

ESPECTROS

Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de alumnos con discapacidad visual

María Lucía Quiroz Segura*
Guadalupe Palmeros y Ávila**

(Recibido: octubre de 2016, Aceptado: diciembre de 2016)

RESUMEN

El siguiente estudio presenta los resultados de una investigación realizada en la División Académica de Educación y Artes, específicamente en la Licenciatura en Idiomas, cuyo objetivo fue analizar las estrategias utilizadas por una estudiante con discapacidad visual en el aprendizaje de una segunda lengua.

Esta investigación se desprende del proyecto Inclusión educativa, discapacidad y educación superior. Análisis de dos universidades públicas mexicanas. Caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es de tipo cualitativa, empleando como método el estudio de casos y como técnica la entrevista a profundidad.

Los resultados permitieron identificar las cuatro estrategias más utilizadas por la estudiante, las cuales son: Grabación de las clases a través de una lap top para luego escucharlas en casa cuantas veces fuera necesario, lo que le permitía aprender vocabulario, conceptos, o cosas nuevas que tal vez pasaron desapercibidas en su momento. Otra estrategia fue el escribir conceptos de las estructuras gramaticales, luego de haberlas estructurado en su mente. Una estrategia más fue pedir que sus compañeros le leyeran letras de las canciones, de esta manera podía comprender y aprender palabras nuevas para integrarlas a su vocabulario. Finalmente, una estrategia que le funcionó muy bien, fue solicitar ayuda de los profesores cuando no había entendido bien.

Palabras claves: Educación inclusiva, discapacidad, ciego, estrategias de aprendizaje, segunda lengua

ABSTRACT

The next study presents the results of a research in the Arts and Education Campus, especially in the Modern Language Degree, which aim was analyze the strategies used for the student with visual impairment in the second language learning.

This research follows Inclusive education, disability and high education project. Analysis from both public Mexican universities. Juarez Autonomous University of Tabasco case. This is a qualitative research, in which the method used was case of study with the depth interview technique.

The results allowed identify the four strategies more used for the student, these are: use her laptop for recording her classes and then listen to them again the times were necessary for learning new vocabulary, concepts and new things that maybe could not hear in the classes. Another strategy was write concepts of the grammatical structure, after she make the structure in her mind. Other one used was asking friends read to her the lyrics of a song, in that way she could get new words for adding in her vocabulary. Finally, other strategy more that got good results asking for help to her teachers when she did not understand some concepts in classes.

Key words: Inclusive education, impairment, blind, learning strategies, second language

INTRODUCCIÓN

La inclusión de las personas con discapacidad es un tema relativamente reciente. Hasta hace algunos años, esta problemática estaba prácticamente ausente

* María Lucía Quiroz Segura. Egresada de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Estancia de Movilidad Internacional en la Universidad de Salamanca, España. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura. Villahermosa, Tabasco, México. Correo electrónico: marialuciaquiroz@gmail.com

** Guadalupe Palmeros y Ávila. Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora de Tiempo Completo, Líder del Cuerpo Académico en Consolidación: Estudios y Análisis sobre la Educación y la Cultura, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura. Villahermosa, Tabasco, México. Correo electrónico: gpalmeros@hotmail.com

en la discusión internacional, esto a pesar de que, desde finales de los años 40, la Declaración Universal de los Derechos Humanos planteaba ya la importancia de brindar una educación en donde los beneficios se hicieran efectivos para todas las personas, sin importar sus condiciones físicas, sociales o culturales (Moriña, 2004). Fue hasta los años 90, después de casi tres décadas de lucha por parte de las personas con discapacidad y sus familias, cuando el movimiento por la inclusión empieza a tomar forma en la conferencia realizada por la UNESCO.

En México, el derecho a la educación en general y específicamente a las personas con discapacidad, no sólo se plasma en la Constitución Política sino también en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y en las legislaciones educativas en donde se señala la inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades educativos. En el caso de los alumnos de educación superior, el acceso aún es limitado sobre todo para quienes tienen una discapacidad visual, ya que éste tiene necesidades educativas especiales derivadas de la dificultad de acceder a la información a través del sentido de la vista.

