

EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

English as a second language in students with hearing disabilities

Bety Marisol Yáñez García*, <https://orcid.org/0000-0001-5555-4016>

Celia Lorena Saltos Dueñas, <https://orcid.org/0000-0002-8140-2364>

Rider Eloy Mendoza Saltos, <https://orcid.org/0000-0003-3520-3628>

Claudia Katuska Loor Caicedo, <https://orcid.org/0000-0003-3756-2771>

Diana María Rojas Zambrano, <https://orcid.org/0009-0006-2039-116X>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

*Autor para correspondencia. email m-v-r-v22@hotmail.com

Para citar este artículo: Yáñez García, B. M., Saltos Dueñas, C. L., Mendoza Saltos, R. E., Loor Caicedo, C. K. y Rojas Zambrano, D. M. (2023). El Inglés como segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva. *Maestro y Sociedad*, (Número Especial), 211-219. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

La necesidad comunicativa en otras lenguas no es en absoluto reciente en la historia de la humanidad. Tampoco lo es la necesidad de comunicación en otras lenguas para las personas con discapacidad auditiva. Pues el aprendizaje de lenguas extranjeras, para cubrir las necesidades comunicativas o el fenómeno de una tercera lengua para su uso como espacio verbal común, adquirida por interlocutores que no comparten la misma lengua materna o que viven con discapacidad auditiva, resulta fundamental para el desarrollo de estas personas. Es por ello que en el presente artículo se realiza una revisión de algunos de los aspectos más relevantes relacionados con las implicaciones de la enseñanza del inglés a personas con discapacidad auditiva.

Palabras clave: discapacidad auditiva, enseñanza del inglés, educación inclusiva.

ABSTRACT

The communicative need in other languages is not at all recent in the history of humanity. Nor is the need for communication in other languages for people with hearing disabilities. Well, the learning of foreign languages, to cover the communicative needs or the phenomenon of a third language for use as a common verbal space, acquired by interlocutors who do not share the same mother tongue or who live with hearing disabilities, is essential for the development of this people. That is why this article reviews some of the most relevant aspects related to the implications of teaching English to people with hearing disabilities.

Key words: Hearing disability, English teaching, inclusive education.

Recibido: 5/6/2023 Aprobado: 20/8/2023

INTRODUCCIÓN

La comunicación efectiva entre hablantes de las más diversas lenguas, se ha convertido en un imperativo para el desarrollo social y cultural de la humanidad. Esta necesidad es esencia en un mundo globalizado, donde las personas de todas partes del planeta, con sus múltiples culturas e idiosincrasias, comparten espacios físicos y virtuales (Vergara y Jaén, 2017).

Valga como ejemplo una terminal aérea internacional de cualquier país europeo, donde diariamente operan cientos de vuelos desde y hacia innumerables destinos de todas partes del mundo. Durante solo una hora, en un día normal en esta terminal aérea, confluyen en el mismo espacio físico, hablantes de decenas de lenguas, los cuales, necesariamente tienen que comunicarse. Por ello, el aprendizaje de lenguas, que permitan

la comunicación en espacios comunes, físico y virtuales, forma parte de las exigencias adaptativas de vivir en la globalizada sociedad humana actual (Smith, Berones y Teyler, 2013).

Sin embargo, esta necesidad comunicativa en una lengua común no solo implica a las personas cuya capacidad comunicativa esté conservada. También las personas con formas de discapacidades que afectan a la comunicación, necesitan comunicarse en una lengua común en todo tipo de espacios sociales humanos. Tal es el caso de las personas con discapacidad auditiva. Es por ello que enseñar inglés a las personas que viven en tal tipo de situación de discapacidad, enseñarles a leer en inglés, a escribir en inglés, resulta muy útil para ellos como una forma de eliminar barreras ambientales para su desempeño social.

Es por ello que se ha considerado pertinente elaborar el presente artículo, donde se tratan algunas cuestiones relacionadas con el inglés como lengua de contacto intercultural para estudiantes con discapacidad auditiva.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el presente artículo se realiza una revisión de algunos de los aspectos más relevantes relacionados con las implicaciones de la enseñanza del inglés a personas con discapacidad auditiva. Para lo cual se utilizaron como métodos análisis-síntesis, histórico-lógico, inducción-deducción y revisión documental.

RESULTADOS

El inglés como idioma universal también para personas con discapacidad auditiva

La necesidad comunicativa en otras lenguas no es en absoluto reciente en la historia de la humanidad. Tampoco lo es la necesidad de comunicación en otras lenguas para las personas con discapacidad auditiva. Pues el aprendizaje de lenguas extranjeras, para cubrir las necesidades comunicativas o el fenómeno de una tercera lengua para su uso como espacio verbal común, adquirida por interlocutores que no comparten la misma lengua materna o que viven con discapacidad auditiva, forma parte de la evolución histórica del ser humano (Denis & Matas, 2002; Vergara & Jaén, 2017).

