



Estrategias de enseñanza y aprendizaje para maximizar el currículo operacional en el aprendizaje de una lengua extranjera: dos casos de estudio de estudiantes con discapacidad auditiva

Teaching and Learning Strategies to Maximize the Operational Curriculum in Learning a Foreign Language: Two Case Studies with Hard-of-Hearing Students

Jennifer Kristine Rojas Pinto

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Costa Rica

ORCID: [0009-0003-0703-6129](https://orcid.org/0009-0003-0703-6129)

jennifer.rojas.pinto@una.cr

Deyanira Cubillo Ramírez

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Costa Rica

ORCID: [0009-0004-5364-2549](https://orcid.org/0009-0004-5364-2549)

deyanira.cubillo.ramirez@una.cr

Ivannia Ramos Cordero

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Costa Rica

ORCID: [0009-0009-9860-2176](https://orcid.org/0009-0009-9860-2176)

ivannia.ramos.cordero@una.cr



Resumen

Este artículo está basado en las experiencias personales y académicas de la inclusión de dos estudiantes con discapacidades auditivas profunda e hipoacústica en los cursos Inglés integrado para otras carreras I y III que ofrece el Área de Cursos de Servicio de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL)

Recibido: 10 de octubre, 2022

Aceptado: 20 de noviembre, 2022

Doi: [10.15359/ra.1-33.2](https://doi.org/10.15359/ra.1-33.2)



Licencia Creative Commons
Atribución-No-Comercial
Compartir Igual 4.0 Costa Rica

de la Universidad Nacional en Costa Rica. Para este fin, las académicas comparten las vivencias y los procesos de transformación de la enseñanza-aprendizaje experimentados para incluir a las estudiantes con discapacidad auditiva y los estudiantes oyentes en el aula, así como el manejo de clase que se necesitó. De acuerdo con las experiencias evidenciadas, se concluye que se requiere más información sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de inglés como lengua extranjera para el estudiantado con las condiciones mencionadas, para lograr la transformación y flexibilización del currículo operacional y oculto de una forma más efectiva y así maximizar una convivencia inclusiva, sana y exitosa en el aula.

Palabras claves: Universidad Necesaria, educación inclusiva, currículo operacional oculto, estrategias de enseñanza-aprendizaje, manejo de aula, lengua de señas (LESCO)



Abstract

This paper gathers the personal and academic experiences of the inclusion of a deaf and a hard-of-hearing students who took the integrated English courses for other majors I and III offered by the Service Courses Area of the School of Literature and Language Sciences (ELCL Spanish acronym) of the Universidad Nacional in Costa Rica. For this purpose, the professors share the practices and transformation processes of teaching and learning experienced with these students and their interaction with their peers in the classroom as well as the required class management. According to the experiences evidenced, it is concluded that more information is required about the process of learning and teaching English as a foreign language for the deaf and hard-of-hearing learners to achieve the transformation and flexibility of the operational and hidden curriculum in a more effective way to maximize an inclusive living, healthy and successful class living.

Keywords: Necessary University, inclusive education, operational and hidden curricula, teaching-learning strategies, classroom management, sign language (LESCO)

En el año 1973, durante el gobierno de José Figueres Ferrer, se fundó la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica. El entonces Ministro de Educación, Uladislao Gámez Solano, y el primer rector de la UNA, el presbítero Benjamín Núñez, definieron el propósito de esta institución. Al respecto, Núñez dice: “En esta tarea hemos tenido la preocupación no tanto de concebir y construir simplemente una universidad más, sino de darle al país una Universidad Necesaria que, contrayendo un compromiso efectivo con su realidad nacional, pueda servirle para cumplir un destino histórico con prosperidad, justicia y libertad” (UNA Transparente, *Reseña Histórica*). Casi cincuenta años después, este concepto de la Universidad Necesaria de acuerdo con las necesidades de la comunidad y el país sigue rigiendo el quehacer académico. Esto ha implicado una constante transformación de su cultura organizacional orientada a la adaptabilidad, la eficiencia y la ejecución competitiva al servicio de sus estudiantes para que estos aporten a su patria y contribuyan a su economía.