Otros factores que limitan la participación de dichos alumnos se encuentran los relacionados con la oferta educativa, la igualdad de oportunidades, las políticas públicas, los diferentes tipos de recursos familiares y la determinación de los propios individuos.

Aunque a nivel del discurso, hay cada vez un mayor interés por incluir a este sector de la población en la formación terciaria, las voces de estas personas no siempre se han logrado hacer escuchar por los demás (Fuller, Bradley & Healey (2004). En este sentido, Hurst (1996) señala que “cuando las personas con capacidades diferentes comienzan a estudiar la educación superior toman la oportunidad de incrementar su conocimiento, desarrollar sus habilidades para socializar, obtener buenas calificaciones y darse a sí mismos a debatir y discutir. El resultado de esta gran experiencia se convierte en fortaleza (p. 141)”.

Cuando una persona con discapacidad visual ingresa a la educación superior, a la incertidumbre que usualmente se genera, se añaden otras dificultades. Por lo general, los estudiantes se preocupan de lo que sucederá ahí, le temen a las nuevas exigencias, que suelen ser

mayores que en las de los niveles educativos previos, y se preguntan sobre sus posibilidades de entablar vínculos con sus nuevos compañeros. Sus experiencias y fracasos escolares vienen a su mente, muy probablemente por las situaciones de discriminación o exclusión enfrentadas a lo largo de su formación (Avendaño y Díaz, 2014).

En lo que respecta al profesorado, la presencia de estudiantes con discapacidad visual en el aula de clases regular, puede causar, por lo general, miedo y desconfianza al no saber cómo y de qué manera dar las clases, sin embargo, de acuerdo con Ocampo (2015)

una de las transformaciones más significativas que ha experimentado el campo de las didácticas de las lenguas en L1 o L2, ha sido la necesidad de centrar la enseñanza en las características individuales del estudiantado. Esta visión coherente con los desafíos de la Educación inclusiva, asume la heterogeneidad del estudiantado como parte su fundamento psicológico. Según esto, el profesor es el generador de oportunidades de aprendizaje y es él en conjunto con su estudiantado quienes deciden qué actividades se llevan a cabo en la clase (p, 185).

A su vez, Echeíta y Verdugo (2004:211) señalan que Hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit. La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general.

En este sentido, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), desde hace varios años ha asumido la responsabilidad de brindar atención educativa incrementando la cobertura con equidad y asegurando la inclusión de todos los grupos de la población y en su plan a largo plazo 2028, (UJAT, 2014), señala que “al estar integrada al panorama de las tendencias educativas internacionales y nacionales articula sus funciones a fin de contribuir a la mejora de la calidad de vida con respuestas innovadoras ante las necesidades de su entorno” (p. 64) por ello, “mantendrá su carácter

autónomo, coadyuvando a consolidar el papel de la educación superior como un bien público y como factor de la inclusión social” (p. 64). Señala también que con esa finalidad “continuará garantizando la equidad en el acceso, reforzando y estableciendo medidas adecuadas para eliminar la discriminación y las desigualdades que afectan a los grupos vulnerables” (p.64).

En el caso de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT, desde el año 2005, ha venido incorporando a sus aulas alumnos con diferentes tipos de discapacidad: Neuromotriz, retraso en el desarrollo, auditiva y visual, y como consecuencia de ello paulatinamente se han implementado mejoras en cuanto a la accesibilidad de espacios, formación de profesores y atención a estudiantes, que de una u otra manera han contribuido a la permanencia, egreso y titulación de dichos estudiantes. De acuerdo con el Plan de Desarrollo Divisional 2015-2019, (PDI, 2015) en el año 2014 en la DAEA se encontraban 7 alumnos con discapacidad visual, de los cuales cinco son ciegos, (2 de ellos estudian la licenciatura en idiomas y 3 la licenciatura en comunicación), dos débiles visuales que estudian la licenciatura en comunicación.

