub-tipos de la propuesta desarrollada por Monfort y Juárez (2001). Para estos autores, los grados de pérdida auditiva pueden catalogarse como:

- Pérdida Auditiva Leve: Percepción global del habla, a excepción de algunos fonemas en determinadas posiciones y de emisiones a intensidad muy baja o con enmascaramiento.

- Pérdida Auditiva Media: En este tipo se encuentra en peligro la llamada “área conversacional”.

- Pérdida Auditiva Severa: La persona afectada puede percibir los elementos supra segmentarios del habla, pero debe completar los elementos que discrimina auditivamente con la lectura labio-facial; todo ello es posible con la ayuda del audífono y del entrenamiento auditivo.

- Pérdida Auditiva Profunda: Para la percepción del lenguaje cobran especial importancia la estimulación vibrátil y la visual.



En fin, las clasificaciones presentadas hasta ahora solo representan un panorama muy breve de las características que pueda tener un discapacitado auditivo dentro de un aula de enseñanza-aprendizaje del inglés como L3 y que el docente de lenguas debe reconocer a fin de conducir estrategias específicas para lograr su objetivo. En este sentido, y a manera de aclaratoria, Marschak (1993) y Paul (1996) afirman que un alumno con sordera prelocutiva profunda, inicia su Educación Primaria con un soporte lingüístico de unas 200 palabras conocidas. A la vez que se introduce en el proceso de aprendizaje lector, debe continuar con su aprendizaje oral (L1), por lo que la dificultad de acceso a las distintas lenguas (L2-L3), tanto en su vertiente oral como en la escrita, es evidente.

Entre las personas oyentes, la comunicación tanto oral como escrita se da por descontada; es decir, se asume y se realiza de manera natural; se aprende sin mayor esfuerzo porque, en primer lugar, el idioma oral ha sido adquirido por vía auditiva; mientras que una persona sorda tiene obstaculizado el canal auditivo, por lo cual no puede recibir información por el oído.

Así lo establece Pérez (2004) 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. Esta autora refiere que para las personas sordas no oralizadas, la comunicación gestual adopta un carácter primario y asume la categoría de Lengua; mientras que aquellas que han sido oralizadas desde la infancia temprana, adquieren la lengua oral como primera lengua o lengua materna y, posteriormente, necesitarán la lengua de señas para comunicarse con los sordos gestuales.

DESTREZAS A DESARROLLAR PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

La adquisición y dominio de este idioma meta, que en este caso es el inglés, requiere del desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje, las cuales se dividen en receptoras y productivas. Las receptoras abarcan la comprensión oral (entender lo escuchado) y escrita (leer), mientras que las productivas, incluyen la producción oral (hablar) y escrita (escribir).



El objetivo esencial de la enseñanza de la comprensión oral en inglés es crear en los estudiantes el oído fonemático, y continuar desarrollándolo a través de todos los cursos (Antich, 1986). Por oído fonemático, se entiende el reconocimiento del sistema de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento del sistema, este permite identificar los diferentes sonidos de la cadena hablada con sus correspondientes fonemas. La audición constituye una coordinación de los componentes de la habilidad y no solo de unidades aisladas. Esta integración de las habilidades perceptivas, así como las de análisis y síntesis es lo que se denomina “habilidad auditiva” (Abreus, 2010, p. 43).

De acuerdo con la descripción de esta destreza, la misma representa una dificultad añadida para un alumno con pérdida auditiva. Aunque es importante como a cualquier otro alumno, se le brinden posibilidades de aprender otras lenguas y poder utilizarlas. Cada situación requiere de una valoración individual que tenga en cuenta una serie de variables como su nivel de audición, las posibilidades que le ofrece el entorno, su nivel de competencia lingüística, entre otros. En este caso, la disposición atencional para la recepción del lenguaje, valorando los niveles de atención que mantiene el alumno sordo; hablar a un ritmo más lento, articulando con más claridad, pero sin exageraciones; dar explicaciones breves y complementarias a través del lenguaje de señas, representan algunas de las alternativas que pudiera adoptar el docente para que esta población pueda desarrollar, en lo mínimo, esta destreza.