La cantidad de estudiantes en las aulas educativas junto con sus diferentes bagajes y necesidades representan una oportunidad de constante innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, es necesario que el docente asegure la flexibilización del currículo operacional y el currículo oculto para adaptarlos a cada caso en particular, para asegurar así una transformación armoniosa de la adquisición del conocimiento y que sea significativa para cada sujeto involucrado. [Cubillo y Ramos \(2016\)](#) definen el currículo operacional como el currículo real o vivido que:

[pone] en práctica el currículum formal con las modificaciones necesarias y vitales que requiere confrontar el ajuste entre el currículum y la realidad del aula. [...] se trata del medio por el cual se resuelve el encuentro de posiciones o la manera como se enfrenta y confronta el desarrollo de los objetivos de la educación. El currículum vivido es el real; el que efectivamente ocurre en el día a día en el salón de clases. (p. 334)

Por otro lado, el currículo oculto se refiere a las relaciones interpersonales que se muestran hacia los estudiantes. [Cubillo y Ramos \(2016\)](#) explican que el currículo oculto se da:

[...] en paralelo al proceso pedagógico, tiene un carácter ideológico, y de hecho expresa una ideología diferente a la oficial. Esto porque al no estar formalizado en papel y no ser tangible pretende estimular conductas y actitudes más efectivas dentro del aula. El proceso de socialización en el ámbito educativo, el diálogo y los valores de los educandos marcan la pauta de los elementos ocultos y necesarios para promover un aprendizaje significativo ya que se toma en cuenta la parte humana de los actores. (p. 334)

Por tanto, el currículo real y el currículo oculto junto al currículo formal que establece los contenidos del curso, deben estar latentes en el aula, especialmente cuando un estudiante en condiciones de discapacidad esté matriculado, y es precisamente el profesor el encargado de promover una convivencia justa, inclusiva, de igualdad y de equidad sana en el aula para todos los involucrados. Esto va de acuerdo con los seis elementos esenciales del Modelo

Pedagógico de la UNA ([Universidad Nacional, 2007, p.6](#)) que representan su filosofía y los retos del docente del siglo XXI:

- a) Concepto de ser humano y tipo de sociedad,
- b) El quehacer universitario,
- c) Los procesos de enseñanza y aprendizaje: concepción (para qué y por qué), el papel de los contenidos (qué), y las estrategias mediadoras en el proceso educativo (cómo y cuándo), y las condiciones necesarias para su puesta en práctica,
- d) Relaciones en el proceso educativo: papel del cuerpo docente, papel del estudiantado y sus responsabilidades,
- e) La función y la concepción de la evaluación, y
- f) Función de las tecnologías como medio que facilita la interacción entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje.

Con estos valores presentes se alcanzan resultados mucho más efectivos y las experiencias académicas de los diferentes actores se maximizan. La Universidad Nacional también da apoyos a los estudiantes por medio de diferentes departamentos, programas, unidades y proyectos, para asegurar los principios de inclusión, autodeterminación, igualdad y equidad. En el caso de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, existe la Comisión Institucional sobre Accesibilidad y Discapacidad (CIAD). “La CIAD es la instancia orientada a asesorar, planificar y articular los esfuerzos universitarios sobre discapacidad y accesibilidad, gestiona los cambios y ajustes institucionales para mejorar las condiciones de acceso y los servicios a toda la población” (Vicerrectoría de Vida Estudiantil).

Además, el Departamento de Orientación y Psicología de la Vicerrectoría de Vida

Estudiantil “se encarga de favorecer la integración y permanencia satisfactoria de todo estudiante en la vida universitaria” (Vicerrectoría de Vida Estudiantil). Uno de los servicios que ofrece este departamento es el Programa de Atención Psicológica y Psicopedagógica para la población que presenta necesidades educativas asociadas o no a una condición de discapacidad. Los profesionales junto a cada estudiante que solicite el servicio, tienen sesiones de entrevistas y análisis de aspectos importantes para tomar el acuerdo de los ajustes metodológicos, adecuaciones y tipo de evaluación apropiados para la naturaleza de los cursos que el discente lleva.

La Comisión Institucional sobre Accesibilidad y Discapacidad también es asistida por el Proyecto UNA Educación de Calidad que promueve la autodeterminación y autonomía durante la formación académica de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, UNA Educación de Calidad establece ajustes y apoyos, mediante el trabajo colaborativo de los miembros de la comunidad universitaria, paralelos con los principios, valores y fines de la Universidad Necesaria. Para que se cumplan las directrices, también es esencial el quehacer académico. Es el cuerpo docente quien con su ahínco y constante proceso de investigación acción lo plasma en el currículo operativo y en el oculto para lograr la accesibilidad e inclusión de todos/as en la comunidad estudiantil.