Los ejemplos al respecto en los últimos 3000 años de la historia, son muchos. Con las grandes conquistas vino la interculturalidad lingüística. Así fue con el latín y griego clásicos en su momento. Lo fue con el árabe en las conquistas del norte de África, con el español en Latinoamérica y hoy lo es con el inglés, que se ha convertido en la lengua universal o lengua más difundida como espacio lingüístico común entre las diversas culturas (Byram & Zarate, 1997; Calvi, 2001).

Sin duda la extensión y hegemonía del Imperio Inglés, que alcanzó su máximo esplendor y dimensión en el siglo XIX, son el motor que impulsa e impone esta lengua por todo el orbe, tal como antes hicieron otras lenguas que se impusieron siguiendo la implantación de los pueblos de origen primero militar y políticamente, luego, económica y culturalmente. No obstante, el arraigo definitivo del inglés a escala mundial se produce por el encadenamiento entre la vigencia del propio Imperio Británico y la sucesión en este protagonismo de los Estados Unidos de Norteamérica como potencia universal dominante, a partir de mediados del siglo pasado (Byram & Zarate, 1997; Calvi, 2001).

El fenómeno de la implantación del inglés como lengua internacional se muestra acrecentado y reformado por el efecto catalizador de la comunicación global y la alta tecnología que se aplica a la misma, y mediante una doble acción de causalidad: por la propia necesidad de una lengua común y por la propia facilidad de su difusión, todo lo cual ha convertido a la lengua inglesa en este fenómeno de "lengua universal" (Byram y Zarate, 1997; Celce-Murcia & Olstain, 2010; Graddol, 2007).

En la actualidad, el inglés es la lengua oficial de más de 50 países alrededor del mundo, siendo hablado como primera lengua, por cerca de 400 millones de personas. Después del mandarín y el español, es la tercera lengua con más hablantes nativos a escala mundial y se puede considerar que después de la lengua china, el inglés es el segundo idioma más hablado en el mundo, sumando más de 500 millones de hablantes en total (Celce-Murcia & Olstain, 2010).

Incluso, en la mayoría de los países donde no es lengua oficial, el inglés es la lengua que con más frecuencia se enseña como lengua extranjera, siendo el idioma más estudiado en el mundo. Además, es el idioma oficial de comunicación aeronáutica y marítima, es uno de los cinco idiomas oficiales de las Naciones Unidas y muchas

otras organizaciones internacionales, incluido el Comité Olímpico Internacional (Byram & Zarate, 1997; Celce-Murcia & Olstain, 2010; Graddol, 2007).

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, se ha 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.

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.

En muchos países de todo el mundo están disponibles libros, revistas y periódicos escritos en inglés y el inglés es el idioma más utilizado en las ciencias. El Science Citation Index registró que ya en 1997 el 95 % de sus artículos fueron escritos en inglés, a pesar de que sólo la mitad de ellos procedía de autores de los países de habla inglesa. Pues el inglés es la lengua en que se publican las mejores revistas científicas, es idioma oficial en prácticamente todos los congresos y eventos científicos, culturales, políticos que se desarrollan a nivel internacional (Alcaraz, 2010; Dubin, Eskey & Grabe, 2016).

Este creciente uso del idioma inglés a nivel mundial ha tenido un gran impacto en muchos otros idiomas, lo que lleva a la sustitución de algunas lenguas e incluso la muerte de las lenguas y se han producido reclamaciones de imperialismo lingüístico. El inglés se muestra como uno de los idiomas más abiertos al cambio, con múltiples variedades regionales que retroalimentan a la lengua en su conjunto (Alcaraz, 2010; Dubin, Eskey & Grabe, 2016).

Todos estos argumentos permiten concluir sin mucha profundidad en los análisis, que, en el mundo actual, saber inglés es garantía de comunicación en cualquier contexto. Esta conclusión es fundamental para múltiples áreas del desempeño humano, como las ciencias, la cultura y los negocios, etc., donde el idioma inglés tiene en cada caso, su propia nomenclatura. Además, se convierte en un medio importante de inclusión social humana. Pues para el caso específico de las personas con discapacidad auditiva, el aprendizaje del inglés reduce significativamente algunas de las limitaciones asociadas a su condición de discapacidad y sobre todo abre espacios de socialización con personas oyentes (Graddol, 2007).