La segunda destreza consiste en la habilidad de aprender a escribir, la cual es una de las tareas más difíciles que un estudiante debe enfrentar. El hecho de comunicar claramente las ideas en forma escrita puede ser un proceso lento y, en muchos casos, agotador. Para Madrigal (2008, p. 2) esta problemática:

“Se ve recrudescida para los que quieren aprender a escribir en una lengua extranjera, porque no solamente deben saber manejar la estructura y la forma de la lengua que no es la propia, sino que también tienen que tener conocimiento de un conjunto de reglas de adecuación, coherencia y cohesión”.

En el caso de la población sujeta a estudio, las evidencias de diferentes estudios así como la experiencia docente señalan que, en general, el alumnado sordo tiene dificultades en la escritura durante y después del período obligatorio de escolarización. Domínguez y Velasco (1999) sostienen que la escritura del alumnado con sordera se caracteriza por: tener un estilo simple y rígido, presentar numerosas repeticiones estereotipadas, escasa variedad sintáctica, uso de unidades lingüísticas sin relación entre sí, utilización de oraciones más cortas y simples, distribución u orden de las palabras en la oración de forma diferente y con errores de omisión, sustitución, adición y orden en la composición escrita.

En relación a la producción oral, Antich (1986, p. 64) 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."

Sobre esta destreza vale destacar que, desde una perspectiva psicolingüística, la adquisición de la lengua de señas puede favorecer la producción oral y el aprendizaje de la lengua mayoritaria de su entorno. La lengua de señas sería utilizada como lengua vehicular de aprendizajes y como instrumento comunicativo y educativo para los niños y niñas sordos.

Se plantea, pues, que si se posibilita que el niño sordo adquiera competencia lingüística, comunicativa y cognitiva a través de la lengua de señas, será más fácil construir sobre esa competencia inicial una segunda o tercera competencia lingüística. Por otra parte, el niño con sordera contará con una herramienta que le permita el acceso al currículo escolar, pudiendo este desarrollarse de manera similar a la de sus compañeros oyentes (Valmaseda, 1995).



La cuarta destreza necesaria para la adquisición o dominio de una lengua extranjera está constituida por la comprensión escrita o destreza de lectura. Tanto en el terreno de la comprensión lectora en lengua materna como en lengua extranjera, la interpretación interactiva (o el procesamiento al que conduce el texto y el procesamiento adquirido por el lector) es la que más se adecua en ambos casos ya que, se trata de un proceso de interacción entre los conocimientos previos, de contenido y de lengua del lector y la información que se ofrece en el texto. La dificultad que se presenta en el desarrollo de esta destreza viene dada porque el lector, y sin duda alguna el lector principiante, no conocerá el significado de palabras o de grupos de palabras en la lengua extranjera, leerá el texto palabra por palabra, lo cual sobrecargará su capacidad de asimilación.

Con respecto a la población sorda, según los datos suministrados por Domínguez y Alonso (2004) de los últimos treinta años demuestran, sistemática e históricamente, las dificultades que niños sordos presentan no ya en el aprendizaje de los procesos mecánicos implicados en la lectura y la escritura, sino los problemas con los que se encuentran para alcanzar un nivel de lectura competente y funcional. Asimismo, el informe realizado por Gillot (1998, p. 35) reporta que “80% de los sordos siguen siendo analfabetos funcionales, o sea, no comprenden la lengua que leen”.

En resumen, la descripción de las destrezas para el dominio del inglés como L3 para la población con discapacidad auditiva puede considerarse como una dificultad adicional, por la exposición del alumnado con sordera a más de una lengua oral. Sin embargo, las aportaciones de la psicolingüística nos enseñan que el aprendizaje de una lengua supone, además del aprendizaje de un nuevo código, el acceso a una cultura, una visión específica del mundo, una comunidad. En este sentido, la idea es no excluir a esta población de las ventajas de la enseñanza en las dos lenguas, ya que el acceso a la instrucción en las dos lenguas le servirá sin duda para mejorar su competencia lingüística.