El presente artículo científico recopila y discute dos estudios de caso de estudiantes con discapacidad sensorial, específicamente con discapacidad auditiva, matriculadas en los cursos de Inglés

integrado para otras carreras I y III en los años 2017 y 2018, que ofrece el Área de Cursos de Servicio de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL). Es importante resaltar que estos cursos son requisito de graduación del nivel de bachillerato de casi todas las carreras que se ofrecen en la Universidad Nacional. El eje de los argumentos se basa en las experiencias personales y académicas de las autoras y bajo el concepto de educación inclusiva definido por la UNESCO como “el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida. Un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial” ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 2022](#)).

La inclusión de Ángela en la clase de inglés como lengua extranjera

La profesora, como mediadora de conocimiento, debe de saber sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, su cultura, bagaje y necesidades educativas para planear la clase e implementar las estrategias y ajustes pertinentes; es esta realidad del aula junto con la experiencia de la docente las que permiten que el currículo formal sea llevado a la práctica como currículo operacional. De esta forma, se pretende dar *input* que sea comprensible y crear situaciones de aprendizaje para que los estudiantes, en un ambiente en donde idóneamente se sientan cómodos, hagan sus propias hipótesis sobre la lengua meta y las conviertan en *intake* y posteriormente en *output*. El propósito de la clase es que los aprendices sean capaces

de comunicarse en inglés de forma independiente y en situaciones de la vida real. Para esto, se integran la cultura y la sintaxis, y se intenta desarrollar las habilidades receptivas (comprensión auditiva y de lectura) y productivas (oral y escrita). Aunque todas las habilidades se incluyen en la clase, las que más se enfatizan son la comprensión auditiva y la producción oral. Cuando la docente se entera de que una de sus estudiantes tiene una discapacidad auditiva profunda, por lo que no escucha en absoluto, y que tampoco habla, se enfrenta al reto de lograr que la alumna aprenda a comunicarse en la lengua meta y al mismo tiempo incluirla en la clase, es decir, que todos tengan las mismas posibilidades y oportunidades de aprender sin ser segregados o marginados. Esto ocurrió cuando Ángela asistió a la clase de Inglés integrado para otras carreras I, en 2017.

Ángela estudia arte y comunicación visual. Luego de dos años en la universidad, aún no ha completado los cursos que corresponden al primer año porque no ha podido matricular el bloque completo que corresponde al semestre. Ella no tiene el apoyo de sus padres para estudiar; según lo que comenta, sus padres creen que estudiar en la universidad es una pérdida de tiempo para una “persona como ella”, ya que no es capaz y, por lo tanto, debe buscar un trabajo regular para que contribuya con la parte económica de la casa. Como requisito del plan de estudios, debe aprobar dos cursos de Inglés integrado para otras carreras. Ángela nació sin poder escuchar y aunque no tiene problemas con sus cuerdas vocales, no habla. Su lengua materna es la lengua de señas costarricense (LESCO); también puede leer los labios si se le habla en

español. Hoffer y Parrel (1931) indican sobre la labiolectura que “sólo se puede leer en los labios las palabras que se conocen” (citado en Parelló y Tortosa, 1992, p.183). El léxico de Ángela se limita al contexto hogareño en donde creció ya que sus padres no tuvieron la oportunidad de cursar estudios superiores. Por lo tanto, el español y la labiolectura no fueron útiles como recursos alternativos para explicar contenidos específicos de sintaxis y morfología.