Si bien es cierto que han ingresado alumnos con discapacidad, la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la DAEA y específicamente en la Licenciatura en Idiomas, no ha sido fácil para estudiantes y profesores, de ahí que nos preguntamos ¿cómo incluir a estos estudiantes en las propias dinámicas de las actividades realizadas en clase? ¿Qué estrategias utilizan los alumnos para el aprendizaje de una segunda lengua? Para responder a ello, nos hemos planteado como objetivo analizar las estrategias de aprendizaje empleadas por una estudiante con discapacidad visual en el aprendizaje de una segunda lengua y que le fueron favorables para acceder, permanecer y egresar de la Licenciatura en Idiomas.

Para ello se asume la definición de estrategias de aprendizaje como “acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua” (Oxford, 1993, p. 18). La misma autora (2001, p. 166) de forma más específica entiende las estrategias de aprendizaje en general como

aquellas “Operaciones empleadas por el alumno para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información, acción específica tomada por el alumno para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, más agradable, más auto dirigido, más eficaz y más transferible a situaciones nuevas”.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A.M., Barca, E. Santorum, R. y Castro, F.V. (2013, p. 394), hacen una recopilación de las diversas definiciones de estrategias de aprendizaje realizadas por Cohen y Macaro, (2007), García Herrero (2012) y Gargallo (1995) y señalan como elementos comúnmente integrados, los siguientes:

- En primer lugar se reconoce que las estrategias de aprendizaje son habilidades, competencias cognitivas y comportamientos concretos que los individuos ponen en funcionamiento de cara a un aprendizaje específico.
- Como habilidades que son, pueden ser identificadas (incluso por el propio sujeto que las utiliza) descritas, documentadas, aprendidas, enseñadas, influenciadas y perfeccionadas.
- Implican la integración e interacción mutua entre procesos y destrezas, entre las demandas que solicita una situación de aprendizaje y las competencias con que un sujeto se enfrenta a ella.
- Están vinculadas con aprendizajes específicos, sus contenidos, objetivos, etc., de ahí que tengan que ser cambiantes, dinámicas y en definitiva, flexibles.

De igual manera, señalan también que están afectadas por variables múltiples, como son:

- Varían en función de factores internos del sujeto, como por ejemplo su nivel de experiencia, de conocimientos en el área de aprendizaje, su implicación activa, competencia, actitud y aptitud, motivación, variables afectivas, emocionales, los gustos personales, las expectativas, etc.
- Cambian en función de aspectos externos al individuo, tales como las demandas de la propia situación de aprendizaje, metodología, actividades y sistemas de evaluación propuestos e implicados, condiciones y variables de la situación de enseñanza-aprendizaje, etc.

- Están dirigidas hacia un fin específico y permiten un aprendizaje con éxito y con mayor grado de eficacia y eficiencia. Por eso se entiende que su uso efectivo ha de ser deliberado, consciente, planificado y controlado.
- Implican un autoconocimiento de capacidades, potencial y aptitudes por parte del propio sujeto, autocontrol en su funcionamiento y capacidad de autoevaluación tanto del proceso de utilización como de los resultados obtenidos. El uso eficiente, variado y habitual de estrategias de aprendizaje se ha asociado con mejores resultados académicos, jugando además en esa relación un papel importante el autoconcepto (p. 394).

Como ocurre en cualquier otro proceso de adquisición de conocimientos, las personas aprendemos a través de estrategias. La primera vez que se utilizó este término en el campo de las lenguas fue en 1972 por Selinker. Él propuso a las estrategias como uno de los cinco procesos centrales del aprendizaje de una segunda lengua (L2), además, define a las estrategias en términos de un acercamiento a partir del cual el estudiante o aprendiz se guía para aprender.