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO L3

Tal como se mencionó en los párrafos precedentes, la literatura sobre las experiencias de la enseñanza del inglés como L3 dentro del contexto venezolano, son escasas por no decir que inexistentes. Esta aseveración surge después de haber realizado un exhaustivo arqueo bibliográfico sobre esta materia dentro del mencionado contexto. En consecuencia, se recurrió al fichaje de los datos reportados por otras instituciones, a objeto de analizar los procedimientos llevados a cabo en otras latitudes para fundamentar y proponer los lineamientos didácticos, derivados de esta investigación y que habrán de servir de guía teórico-práctica para los docentes de inglés, a quienes se les asignen estudiantes con discapacidad auditiva.

Como primera experiencia internacional resulta obligatorio mencionar y describir la Universidad de Gallaudet, dado su reconocimiento como única universidad de Sordos en el mundo. Esta se encuentra en la ciudad de Washington, Estados Unidos. Ofrece diferentes programas de pregrado, postgrado, certificados, diplomados, maestrías y doctorados en diversas áreas. También recibe estudiantes oyentes, pero en un porcentaje mucho menor (5%). Es una institución oficialmente bilingüe, bilingüismo compuesto de una lengua oral (inglés) y otra visogestual (ASL: American Sign Language – Lengua de Señas Americana).

En su sitio web, figura su descripción como una “institución bilingüe, diversa y multicultural de educación superior que asegura el desarrollo intelectual y profesional de individuos sordos e hipoacúsicos a través de la ASL y el inglés”. Los objetivos que se formula la Universidad de Gallaudet giran en torno a lo lingüístico, comunicativo y cultural. Entre ellos se destacan: proveer alta calidad educativa; ofrecer un ambiente educativo bilingüe acogedor, accesible y de apoyo; buscar la excelencia en investigación, pedagogía, becas y actividades creativas; preservar la historia de las personas sordas; usar los medios visuales para promover el reconocimiento de que las personas sordas y las lenguas de señas son grandes recursos que contribuyen significativamente a las dimensiones cognitiva, creativa y cultural de la diversidad humana.

La descripción de esta universidad, tomada del trabajo de Díaz y Cubillos (2014) destaca la enseñanza de sordos como algo posible, que requiere de atención particular y que implica una suma de consideraciones lingüísticas y culturales que fluctúan entre sí. Asimismo, esta universidad considera los medios visuales y las lenguas de señas (L1) como elementos vitales que potencian significativamente las habilidades de los educandos sordos.

La segunda experiencia internacional la constituye el trabajo de Clymer y Berent (2007) del National Technical Institute for the Deaf Rochester Institute of Technology (Nueva York). Este trabajo consistió en el desarrollo de un taller acerca del uso de tecnologías educacionales en la enseñanza de inglés a estudiantes sordos e hipoacúsicos en países donde no se habla inglés: instituciones en Rusia, República Checa, Japón y Filipinas. Los resultados reportados por los autores demostraron que las personas sordas presentan dificultades frecuentes en sus habilidades en la lengua oral de la comunidad en la que viven (en este caso, checo, ruso, japonés, entre otros), debido a la restricción de acceso lingüístico que representa la no audición en la adquisición de lenguas orales.

Lo anterior genera efectos negativos en el desempeño educativo y profesional de estos educandos, pues en países donde no se habla inglés no hay la misma cantidad de exposición visual de dicha lengua, así como no hay la misma exposición de input que en el caso de la lengua oral local. La explicación dada por los autores a estas dificultades se centró en el uso de la tecnología y los materiales, destacándose la necesidad de desarrollar profesionales en el área. De allí que surgiera la propuesta de implementar un taller sobre métodos, materiales y tecnologías en ESL (English as a Second Language – Inglés como Segunda Lengua) en el cual se planteó presentar no solo las mejores prácticas en el campo ESL, sino también, específicamente, aquellas para enseñar lengua inglesa a estudiantes sordos.