Para ayudar a Ángela, se hizo una búsqueda exhaustiva de literatura que mencionara cómo una persona con discapacidad auditiva aprende inglés como lengua extranjera, los posibles problemas que ella podía presentar en el momento de aprender la lengua meta y las estrategias que favorecen una clase inclusiva. Domagala-Zyśk (2013, pp.13-213) compiló y editó estudios hechos en Europa para enseñar inglés como lengua extranjera a personas con discapacidad auditiva. Las recomendaciones son que estos estudiantes sean separados de los oyentes y se les debe enseñar fonética, lectura y producción oral junto con la escrita y la lengua de señas en inglés, en este caso británica. Además, enfatiza que las explicaciones de la materia sean en la lengua de señas nativa del estudiante. Por otro lado, Tsoneva y Makrieva (2019) indicaron, en la conferencia “Teaching English to People with Hearing Impairments”, que la adquisición de habilidades receptivas y productivas para las personas con discapacidad auditiva debe centrarse en la lectura y la escritura, y no en enseñar la lengua de señas en inglés. Enfocarse en la parte de lectoescritura se consideró lo apropiado para que Ángela desarrollara sus habilidades comunicativas y así

cumplir con el programa y tiempo preestablecidos en el curso Inglés integrado para otras carreras I. Aunque la información de las investigaciones mencionadas anteriormente sirvió como base para planear las lecciones, no proponen una metodología o estrategias que promuevan la inclusión de estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva en el mismo salón de clase.

Como resultado, la clase de inglés se convirtió en un laboratorio de investigación acción participativa. Suárez Pazos explica que la investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como ‘indagadores’ los implicados en la realidad investigada” (citado en Colmenares y Piñero, 2008, p.102). De esta forma, la académica puede implementar acciones prácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus clases y, además, registrar y sistematizar la información para mejorar la comprensión de lo que acontece y como referencia futura para quienes se enfrenten a un contexto similar. Algunos de los procedimientos que fueron aplicados en la clase para que se diera el aprendizaje se comparten aquí.

Con respecto al programa y la evaluación del curso, en el caso de Ángela, solo se cambió lo que hacía referencia a la parte oral y auditiva. El programa ya incluía el estudio y evaluación de la parte escrita y de lectura, con énfasis en lo formal y lo académico. La producción escrita se enfocó en el desarrollo de tres párrafos, durante un semestre, que conforman un portafolio. El proceso de escritura de cada párrafo incluye la activación del conocimiento

previo del estudiante, una lluvia de ideas, el desarrollo del borrador del párrafo, la realimentación de parte de los compañeros y la profesora para, finalmente, evaluar la última versión con una rúbrica. Con respecto a las lecturas, estas incluyen comprensión y uso de técnicas de lectura, ya que estas son de utilidad cuando los alumnos tienen que investigar porque mucha de la información y estudios recientes se encuentran escritos en inglés.

En vez de la producción oral, se solicitó la escritura de diálogos, lo que se llamó “comunicación escrita” (Rojas-Pinto, Cubillo-Ramírez y Ramos-Cordero, 2021, p. 190); de esta forma, Ángela se puede comunicar con personas que conozcan el idioma inglés y sean letradas; la comunicación es el fin último de aprender un idioma. Los temas utilizados fueron los de uso diario y que están en el programa del curso: presentaciones personales, compartir las rutinas, hacer invitaciones, ir de compras, entre otros. La evaluación se hizo con *single-point rubric*. Esta rúbrica, al igual que otras, provee una guía en la que se indica lo que la estudiante debe de lograr. Sin embargo, el formato que tiene en tres columnas facilitó que la alumna reflexionara sobre sus fortalezas y debilidades prestando más atención a la realimentación que a la nota. Para que recibiera el *input* que necesitaba, mientras los compañeros trabajaban con la parte auditiva, Ángela tenía comprensión de lectura con las transcripciones de los mismos audios ya que en su mayoría son diálogos que exponen a los estudiantes a un registro formal e informal, así como a diferentes discursos y a la cultura, que es lo que se esperaba que Ángela pudiera emular en el

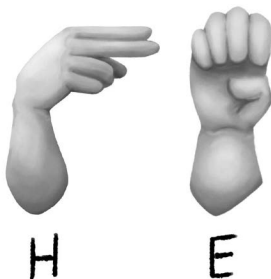
momento de trabajar en la *comunicación escrita*.