Por su parte, Rubín (1975) y Stern (1975) se concentraron particularmente en indagar más sobre la forma en que aprenden los estudiantes, creando el término del 'aprendiz ideal'. Lo que querían saber era cuáles eran las estrategias que este tipo de alumnos utilizaban. De este modo, tomando como base sus observaciones, sus experiencias como profesor y aprendiz de lenguas, así como la bibliografía especializada en el tema, Stern creó una lista de estrategias que el 'aprendiz ideal' debe poseer, entre ellas:

1. Un estilo de aprendizaje personal o estrategias de aprendizaje positivas.
2. Un enfoque activo hacia la tarea de aprendizaje.
3. Tolerancia y actitud abierta hacia la lengua extranjera y empatía con sus hablantes.
4. Sabe cómo enfrentarse a la lengua desde un punto de vista técnico.
5. Estrategias de experimentación y planificación con el propósito de construir un sistema estru-

turado de la lengua que está aprendiendo y de repasar el sistema progresivamente.

6. Una búsqueda constante del significado.
7. Predisposición a practicar.
8. Predisposición a utilizar la lengua en la comunicación real.
9. Auto-seguimiento de su aprendizaje y sensibilidad crítica hacia el uso de la lengua.
10. Un deseo de progresar en el conocimiento de la lengua hasta llegar a pensar en ella.

Estos autores entienden a las estrategias como técnicas y recursos que un estudiante utiliza para poder adquirir conocimiento. Igualmente, sostiene que las estrategias difieren con base en la tarea que se esté desarrollando, la edad del aprendiz, el estilo de aprendizaje de cada persona, entre otras cosas. Finalmente, como resultado de sus propias observaciones, mencionan que todos los seres humanos aprenden con éxito su primera lengua, mientras que una L2 sólo algunos la aprenden con éxito.

METODOLOGÍA

De acuerdo con el interés y objetivo de la investigación, ésta se desarrolló en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el periodo de Julio de 2015 a Julio de 2016. Se desprende del proyecto Inclusión educativa, discapacidad y educación superior. Análisis de dos universidades públicas mexicanas. Caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

El diseño metodológico es de carácter cualitativo y lo que se busca es indagar, desde la perspectiva de los sujetos, es decir, los estudiantes con discapacidad visual, cuáles son las estrategias que utilizan para el aprendizaje de una segunda lengua. El método empleado fue el estudio de casos, el cual se aboca al análisis profundo, comprensivo y sistemático de un sujeto, objeto o acontecimiento que se presenta como el caso de interés (Rodríguez, Gil y García, 1996)

La técnica de recolección de datos fue la entrevista a profundidad, ya que en ésta el entrevistador obtiene información sobre un determinado problema y a partir de él establece una lista de tema en relación con lo que se focaliza la entrevista. Ésta se llevó a cabo en la biblioteca

“Belisario Colorado Jr.”, y fue realizada en varias etapas. En este artículo se presenta sólo la información relacionada con las estrategias de aprendizaje para la adquisición de una segunda lengua, en este caso el idioma inglés.

Una vez realizada la entrevista, se procedió a su registro, transcripción y elaboración, y posteriormente se preparó, ordenó y categorizó.

RESULTADOS

La entrevista fue realizada a Raquel Juárez León tiene 27 años, Ella es la más pequeña de 4 hermanos, de los cuales sólo ella tiene ceguera total de nacimiento con diagnóstico de catarata congénita, vive con su padre, hermano y 2 sobrinas. Actualmente acaba de egresar de la Licenciatura en Idiomas, en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en donde ingresó en el año 2011.

Raquel nos otorgó el permiso para poder utilizar su nombre en el presente trabajo y agradece ser tomada en cuenta. Además, expresa su deseo de que esto sea de ayuda no sólo para ella, sino para sus profesores y compañeros de licenciatura.

En cuanto a su escolarización, Raquel en preescolar y primaria acudió a escuelas especiales, la secundaria y bachillerato en el Sistema Abierto en donde no existía ningún tipo de adaptación acorde a sus necesidades específicas.