A grandes rasgos, el taller cubrió los siguientes temas: el uso de una tecnología basada en la Web en la enseñanza de estudiantes sordos, preparación de clase y estándares del programa y enseñanza de gramática, escritura, lectura y vocabulario. También se abordaron los temas de: comunicación en clase, conocimiento sobre la



sordera, introducción al aprendizaje en línea y consideraciones pedagógicas para llevar a cabo un curso en línea.

Otra de las investigaciones que merece ser mencionada, es la experiencia descrita por Gerner (1995) con educandos sordos de países latinos como México y Costa Rica, en la Universidad de Gallaudet cuya L1 es una lengua de señas, la L2 es el español y la L3, el inglés. La autora afirma que se suele prescindir de las necesidades de los estudiantes sordos de familias lingüísticamente diversas, especialmente en un país que recibe inmigrantes de todo el mundo. A esto añade que el grupo de sordos con mayor crecimiento demográfico es el de sordos e hipoacúsicos de habla hispana.

Ante esta situación, Gerner considera necesario el reconocimiento de un programa trilingüe y multicultural, que considere sus L1, L2 y L3 en función de su desempeño y desarrollo. Esto atendería a las necesidades no satisfechas de estos estudiantes, lo cual se debe, según la autora a: las insuficientes oportunidades educativas de algunos países de origen de estos estudiantes; la necesidad de formar nuevamente docentes en teoría y pedagogía ESL multicultural y bilingüe; el fracaso de los programas de formación a docentes en la preparación de estos estudiantes para la realidad de trabajar con poblaciones sordas multiculturales, y la falta de sesiones de un nuevo entrenamiento (retraining) extensiva e intensiva bajo un nuevo paradigma sobre la educación bilingüe que ellos reciben.

La investigadora concluye con la siguiente afirmación:

“Hay muy pocos profesores que están preparados para trabajar con niños sordos inmigrantes que están adquiriendo ASL (American Sign Language) e inglés con el fin de participar en la educación sorda estadounidense, dando pie a una necesidad crítica de formar de nuevo a los profesores y otros profesionales que ya están trabajando en el campo” (Gerner, 1995 p. 457).

Dentro de los antecedentes incluidos en esta investigación, también se destaca la experiencia adquirida por Ávila (2010) a través de la investigación-acción, encuestas, entrevistas grabadas y producciones de los estudiantes, identificó el efecto del uso de

recursos EFL (English as a Foreign Language – Inglés como Lengua Extranjera) como apoyo al desarrollo de un curso semipresencial, diseñado para estudiantes universitarios sordos. Ávila (2010) halló que dichos estudiantes demostraban preferencia por el aprendizaje colaborativo; las actividades centradas en vocabulario, el medio visual y la retroalimentación (supported feedback, en sus términos) en los ejercicios de gramática.

Esta investigación se llevó a cabo con 11 estudiantes sordos de diferentes programas de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), donde los 53 estudiantes sordos que pertenecían a esta institución en ese entonces, año 2010, no recibían clases formales de inglés que figuraran en el currículo. Ello generaba un sentimiento de desventaja en los estudiantes sordos frente a sus pares oyentes, quienes recibían al menos tres niveles de lengua extranjera. Dado el interés y necesidad de estos estudiantes, se decidió crear un curso de inglés para ellos. De esta situación, se puede identificar la transformación de la concepción del inglés como elemento de exclusión a elemento de inclusión.

Finalmente, se cita la experiencia adquirida por Díaz y Cubillos (2014) quienes a través de su investigación hacen frente a la diversidad de ideas sobre el aprendizaje y enseñanza de inglés como L3 a estudiantes sordos, planteándose como objetivo identificar los discursos sobre esta temática en una Institución Educativa desde diferentes puntos de vista: el seno familiar, los estudiantes mismos y el cuerpo docente (docente de L2 y un docente en formación).

Para la recolección de información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un estudiante sordo, una madre de familia, un docente de español como L2 para dichos estudiantes y un docente en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. También se aplicó una encuesta a 19 estudiantes sordos de grados 8°, 9° y 11° y se utilizó el software Atlas TI para la codificación y generación de gráficas de datos que dieron lugar al posterior análisis. Los resultados arrojados señalaron cuatro discursos propios de cada entrevistado: de aprobación; de incertidumbre; de escepticismo y de crítica constructiva, correspondientes a la madre, el estudiante y los docentes de L2 y en formación, respectivamente.