Para la clase, a la estudiante le asignaron una intérprete de inglés a LESCO, porque al ser esta la lengua materna de la docente debería facilitar el aprendizaje. Al enseñar una lengua diferente a la materna, se espera que los estudiantes usen como referencia su primer idioma. Sin embargo, hay que considerar que la LESCO no tiene una correspondencia de grafema-fonema por lo que carece de un sistema de escritura. Además, hay que tomar en cuenta que la lengua de señas tiene un léxico limitado y una sintaxis simple por ser gestual en comparación con la lengua meta. Por eso no es conveniente una interpretación simultánea de las explicaciones de la profesora. En vez de eso, como indica Hazel Pérez, “la intérprete debe de respetar la autonomía de la alumna y ponerse de acuerdo con la estudiante con respecto al momento en que ella necesita la interpretación” (Intérprete de LESCO en la UNA, comunicación personal, 9 de abril de 2018). Esto implicó que la intérprete resumiera o extendiera las explicaciones de la académica según las necesidades que tenía Ángela para lograr la comprensión de la materia. La intérprete formó un equipo junto con la docente e indicó con honestidad cuándo la estudiante no entendió y necesitó de más ejemplos o explicaciones, lo cual fue común cuando se explicó gramática y cualquier otro concepto abstracto.

El desarrollo de materiales inclusivos para la participación de Ángela en la clase y que se comunicara con sus compañeros de forma alternativa mientras que ellos lo hacían de forma oral fue un reto. Para

que Ángela se expresara en inglés en el momento de participar en la clase, se intentaba que no usara la LESCO, sino el deletreo manual. El alfabeto de la lengua de señas tiene un grafema correspondiente al abecedario latino y con excepción de dos letras ('ñ' y 'ch') también corresponde al de inglés. Así que si Ángela quería decir el pronombre de la tercera persona singular en inglés *he* usaba los correspondientes en el alfabeto de señas a la 'h' y la 'e' (Figura 1). Esto para ayudarlo a asimilar los grafemas de las palabras y que se le facilitara el escribirlas. Como la profesora conoce el alfabeto manual de LESCO, Ángela también tuvo la oportunidad de dar respuestas a las prácticas que se hacían en clase durante la revisión de grupo sin la intervención de la intérprete.

Figura 1: Deletreo manual de palabras



Nota. Dibujo elaborado para este artículo por Anlleen Mora Monge con Ibis Paint X, 2022

Comunicarse con el deletreo manual durante toda una clase es muy cansado, así que Ángela también interactuaba escribiendo en inglés, o la profesora llevaba diálogos impresos y recortados de acuerdo con las oraciones y estructuras que se

esperaba que Ángela usara en alguna actividad específica. Ángela debía organizar y escoger las opciones que correspondan para hacer preguntas o dar respuestas e interactuar así con los compañeros. Cuando se practicaba una estructura gramatical específica, Ángela podía usar el léxico en la lengua de señas y mantener la estructura que se estaba estudiando con el deletreo manual. La intérprete servía como la voz de Ángela para comunicarse durante la clase; si Ángela usaba el léxico en LESCO la voz hablaba en español y si lo hacía con deletreo manual, la voz hablaba en inglés. Con respecto a la clase, la profesora intentó incluir estrategias de inteligencia emocional, competencias cinéticas corporales y gramática cognitiva para las explicaciones sintácticas: presentaciones de *PowerPoint* (PPT), codificación de las estructuras gramaticales con colores y uso de imágenes que fueran representativas para Ángela. La académica usó una variedad de ejemplos de la vida real que ayudaran a esclarecer la información, juegos y actividades para facilitar el aprendizaje del vocabulario y segmentos de filmes sin volumen pero que eran representativos de lo que se pretendía enseñar. Ángela, además, recibió las guías de lo que se explicó con el PPT impresas con color, hojas de vocabulario con dibujos y traducción al español.

La aplicación de los procedimientos y estrategias adecuados junto con el currículo operacional permitió la inclusión de Ángela y el alumnado oyente en la clase de inglés, al darles a todos los estudiantes la posibilidad de aprender la lengua meta para comunicarse en un nivel básico y cumpliendo con los objetivos del curso. Además, fue posible empoderarlos para

que se diera la interacción. En un principio, los compañeros de Ángela tenían miedo e inseguridad al trabajar con ella, porque no sabían cómo comunicarse, pero durante el curso fueron tomando confianza y se logró un ambiente de empatía y admiración hacia todos los integrantes de la clase.