En relación con sus recursos educativos, comenta que usaba su lap top y el teléfono celular, es decir, de carácter táctil, y que a lo largo de su vida ha desarrollado una capacidad memorística muy buena para maximizar su proceso de adquisición de conocimientos.

Respecto al aprendizaje de una segunda lengua, en las siguientes líneas se reconstruye la experiencia de Raquel en relación con el aprendizaje de una segunda lengua, así como las principales estrategias que utilizó para su aprendizaje.

El primer contacto de Raquel con el inglés fue gracias a una maestra de inglés, hija de una conocida, que aceptó ayudarla luego de haber sido rechazada en clases de inglés por su maestra en la preparatoria. A pesar de que ella no tenía conocimientos previos sobre una lengua adicional al español, la maestra se sorprendió de que ella lograra entender con facilidad su estructura.

Mi mamá consiguió ayuda de una hija de una amiga de ella que es maestra de inglés y pues con ella fue mi primer acercamiento, todo digamos de a oídas, (ajá) esto es esto, esto sirve para esto, y esto... lo cual ella dice “a mí me sorprende, y, ¿es tu primera vez que tienes contacto?”, le dije “sí”, y me dice, “para ser tu primer contacto la verdad, entiendes, o sea no es de que entiendas toda una clase de inglés, pero me refiero a que entiendes la estructura, entiendes para qué se va a usar, yo pienso que sí lo puedes hacer”.

Aquí se observa el deseo de progresar en el conocimiento de una segunda lengua, ya que después de la ayuda de la maestra de inglés, Raquel recibió apoyo en un instituto. El maestro de inglés de allí la ayudó y le hizo ver con más optimismo su decisión de estudiar idiomas.

Tomé unos cursos, que se llama IFORTAB Instituto Formación algo así de Tabasco, entonces igual el maestro era muy accesible, muy, muy bueno, muy paciente, entendía mi problema. Él decía “el hecho de que tú tengas el problema de visión no quiere decir que no puedas, claro y escuchas muy bien” y yo le decía “pero es que no sé”, o sea todavía había como ciertas dudas, no por mí, sino por lo que la gente me decía. Durante todo el proceso de inglés decía “ella es muy buena, es que ella sí puede, sólo que tienen que saber cómo enseñar tiene que saber cómo llegar hacia ella”. Él no teniendo tampoco capacitación de educación especial. “Es que no le pueden decir que no, tú inténtalo, si quedas bien y si no, tienes que volver a intentar, hasta que tú quedes”.

Al ser aceptada en la universidad ya no pudo seguir sus clases en el IFORTAB. La UJAT tiene un Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) donde los alumnos de todas las licenciaturas tienen la posibilidad de estudiar uno de los ocho idiomas ahí impartidos. Raquel decidió comenzar a estudiar inglés ahí desde el primer semestre, pero sólo pudo asistir dos semestres debido a que por sus clases de licenciatura ya no tenía tiempo libre.

Ya cuando el CEI pues fue otra preparación, o sea, en el CEI empecé desde primero, porque nunca me gustó hacer (examen de colocación),

aunque yo siento, que quizá sí, yo sabía lo básico y eso te permite hacer un examen de colocación, no me gusta, no, no, no me gustó, entonces inicié de cero otra vez.

Esto nos lleva a otra característica que es la tolerancia y actitud abierta hacia la lengua extranjera, ya que pudiendo presentar un examen de colocación para ubicarla en otro nivel ella decidió iniciar de nuevo, lo que, a su vez, reforzaría lo que ya sabía.

Raquel nos indicó que para aprender en el CEI la estrategia utilizada por ella fue escuchando e intentando comprender las estructuras de los ejemplos que sus maestros le daban.

Ahí era muy difícil, pues porque ahí todo era a base de oír. Tienes que fijarte en las estructuras. Ya con un ejemplito "Ay". Bueno, cuando era presente y eso pues ya "Ah". Solo por ejemplito pues ya entendí.

Como podemos darnos cuenta, aquí hace referencia a la experimentación y planificación que le permitirá construir un sistema estructurado de la lengua que está aprendiendo.