Por lo tanto, se evidencian tres discursos generales, los cuales constituyen las creencias compartidas por más de uno de los participantes. Estos son: discurso sobre la discapacidad; de barreras y, del vaso medio lleno o medio vacío. Los autores concluyen que la pregunta crucial que se debe hacer todo involucrado en el tema de la enseñanza y aprendizaje a estudiantes sordos colombianos es ¿dificultad frente a posibilidad?; ¿posibilidad frente a dificultad? Todo dependerá de la perspectiva y la actitud que se adopten.

A manera de concluir este apartado, se puede observar que las experiencias internacionales citadas demuestran que la enseñanza y aprendizaje de inglés 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. Por consiguiente, cada uno debe tener responsabilidades y roles específico.

Resulta necesario hacer un engranaje de labores que involucre a cada agente en la educación de estos estudiantes, para así acrecentar la conciencia que se está gestando en el contexto de la educación, principalmente en la superior, acerca de la importancia de que los estudiantes sordos aprendan inglés, sobre la base de las implicaciones y adaptaciones metodológicas y pedagógicas que esto requiere. En función de estas implicaciones y adaptaciones, a continuación se propone un conjunto de lineamientos didácticos destinados, sino a resolver, a atenuar la situación planteada.

LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO L3

Los lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como L3 que a continuación se proponen se basan en las concepciones pedagógicas sobre los discapacitados auditivos presentados; las destrezas a desarrollar para la adquisición y aprendizaje del inglés como L3 definidas y, las experiencias internacionales acerca de la enseñanza del inglés como L3 para estos jóvenes. De tal manera que estos lineamientos se han dividido en tres secciones, permitiendo abordar así cada uno de los apartados teóricos discutidos, en términos de las dificultades pedagógicas percibidas en dichos apartados.

LINEAMIENTOS SOBRE LAS CONCEPCIONES CLÍNICO-PEDAGÓGICAS

Estos lineamientos se fundamentan en las clasificaciones presentadas en este apartado. Los mismos aportan un conocimiento invaluable y representarán una herramienta pedagógica importante que el docente a cargo de discapacitados auditivos debe manejar para la implementación de estrategias específicas en cada uno de los casos citados. Vale aclarar que estos aportes se basan en el tipo de comportamiento lingüístico que estos jóvenes discapacitados pueden o no pueden desempeñar de acuerdo con las variables auditivas que padecen.

- Audición normal: Los que cuentan con este tipo audición tienen la suficiente capacidad de inteligibilidad auditiva como para apreciar bien todos los sonidos vocálicos y consonánticos del lenguaje.
- Audición funcional: Perciben bien los sonidos vocálicos y muchos sonidos consonánticos del lenguaje pero no tienen la discriminación auditiva suficiente como para reconocerlos con la suficiente inteligibilidad, sobre todo si la palabra es larga o si estos sonidos van en una sílaba átona, junto a otro sonido consonántico o al final de la palabra. Tienen dificultad para discriminar entre palabras con una composición fonética muy similar.
- Audición residual: Pueden llegar a identificar sonidos y a discriminar palabras por sus elementos prosódicos, como la longitud o la intensidad, pero difícilmente por los componentes fonéticos.
- Afección Prelocutiva: En el caso del alumnado con sordera prelocutiva profunda, todos los aprendizajes lingüísticos deben de ser programados y transmitidos de forma intencional ya que, son escasos los que se producen de manera espontánea.
- Afección Postlocutiva: Las personas que conforman este último grupo han llevado a cabo una serie de aprendizajes comunicativos y fonológicos que los ponen en una situación distinta para el aprendizaje de la lengua oral en comparación a los prelocutivos.



Estos jóvenes conocen el valor de la entonación y saben que las palabras tienen un significado.