Bella y su equipo de trabajo: el impacto que tuvo en el entorno social y el aprendizaje en el aula

La profesora llega al aula temprano para darles la bienvenida a los estudiantes quienes siempre entran con expectativas acerca del curso por iniciar y presumen quién va a ser su mentora. Este día es esencial para fomentar un entorno social de aprendizaje por medio de actividades pertinentes para que los aprendices no se sientan ajenos y formen parte del grupo que está por constituirse. Es mandatorio el desarrollo de prácticas sobre cómo actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con personas con diferentes experiencias y oportunidades físicas y sociales. Como [Pizarro y Cordero \(2015\)](#) indican, este es el momento ideal para que se establezca el tono y el clima desenfadados en que va a desarrollarse el resto del curso. Las actividades de la clase son pensadas para bajar el filtro afectivo, hipótesis que Stephen Krashen ([Pizarro y Josephy, 2010](#)) ha propuesto para controlar la ansiedad y miedo a trabajar como grupo y aumentar la motivación de aprender, lo cual ha sido efectivo para la adquisición de una lengua extranjera.

Al igual que los estudiantes, la académica se hace una serie de cuestionamientos que le ayudarán a optimizar el manejo de la clase y el aprendizaje de la lengua meta. Las

interrogantes habituales son: ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Cuáles carreras cursan? ¿Qué tan motivados están para aprender? ¿Cuáles han sido sus oportunidades y experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Cómo se va a llevar el grupo en general? Y un sinfín de incógnitas que nunca se refieren a que si en el aula va a haber algún estudiante con discapacidad, qué tipo es o cómo se debe tratar a esta persona o, aún más necesario, cómo ajustar sus necesidades educativas. Si la profesora pensara en la posibilidad de tener a algún estudiante con discapacidad, este conocimiento se tornaría en un reto y así se podría preparar y desarrollar el currículo oculto, el que por no estar “formalizado en papel y no ser tangible, pretende estimular conductas y actitudes más efectivas dentro del aula” ([Cubillo y Ramos, 2016, p.334](#)). Esto fue lo que enfrentó la académica en el primer ciclo de 2018, cuando una estudiante con discapacidad auditiva entró a la clase de Inglés integrado para otras Carreras III.

Al momento, la mentora detectó que había algo diferente con respecto a los demás estudiantes. La voz de la estudiante era profunda como si hablara desde el fondo de su garganta y se expresaba con algo de esfuerzo y ahínco. Poco después, una funcionaria de la Unidad de Servicios de Apoyo del Departamento de Orientación y Psicología solicitó hablar con la académica, y le presentó al equipo que iba a ser el apoyo educativo de esta estudiante, llamada Bella, en el aula: dos intérpretes de LESCO y una escribiente. Además, le entregaron documentos con los ajustes educativos.

La documentación detalla que Bella estudia promoción de la salud física e iba a cursar un nivel más de inglés integrado para otras carreras. La estudiante comparte, en las primeras sesiones, información sobre aspectos importantes de su vida mediante la actividad “Conozcámonos unos a otros”. En esta primera dinámica de la clase, Bella mostró tener un nivel intermedio alto (B1), según el MCERL, por su forma de expresarse oral y escrita. Además, la estudiante llevó todos los cursos del programa de inglés del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) de Costa Rica.

Lizeth Martínez, funcionaria del Departamento de Orientación y Psicología (28 de marzo de 2019) cuenta en una entrevista personal que Bella es líder activa en la universidad, defensora de los derechos de las personas estudiantes con discapacidad y miembro de la Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional (FEUNA). Esto lo ha logrado por el constante apoyo y estímulo que recibe de parte de sus progenitores, en especial de su padre quien tiene un grado universitario y trabaja como funcionario en una universidad estatal. Bella tiene una discapacidad por hipoacusia; esto significa que tiene un remanente auditivo lo que la hizo candidata a un implante coclear. A diferencia de los audífonos que sólo amplifican el sonido, el implante coclear convierte las ondas sonoras en impulsos eléctricos que el nervio auditivo lleva al cerebro para recuperar la sensación de oír. Todas estas ventajas han hecho que esta estudiante con discapacidad auditiva tenga una vida activa e inclusiva en su mundo personal y universitario.

Después de la segunda semana de clases, la profesora empezó a desarrollar los contenidos del programa operacional y trató de ubicarse en la posición estratégica que siempre había utilizado para lograr transmitir a los estudiantes el conocimiento. Sin embargo, esta vez hubo una dificultad ya que la intérprete se apoderó de ese espacio físico para hacer sus interpretaciones. Además, la LESCO se convirtió en una plataforma distractora y de curiosidad. Los aprendices no ponían atención y la profesora perdía la visión de los estudiantes y, por lo tanto, el control de la clase.