Lengua materna y segunda lengua. Su peculiaridad en personas con discapacidad auditiva

La lengua de señas es la lengua materna de las personas sordas, si se toma en cuenta que la lengua materna es aquella que adquiere una persona en su infancia durante el proceso de socialización. 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 primera lengua de la comunidad sorda. Al respecto, el Centro Virtual Cervantes habla de la complejidad del término lengua materna debido a su aparente simplicidad. Por ello expone los siguientes criterios a considerar para caracterizar el concepto de lengua materna.

El Centro Virtual Cervantes (CVC, 2017) define la lengua materna como la lengua propia de la madre, la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación, la primera lengua que se aprende, con la que se empieza a conocer el mundo, en la cual se piensa, mejor se conoce y en la que la persona se comunica con mayor espontaneidad, fluidez y con menor esfuerzo. Es la lengua que se prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad. Es la lengua que se siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad (Díaz & Cubillos, 2014).

Considerando las definiciones anteriores, se puede afirmar, que la lengua de señas constituye la lengua materna de la población en situación de discapacidad auditiva. Aunque, si bien los criterios mencionados 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 lengua de señas 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).

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. 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).

Los estudiantes con discapacidad auditiva, no utilizan la forma oral del idioma 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. Ello implica un retraso lingüístico en la primera lengua en los primeros años de escolaridad y mayores dificultades para la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua en niveles intermedios y por consecuencia, del inglés como tercera lengua en etapas superiores de su formación (Di Bella, Lugo & Luque, 2016). 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), estableció que la lengua de señas propicia la confianza de los estudiantes con discapacidad auditiva y mejora su rendimiento, ya que, con el uso de este código de comunicación, el alumno perfecciona su habilidad para comprender textos escritos, para adquirir más vocabulario y hablar oralmente. Razón por la cual es necesario tanto para el estudiante, como para el docente, poseer buenas bases en el conocimiento y manejo de la lengua de señas.

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).

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 que es el español y por último aprender el significado en inglés (Domagala, 2015). 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. En otras palabras, es cuando una lengua necesita de otra o se basa en otra para ser aprendida. 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.

En el caso de la población con discapacidad auditiva, en la cual su lengua materna es la lengua de señas, 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 como apoyo para aprender otro idioma cualquiera.

Así, basada en la influencia lingüística de la lengua de señas en el español y el inglés, García (2015), evidenció y comprobó que los estudiantes que tenían buenas bases sobre el uso de la lengua de señas tenían una mejor comprensión del inglés. 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 tercera lengua, 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 lengua de señas 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.

Enseñanza de las habilidades básicas del inglés según los niveles de discapacidad auditiva

Antes de abordar estos aspectos que se enuncian, es necesario describir en que consiste una discapacidad auditiva y los niveles de sordera que se presentan en las personas sordas. Ello, para comprender por qué, la población no oyente, puede cumplir con las 4 habilidades de la lengua inglesa.

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 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. 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. Una vez expuestos los niveles de pérdida auditiva, en donde se evidencia que existen unas pérdidas leves y otras severas, se toma 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, teniendo en cuenta los niveles de pérdidas auditiva, algunos autores afirman la posibilidad de que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades básicas del inglés 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: lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura (Díaz & Cubillos, 2014; Garzón 2015; Di Bella, Lugo & Luque 2016; Duacara, Fraile & Sánchez 2015; O’neill 2015; y Domagala-Zysk 2015)

En cuanto al proceso lectoescritor, los estudiantes con discapacidad auditiva no suelen presentar mayores dificultades a las que presentaría un estudiante normoyente en una clase de inglés. Pues toda la información que reciben se basa en información visual, ya que las palabras escritas son imágenes. En relación a ello, 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, estos mismos autores 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. 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). Sin embargo, García (2015), describió a profundidad cómo se evidencia el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Este autor realizó un estudio con varios estudiantes sordos de grado noveno, que nunca habían participado en un curso de inglés. En primera instancia, este autor encontró que la mejor forma de enseñarles a leer y escribir era generar las explicaciones en inglés escrito, y alternarla con la comunicación en lengua de señas y en 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, 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 lengua de señas 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.

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 presentó menos dificultades gramaticales y mayor precisión sintáctica. Según la autora, 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.

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 lengua de señas 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). Entonces, la autora enfatiza que los errores más frecuentes hacen referencia a problemas sintácticos y no tanto a problemas de ortografía. A la hora de conjugar los verbos en los tiempos presente, pasado y futuro, estos varían de acuerdo con el idioma. En la lengua de señas, 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).

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 lengua de señas no existe distinción de género y número, a diferencia del español. La lengua inglesa tampoco hace una distinción de palabras masculina 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 lengua de señas facilita la asimilación de esta lengua lo que no ocurre con el castellano siendo un error frecuente mezclar el masculino, femenino y plural.

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.

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, Di Bella, Lugo & Luge, (2016), plantean que 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.