- Pérdida Auditiva Leve: Pueden presentar algún trastorno articulatorio del tipo a las dislalias audiógenas.
- Pérdida Auditiva Media: Solo es posible la percepción global del habla con una buena adaptación de audífonos.
- Pérdida Auditiva Severa: Debe completar los elementos supra segmentarios del habla que discrimina auditivamente con la lectura labio-facial, valiéndose del audífono y del entrenamiento auditivo.
- Pérdida Auditiva Profunda: La correcta aplicación de los audífonos permite en la mayoría de casos el control de emisión del sujeto y, por tanto, constituye una aportación importante a la inteligibilidad del habla. En cualquier caso, la nueva generación de audífonos digitales e implantes cocleares están suponiendo mejorar insospechadamente la ganancia protésica.

Para culminar con estos lineamientos, es preciso aclarar que el hecho de ser sordo o tener algunas de las discapacitadas de audición mencionadas, no implica presentar inadaptación social. Las posibilidades comunicativas existen así como la intención comunicativa, aunque no sean suficientemente competentes en el código lingüístico del entorno.

LINEAMIENTOS SOBRE LAS DESTREZAS EN INGLÉS PARA DISCAPACITADOS AUDITIVOS

Estos lineamientos, así como los anteriores, se fundamentan en las cuatro destrezas lingüísticas que debe dominar un estudiante para el aprendizaje de una lengua extranjera, que en este caso es el inglés. De allí que, dichos lineamientos han sido concebidos para cada una de ellas bajo la consideración clínica que caracteriza a la población con discapacidad auditiva.

- Para el aprendizaje de la lectura y escritura

La necesidad de apoyo visual es la característica más representativa del papel que tiene para el alumnado sordo el aprendizaje de la lectura y escritura tanto en L2 como en inglés como L3. La escritura es durable, puede ser leída y releída, permitiéndole al lector tener el control sobre cómo leer, más rápido o más lento, además de aportar una colección de pistas visuales que pueden facilitar su comprensión. Además, la escritura nos muestra la forma correcta de las palabras.

Todo esto justifica la importancia del aprendizaje y dominio de la lengua escrita para el alumnado con sordera, puesto que le facilita el acceso a la información del entorno, la mejora de la competencia lingüística, la incidencia en el aprendizaje de nuevo léxico y el acceso a diversidad de modelos lingüísticos.

Sin embargo, el docente debe tener en cuenta que el reducido vocabulario que poseen y con el que comienzan el aprendizaje lector, y la falta de comprensión del léxico por parte de estos discapacitados auditivos, hace que se presentan problemas en el dominio de las estructuras sintácticas del lenguaje oral y sobre todo, a la hora de comprender el lenguaje figurativo, las metáforas y las expresiones idiomáticas. Cuestiones que debe evitar el profesor al momento de promover el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura.

- Para la adquisición de la producción y comprensión oral

Para el desarrollo de estas destrezas en inglés, la lengua de señas sería utilizada como lengua vehicular de aprendizajes. Se plantea, pues, que si se posibilita al joven sordo a que adquiera competencia lingüística, comunicativa y cognitiva a través de la lengua de señas, será más fácil construir sobre esa competencia inicial una segunda o tercera competencia lingüística.

Por otra parte, el alumno con sordera contará con una herramienta que le permita el acceso al currículo escolar, pudiendo este desarrollarse de manera similar a la de sus compañeros oyentes. Vale acotar también, la dificultad que las carencias de audición

suponen para el aprendizaje de lenguas orales y este proceso se complica aún más con la introducción del resto de lenguas orales del currículo ordinario.

Otros de los lineamientos que habrá de tenerse presente en la adquisición de estas dos destrezas, es cuando se plantean situaciones de “atención dividida”, en las que aparecen para el alumno sordo dos o más estímulos visuales significativos de forma simultánea y en un campo visual amplio, a los que debe prestar atención. Por ejemplo, una presentación en la pizarra, acompañada de la explicación oral del profesor y, además, la explicación en lengua de señas del profesorado específico crea este tipo de distracción en la comprensión oral.