Fue necesario que la educadora investigara sobre cómo instruir y propiciar una convivencia saludable entre Bella, las personas que la apoyan y el resto de la población estudiantil. La académica comprendió que uno de los objetivos primordiales en el control de clase es la supervisión e intervención efectiva que se realiza sobre los estudiantes con el propósito de crear y mantener las clases con una atmósfera sana. Por consiguiente, la educadora tuvo que idear estrategias simples pero eficaces de cómo tener un control positivo en el manejo del aula. La académica también tuvo que aprender a convivir con la intérprete y escribiente por medio del planteamiento del problema y la negociación, ya que estos actores antagonistas tenían los mismos objetivos que ella, guiar y apoyar a Bella; así, como un equipo de trabajo conformado, se pudo facilitar el aprendizaje de la lengua meta y promover el crecimiento social en el aula.

Por otro lado, a la hora de abordar un nuevo tema o contenido, la estrategia de

enseñanza e interacción colapsaba y había que idear una forma nueva y efectiva para lidiar con los antagonistas y ganar terreno para ejercer control en la clase. La educadora evidenció que hay que hacer ajustes educativos en los dos tipos de poblaciones y era urgente tener conocimiento de nuevos paradigmas y seguir el concepto de la universidad necesaria que identifica a la UNA y su quehacer educativo. Ruiz y Belando (2012) denuncian, en el artículo “Diseño del currículo integral por competencias en el ámbito universitario”,

[...] que nos encontramos en un periodo de crisis en el que el viejo paradigma, aún dominante, presenta excesivas anomalías y disfunciones que son comprendidas y desbordadas por uno nuevo, emergente, que intenta transformar nuestras ideas y nuestras prácticas sobre la educación universitaria. La resistencia al cambio es entendida, así como la tendencia a conservar el único mundo que se conoce. (p.112)

Es por ello que la educadora investigó cuáles actividades son las pertinentes para dar una clase interactiva e inclusiva e ideó formar grupos pequeños para que Bella pudiera participar más y los compañeros aprendieran a relacionarse con ella y aceptar a la intérprete y escribiente como grupo de apoyo y no como entes distractores. Fue muy pertinente utilizar “estrategias de aprendizaje cooperativo” (citado en Rojas, Cubillo y Ramos, 2021, p. 195). Los estudiantes manifestaron que se identificaron con el *Jigsaw* ya que se podían comunicar directamente con Bella, se apoyaban y resolvían sus tareas sin importar quien tenía un mejor nivel en inglés. Con esta técnica cooperativa, Bella en alguna de sus etapas

tenía que asumir la responsabilidad de algún contenido para luego compartirlo con sus pares. Los compañeros pronto comprendieron que Bella podía transmitir sus ideas y conclusiones apoyada en su equipo de trabajo y reconocieron que la intérprete era un canal comunicativo.

Conclusiones y recomendaciones

Mediante la operacionalización de los procesos curriculares para la inclusión del alumnado en la clase, se logró un empoderamiento de la identidad social y cultural entre los estudiantes oyentes y con discapacidad auditiva. Estos procesos necesitan de tiempo, paciencia y la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje y socialización.

Con respecto a la estudiante con discapacidad auditiva profunda, se demostró que no es necesario contar con el sonido que producen las cuerdas vocales para que se pueda comunicar en la lengua meta. Ella lo logró por medio de la lectoescritura y el deletreo de palabras con el alfabeto de señas. También hay que tomar en cuenta que cuando la persona con discapacidad auditiva llega al aula, lo hace con un grupo de personas ajenas a la clase: el intérprete y el escribiente que pueden interferir con el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Por lo que es de relevancia que exista una negociación entre el equipo, la profesora y la persona con discapacidad auditiva para disminuir las distracciones y fomentar el aprendizaje del estudiantado en general.

Para mejorar el proceso de inserción y aprendizaje según los dos casos relatados en este documento, se van a hacer tres

recomendaciones. La primera es capacitar al académico o a la académica para adquirir habilidades sociales que le permitan instruir a las dos poblaciones mencionadas para tener un ambiente saludable en el salón de clase. Esto se debe a que los estudiantes que no presentan discapacidad auditiva, en su gran mayoría, tuvieron dificultades para relacionarse y desarrollar lazos sociales y académicos con las alumnas con discapacidad.