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 (2011) 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, los niños sordos adquieren competencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas en el lenguaje de signos. Por ello, sería más fácil construir sobre esa primera competencia lingüística una segunda o tercera.

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 reemplazar 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.

DISCUSIÓN

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

Es fundamental reconocer que los estudiantes en situación de discapacidad son personas visuales. Por tanto, es necesario 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), consideran los medios visuales y las lenguas de señas como elementos vitales que potencian significativamente las habilidades de los educandos sordos.

Así lo establece 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. 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. Es por tal razón que dicho autor propone un tipo de pedagogía que valora la lengua y la cultura de las comunidades sordas e inspira modelos de alfabetización y prácticas de enseñanza, centradas en las características de aprendizaje visual de estos estudiantes para la enseñanza de terceras lenguas.

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. Al respecto, 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 utilizaron fueron actividades basadas en materiales impresos, 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, utilizaron las Tics para presentarse y presentar las actividades y todo el proceso pedagógico que querían realizar, 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. 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.

No obstante, todos los autores 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 se recapitula 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.

CONCLUSIONES

Adaptar los cursos de idiomas para alumnos con discapacidad auditiva ha supuesto sólo el principio de una serie de retos y esfuerzos. El trabajo con estudiantes sordos y oyentes en una misma aula ha obligado a los docentes a replantear sus estilos de enseñanza. Frecuentemente, el docente de inglés tiene como principal objetivo planear su currículo, establecer las estrategias metodológicas y elaborar las actividades basadas en los objetivos y contenidos del curso, con el fin de que los aprendientes desarrollen sus habilidades lingüísticas y aprendan la lengua meta. Esta visión educativa del estudiante como un grupo estandarizado de aprendientes puede ser alterada cuando se incluye en la clase de lengua a estudiantes universitarios con una necesidad educativa especial. Es aquí cuando el docente de inglés debe visualizar su currículo y las actividades que realizarán de acuerdo con las condiciones de los aprendientes, debe modificar su perspectiva técnico-pedagógica e implementar cambios significativos en el currículo, las actividades, la evaluación, las estrategias metodológicas y el uso de las TIC para el buen desempeño del estudiante con discapacidad auditiva.

Es necesario tener presente que la dificultad auditiva hace que la posibilidad de adquisición del lenguaje oral por vía natural es menor. Ello hace de la persona sorda un ser vulnerable debido a la dificultad de acceso a la información. En consecuencia, se hace perentorio utilizar la comunicación signada de forma continua y acompañar el lenguaje con algunos gestos o signos que enfatizen o aclaren algún término en la lengua que se les enseña a estos jóvenes con discapacidad auditiva. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alcaraz, E. (2020). El inglés profesional y académico. Alianza Editorial.
2. Byram, M. & Zarate, G. (2017). The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Council of Europe Publishing.
3. Calvi, M.V. (2021). El español del turismo: Problemas didácticos. Universitat de Barcelona.
4. Celce-Murcia, M. & Olstain, E. (2022). Discourse and context in language teaching. A Guide for Language Teachers. Cambridge University Press.
5. 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.
6. Denis, M. & Matas, M. (2022). Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas. DeBoek & Larcier.
7. 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.
8. Díaz, M., & Cubillos, J. (2022). 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. Repositorio Universidad Javeriana.
9. Domagała-Zysk, E. (2011). 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.
10. Domagala-Zysk, E. (2015). Beliefs about learning english as a foreign language – experience of deaf and hard-of hearing polish adolescents. Research, 12, 16-29.
11. Ducuara, J., Fraile, J., & Sánchez, C. (2015). An Inclusive English Classroom Proposal for Students with Hearing Impairments. Intellectum Unisabana.
12. Dubin, F., Eskey, D.E. & Grabe, W. (2022). Teaching second language reading for academic purposes. Addison-Wesley Publishing Company.
13. García, M. (2019). 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. Repositorio Uniquindio.
14. 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. Repositorio Unilibre.
15. Graddol, D. (2022). The future of English. The British Council.
16. Martín, R. (2015). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. Universidad del País Vasco.
17. 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. UNCUYO.
18. 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. Repositorio UNAL.
19. Smith, P.H., Berones, A. & Teyler, S.M. (2013). A new world a new dare. The opening of the beginning. Society of Future, 5 (1), 124-129.
20. Vergara, R., & Jaén, F.T. (2017). La globalización de un mundo globalizado. Editorial Universitaria Ramón Arcés.
21. Zavala, V. (2013). Las ocho herramientas prácticas para enseñar inglés a estudiantes con pérdida auditiva. Foro Internacional de Especialista en Enseñanza de Lenguas.
22. Zuleta, A. (2019). ¿Cuál es el idioma más importante del mundo? Blendex.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.