LINEAMIENTOS SOBRE LAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

Estos lineamientos se erigen en función de las coincidencias encontradas en las investigaciones analizadas en este apartado teórico de la investigación. Estas coincidencias apuntan hacia acciones que deben ser consideradas dentro del contexto venezolano porque resultan ser comunes en nuestros espacios de enseñanza-aprendizaje del inglés como L3. Dichas coincidencias, convertidas en necesidades de nuestro entorno, que tienden a contribuir con la inclusión de estos jóvenes discapacitados en nuestros escenarios educativos, son las siguientes:

- Considerar los medios visuales y la lengua de señas (L1) como elementos vitales que potencian significativamente las habilidades de los educandos Sordos en el aprendizaje del inglés.
- Implementar talleres sobre métodos, materiales y tecnologías en ESL para profesionales del área, a fin de mejorar sus prácticas educativas referidas a la enseñanza de la lengua inglesa a estudiantes Sordos.
- Reconocer un programa trilingüe y multicultural, que considere las L1, L2 y L3 de los estudiantes Sordos en función de su desempeño y desarrollo.



- Promover el aprendizaje colaborativo; las actividades centradas en vocabulario, el medio visual y la retroalimentación en los escenarios de enseñanza-aprendizaje del inglés para estudiantes Sordos.
- Considerar el entorno de los jóvenes con discapacidad auditiva, desde el seno familiar, los estudiantes mismos y el cuerpo docente.

Estos lineamientos apoyan además lo planteado por Delgadillo (2009) cuando establece que es necesario contemplar aspectos como la finalidad del material de estudio, los destinatarios, el enfoque o método a aplicar, el contexto educativo, así como otros aspectos como la cultura de los estudiantes con el fin de poder seleccionar y diseñar materiales de estudio más apropiados para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los aspectos metodológicos que caracterizan el presente estudio corresponden al tipo descriptivo con un diseño de investigación documental (Hernández y otros, 2010). Ambos aspectos se manifiestan a través de las técnicas de investigación seleccionadas para el logro del objetivo propuesto. La primera de ellas corresponde al fichaje o registro de los datos bibliográficos revisados, los cuales fueron extraídos de los documentos que relatan las experiencias internacionales sobre la enseñanza del inglés como tercera lengua a esta población con discapacidad auditiva.

Una vez registrados los datos se procedió a la aplicación de la segunda técnica de investigación, referida al análisis del contenido lingüístico. Esta técnica permitió describir y analizar las experiencias citadas para luego incorporarlas al conjunto de lineamientos didácticos que servirán para mejorar la enseñanza del inglés instrumental como tercera lengua (L3) a jóvenes con discapacidad auditiva.

REFLEXIONES FINALES

A través del desarrollo del presente estudio, el cual no se considera concluyente, dada la escasa bibliografía existente sobre el tema de la enseñanza del inglés como tercera lengua (L3) para jóvenes con discapacidad auditiva, se destacan las siguientes

observaciones sobre los apartados teóricos presentados y la propuesta de lineamientos desarrollada:

- Con respecto a las concepciones clínico-pedagógicas expuestas, es necesario tener presente que la dificultad auditiva hace que la posibilidad de adquisición del lenguaje oral por vía natural, es decir, a través de interacciones espontáneas con las personas, sea menor; así como que la cantidad y calidad de experiencias que conformen al individuo asegurando su desarrollo, también lo sea. Estas dos últimas implicaciones, unida a la integridad en sus competencias, hacen de la persona Sorda un ser vulnerable debido a la dificultad de acceso a la información en un doble sentido: dificultad de acceso a la experiencia y dificultad de desarrollo de las lenguas orales del entorno. En consecuencia, se hace perentorio utilizar la comunicación signada de forma continua y acompañar el lenguaje con algunos gestos o signos que enfatizan o aclaren algún término en la lengua que se les enseña a estos jóvenes con discapacidad auditiva.