Estudiar en la universidad es muy distinto a la secundaria o preparatoria. El ritmo de las clases es diferente y por lo tanto tiene que implementar estrategias si quiere aprobar las materias. Estas, a pesar de ser pocas, le han servido mucho para poder desenvolverse en el ambiente del aprendizaje de una segunda lengua.

El uso de la tecnología está presente en Raquel, principalmente aquella que le sirva para registrar el audio de sus clases. Ella dijo grabar todas sus clases ya que son de ayuda.

Mi laptop. Porque yo grabo mis clases. Todas, hasta las que no sirven.

Ella vuelve a oír el material registrado en clases hasta más de una vez porque en ocasiones hay más ruido a su alrededor de lo normal.

Pues lo vuelvo a oír. Por eso un amigo dice que tomo más clases que quien sabe quién.

Sí. Es que los chicos luego hacen escándalo y no dejan oír. A veces la maestra habla bajito y es un problema.

Raquel a diferencia de sus compañeros tiene un problema y es que no puede escribir en inglés, solo en español, es decir, no ha aprendido el Braille en inglés.

No. No puedo.

Sí (solo en español), y en italiano un poco.

Sí lo puedo intentar, pero escribiría la palabra a como se escucha.

Aunque luego digo "nadie lo va a ver".

Yo sé que existe, pero no me preguntes porque no sé dónde buscar, no tengo idea. No te creas, pero ya para la parte docente me preocupa no saberlo escribir me desespera.

Entonces ¿en clases de inglés cómo escribes? Ella dijo que no escribe la estructura que los maestros explican en clases, sino intenta encontrar una explicación, como un concepto.

Bueno, si nos referimos a la estructura gramatical, ya no lo hago. Como que la nota la tomo en mi cabeza. Este se utiliza para tal cosa y el pasado sería esto. O sea, me voy fijando mucho en los ejemplos. Todo más bien, ha sido así.

La verdad tampoco anoto porque cuando llego a casa escucho, pero una cosa es escuchar y otra es tomar notas. O escuchas, o tomas notas, o haces tu tarea.

Antes se me metió la idea de buscar libros donde te dieran el concepto gramatical de las cosas. Por ejemplo, para qué sirve el there is, there are. Y me decían las maestras "ay Raquel, ¿por qué quieres hacer eso?". Y yo "porque una verdadera licenciada en idiomas debe saberlo".

Cuando Raquel no está en clases puede platicar con sus amigos y escribir al mismo tiempo pero eso no es posible para ella cuando está en clases, ya que le es más difícil porque aún debe estructurar la información recibida.

No, no. O sea, porqué por ejemplo "si estoy escribiendo en la computadora y veo que están hablando me meto en la plática y sigo escribiendo. Pero ¿por qué cuando mi maestro me está diciendo o estoy en una clase no puedo ir tomando notas? Sabes, porque pienso que es, en primera, porque tengo que ir escuchando y tengo que pensar como estructurarlo para poderlo escribir. Ya luego que lo estructuré, como que hago más procesos de dos, escucho, trato de redactar, pienso en la redacción.

La estrategia que Raquel tiene de volver a escuchar los audios no todos la comprenden. Cuando perdió cierta información grabada, trató de obtenerla de una de sus maestras.

Te lo juro que de lo poquito que pude grabar de cuarto hasta sexto se me perdió en mi USB y me siento como en blanco.

Debido a que la maestra no entendía esta forma de trabajo de Raquel, otra maestra le dijo

“es que para ella no nada más es saber, también necesita tener la evidencia de que sabe”,

A lo que la maestra le respondió

“Pero ella no necesita probarlo”.

Nuevamente la otra maestra le dice

“Para ti no pero para ella sí. Eso es algo que tú nunca le vas a llegar a entender a ella, esas formas, esas estrategias. No las puedes entender”.

Ante esto la maestra le dice, “pero si tú tienes el libro y lo puedes consultar”

A lo que le responden

“Pero, ¿cómo lo consulta? ¿A quién le pregunta?”