- En relación con las destrezas que debe dominar el aprendiz de inglés como L3, quedó claro que el desarrollo de las mismas requiere de un arduo esfuerzo para los oyentes normales, más aún para los jóvenes con discapacidad auditiva. En tal sentido, con los lineamientos didácticos propuestos se pretende implementar un tipo de pedagogía que valore la lengua y la cultura de las Comunidades de Sordos e inspire modelos de alfabetización y prácticas de enseñanza, centradas en las características de aprendizaje visual de estos estudiantes. A sabiendas de que cada niño con sordera es único y que precisa de planteamientos específicos y flexibles dadas las variables diferenciales citadas anteriormente, se deben crear agrupamientos o subtipos dependiendo de las medidas educativas que se precisan y más en concreto del análisis y propuestas de la adaptación del currículo de las lenguas que precisa dicho alumnado.

- Con respecto a las acciones que se deben tomar en cuenta en el contexto venezolano, urge la preparación y formación docente en el manejo la lengua de señas. Hasta ahora, esta carencia representa una barrera que impide: la planeación y puesta en marcha de proyectos curriculares que mejoren la calidad y cobertura de los procesos de aprendizaje y enseñanza en personas sordas así como las posibilidades de igualdad, de

participación y socialización de los Sordos en comparación con los oyentes, conduciendo a una práctica de exclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreus, A. (2010). Sistema de tareas con enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en Práctica Integral de la Lengua Inglesa 1. Cuba. Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Antich, R. (1986). Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Ávila, O. (2010). Using EFL Internet Resources as a Support on the Development of a Blended English Course designed for Deaf University Students. Colombia. Universidad de la Sabana.
- Clymer, W. y Berent, G. (2007). English for International Deaf Students: Technologies for Teacher Training and Classroom Instruction. United States. National Technical Institute for the Deaf Rochester Institute of Technology.
- Delgadillo, E. (2009). ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? Tinkuy. Número 11.
- Díaz, M, y 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. Doctorado en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Di Bella, E. (2014). Diagnóstico sobre la competencia lingüística del español en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva. Perspectiva. Revista Electrónica Científica. Volumen 3, número 6, (Pp. 50-74).
- Domínguez, A. y Alonso, P. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy: Perspectivas y respuestas educativas. España. Editorial Aljibe.



- Domínguez, A.B. y Velasco, C. (1999). Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas. España. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Gallaudet University. (2014). About Gallaudet. Mission and Goals. Documento en línea. Disponible en: https://www.gallaudet.edu/about_gallaudet/mission_and_goals.html
Consulta: 22/04/2014.
- Gerner, B. (1995). ESL Applications for Hispanic Deaf Students. Bilingual Research Journal. Volumen 19, número 3-4.
- Gillot, D. (1998). Informe en 115 proposiciones sobre los derechos de los sordos. Parlamento francés y Foro Europeo de la Discapacidad (FED). Francia.
- Hernández R. Fernández, C. Baptitas, P. (2010) Metodología de la investigación. Mexico. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para Sordos. (2006). Alternativas Educativas Para La Población Sorda. Documento en línea. Disponible en: http://www.insor.gov.co/descargar/ponencia_riodejaneiro_2006-1.pdf Consulta: 20/10/2014.
- Madrigal, M. (2008). La Escritura como Proceso: Metodología para la Enseñanza de la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua. Revista de Filología y Lingüística. Volumen 36, número 1, (Pp. 127-141).
- Marschark, M. (1993). Psychological development of deaf children. United States. Oxford University Press.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2001). Algo que decir: Hacia la adquisición del lenguaje. Manual para los padres de niños con sordera de 0 a 5 años. España. ENTHA.
- Paul, P. (1996). Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literature thought. United States. Allyn & Bacon.



Peña, J. Barraquer, L. y Surís, M. (1981). Sordera Central. Revista Logop. Fonoaud. Volumen 1, número 2, (Pp. 86-91).

Pérez, B. (2004). El sordo, su cultura y su lenguaje. Venezuela. Centro Profesional de Sordos

Silvestre, N. (2003). Implicaciones de la sordera. España. Masson.

Valmaseda, M. y Díaz E. (1995) Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development. Número 69-70, (Pp. 45-60).