Entonces por eso creo que le dijo: “es por eso que ella se apoya mucho en los audios. Porque lo aprendió ahorita, pero a ella se le puede olvidar y ¿cómo recorre a tu libro?”

Finalmente, la maestra responde

“Pues no lo había pensado”.

Como podemos observar aquí, es necesario que los profesores estén formados también en las diversas estrategias que emplean los alumnos para el aprendizaje, ya que, en la elaboración de los contenidos y materiales de enseñanza entran en juego las concepciones de los docentes con respecto al saber que llevan al aula de clases, las finalidades de su enseñanza así como las representaciones que tienen de los estudiantes y de la forma que aprenden, pero muchas veces no se toman en cuenta si al grupo llega un estudiante con discapacidad visual.

Otra estrategia que emplea Raquel es el apoyo de los maestros o compañeros en las clases de inglés. Al preguntarle a quien recurre más seguido, nos respondió:

Mayormente lo hago con la maestra porque luego dicen (sus compañeros) “yo estoy más perdido”.

Y la verdad luego se ve que si están bien perdidos y digo “no, mejor si le pregunto a la maestra”.

Intentamos saber más de la relación que hay entre Raquel y el Internet, pues sabemos que para muchos es de ayuda al momento de querer obtener más información de un tema. Nos respondió negativamente, pero agregando otra estrategia utilizada por ella.

Ahí honestamente no.

Por ejemplo, en el programa de los chicos mentores, cuando era de inglés decía “Raquel, mira, esto es así”. Reforzaba yo, pero no me gusta, no es de que no me guste, y sé que lo tengo que hacer pero no lo hago, por lo mismo porque me retraigo un poco, no me gusta mucho con Listening, o sea con música. Yo no puedo entenderle luego. Rara es la canción que entienda. Me desespera y estresa. Mejor pido que me lean el Transcrip. Porque yo siento que la lectura pausada me permite discriminar en sonido de la palabra, aunque luego no sepa que es.

Como ya se había mencionado antes, no todos entienden las formas de aprender de Raquel. Que aunque sean raras para otros, para ella no, ya que le son de gran ayuda.

Sí. Pero nadie ha logrado entender esa medida. “Que flojera me das”, me dice no sé quién. Sabes, yo fui la única que pude entender más o menos, bueno la mayoría de sus partes, de Don't speak de No doubt, porque va lentita. Cuando va así de despacito sí le entiendo.

La estrategia de Raquel para conocer más palabras a través de canciones es pedirle a alguien más que le lea las lyrics.

Y me dicen “¿pero para que quieres eso?”. “Para que aunque no sepa la palabra la se pronunciar, ya después te podría pedir qué es”. “Ah, muy buena estrategia también”.

“Léemelas”. “¿Qué te las lea?”. “Pero despacito” “¿Para qué quieres que te las lea?”. “Es que luego hay palabras que no entiendo”. Y ya me pregunto cuales no sabía y me dijo “Ok, esa se pronuncia así.” “¿Qué sería?”. “Bueno, sería esto”. Y de ahí como que más forma de adquisición.

De hecho, trato de entender. "Por el contexto, creo que quiere decir... que la idea de esta canción es que está triste".

Como hemos podido observar, las principales estrategias que Raquel empleó para el aprendizaje de una segunda lengua, se basan en la grabación de las clases, la escritura de conceptos de las estructuras gramaticales, pedir a los compañeros que le lean letras de canciones para aprender nuevas palabras, así como solicitar la ayuda de los profesores.

Si bien es cierto que sus estrategias fueron pocas, éstas le dieron resultados y le permitieron ir avanzando en los ciclos escolares hasta culminar sus estudios de licenciatura.

DISCUSIÓN

En las escuelas inclusivas, los estudiantes ciegos estudian una segunda lengua en compañía de estudiantes que ven, teniendo que cumplir con los mismos objetivos que establecen los programas, como son el adquirir la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito, desarrollar destrezas comunicativas, leer y comprender diversos textos y para ello tiene que utilizar estrategias de aprendizaje y recursos didácticos.

En el caso de Raquel, considera que no debemos plantearnos que existan diferencias en el aprendizaje entre jóvenes con discapacidad visual y aquellos que tienen una visión completa, ya que ella a pesar de su discapacidad ha podido superar muchas etapas.

Para que un estudiante con discapacidad visual adquiera una segunda lengua, además del interés y motivación del alumno, se requiere de la participación activa de los profesores, así como de la familia y de la institución misma, por lo que cabría preguntarse ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que debe emplear un profesor para el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual? ¿La institución brinda a los estudiantes con discapacidad visual los recursos educativos necesarios?

CONCLUSIONES

El proceso de inclusión en la Educación Superior de estudiantes con discapacidad, de acuerdo con López (2008) se constituye como un campo emergente que

exige un cambio global de la cultura y una implicación de todos los actores involucrados.

Contribuir a conseguir la plena inclusión de la población con discapacidad visual mediante una formación sólida, es sin duda una aspiración de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, y específicamente en la División Académica de Educación y Artes.

Los datos de este estudio revelan las formas en las que un estudiante con discapacidad visual puede adquirir una segunda lengua, pero también nos muestran la necesidad de que tanto los profesores como las instituciones consideren invertir tiempo y recursos en desarrollar metodologías de enseñanza que se adapten a las necesidades y motivaciones de los estudiantes y que les permitan dominar una segunda lengua.

SEMBLANZA DE LOS AUTORES

María Lucía Quiroz Segura. Egresada de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Estancia de Movilidad Internacional en la Universidad de Salamanca, España. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura. Villahermosa, Tabasco, México. Correo electrónico: marialuciaquiroz@gmail.com

Guadalupe Palmeros y Ávila. Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora de Tiempo Completo, Líder del Cuerpo Académico en Consolidación: Estudios y Análisis sobre la Educación y la Cultura, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura. Villahermosa, Tabasco, México. Correo electrónico: gpalmeros@hotmail.com

BIBLIOGRAFÍA

- Avendaño Bravo, Cecilia y Díaz Arias, Jessica (2014). "El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción". *Estudios pedagógicos*. pp 45-64. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art03.pdf>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E. y Santorum, R. y Castro, F. V. (2013). "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 195-212.

- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después*. Valoración y prospectiva. Salamanca:
- Fuller, Mary Bradley, Andrew & Healey, Mick (2004). *Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment*, *Disability & Society*, 19:5, 455-468, DOI: 10.1080/0968759042000235307
- Hurst, A. (1996) Reflecting on researching disability and higher education, in: L. Barton (Ed.) *Disability and society: emerging issues and insights* (London, Longman).
- López, M. (2008). "De la exclusión a la inclusión: políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 16, n.º 5. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/30/156>.
- Moriña Diéz, Anabel (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones ALJIBE.
- Oxford, R. L. (1993). *Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions*. *TESOL Journal*, 2(2), 18- 22.
- Oxford, R. L. (2001). *Language learning strategies*. En R. Carter y D. Nunan (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages* (Pp. 166-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- UJAT (2015). *Plan de desarrollo divicional 2015-2019*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado de http://www.archivos.ujat.mx/2016/div-daea/plan_desarrollo_DAEA.pdf
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vidas en ciencias sociales*. Madrid: Ediciones del centro de investigaciones sociológicas.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rubín, J. (1975). *What the Good Language Learner Can Teach Us*. *TESOL Quarterly*, 9:41-51.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10:209- 230.
- Stern, H. H. (1975). "What can we Learn from the Good Language Learner?" *The Canadian Modern Language Review*, 31, 4:304-318. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ117734>
- UJAT (2014). *Plan de Desarrollo a Largo Plazo 2028*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado de http://www.archivos.ujat.mx/2016/PlanDesarrolloLargoPlazo2028/PLAN_2025_FINAL.pdf