También sería de relevancia que el Departamento de Orientación y Psicología indique con suficiente antelación cuando un profesor o una profesora va a tener en su clase estudiantes con problemas auditivos que necesitan atención particular, para que estén preparados, puedan hacer investigaciones y trabajar en los ajustes educativos, y en el cronograma de actividades y evaluación antes de que empiece el ciclo lectivo ya que todo esto demanda tiempo y dedicación. Sería ideal que el académico pueda, directamente en la *web*, consultar o descargar los ajustes educativos, así como tiene el acceso a la lista de estudiantes y a sus historiales académicos, o que el departamento haga un contacto directo, expedito y rápido para proveer a la persona docente con todos los documentos pertinentes a los ajustes educativos.

El último punto es que las guías que da el Departamento de Orientación y Psicología especifiquen las responsabilidades del intérprete para que en el intento de ayudar a la persona con discapacidad no dificulte el desarrollo de la clase y afecte a los estudiantes sin discapacidad auditiva. También se deben incluir recomendaciones sobre la negociación de tiempos,

ubicación y relaciones con los escribientes e intérpretes.

Para futuras investigaciones, se sugiere indagar más sobre la participación e interacción de las personas con discapacidad auditiva con sus compañeros oyentes, ya que la literatura revisada en vez de hacer referencia a la inclusión de ambos grupos sugiere separar a las poblaciones. Seguir estas recomendaciones ayudará a que la clase sea más eficaz desde un inicio en vez de hacer las cosas por prueba y error, lo cual hace que se invierta mucho tiempo en un proceso de accesibilidad que debe de ofrecerse desde la primera clase para lograr un ambiente ideal de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Colmenares, A. M. E. y Piñero, L. M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Cubillo, D. y Ramos, I. (2016). El Currículo Educativo en el Contexto de la Globalización Cultural Actual. *Revista de Lenguas Modernas*, 25, 323-339. 10.15517/RLM.V0I25.27742
- Domagala-Zýsk, E. (Ed.). (2013). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons in Europe*. Lublin: WYDAWNICTWO Kul. <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/11621/English%20as%20a%20foreign%20language%20for%20deaf%20and%20hard%20of%20hearing%20persons%20in%20%20Europe%20%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (14 de septiembre, 2022). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- Parelló, J. y Tortosa, F. T. (1992). *Sordeira profunda, bilateral, prelocutiva*. Masson.
- Pizarro, G. y Cordero, D. (2015). La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico. *Repertorio Americano*, 25, 167-177. www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/download/9400/11139
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48, 209-212. Universidad Nacional.
- Rojas-Pinto, J. K., Cubillo-Ramírez, D. y Ramos-Cordero, I. (2021). Educación inclusiva e inglés como lengua extranjera: apoyo a estudiantes con discapacidad auditiva. En: S.E. Gapper (Ed.). *Memoria del VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 185-196. <https://www.literatura.una.ac.cr/doc-phoca/category/9-cilap>
- Ruiz, J. y Belando, M. (2012). Diseño de un Currículo Integral por competencias en el ámbito universitario. *Educación y Humanismo*, 14 (22), 112. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2251>
- Tsoneva, N. V. y Makrieva, I. N. (30 de enero, 2019). *Teaching English to People with Hearing Impairments* (Conferencia). BETA-IATEFL Association of University Professors, Plovdiv, Bulgaria. <http://www.beta-iatefl.org/2670/blog-publications/teaching-english-to-people-with-hearing-impairments/>

UNA Educación de Calidad Universidad Nacional (14 de septiembre, 2022). *UNA Educación de Calidad*. Universidad Nacional de Costa Rica <https://www.cide-basica.una.ac.cr/index.php/el-proyecto>

UNA Transparente (14 de septiembre, 2022). *Reseña Histórica - UNA Institución para Costa Rica*. Universidad Nacional de Costa Rica https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=297:resena&catid=88&Itemid=741

Universidad Nacional (2007). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional, Heredia. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=LA%20UNIVERSIDAD%20NACIONAL,comunidad%20universitaria%20debe%20estar%20comprometida>

Vicerrectoría de Vida Estudiantil (14 de septiembre, 2022). *Comisión Institucional sobre Accesibilidad y Discapacidad CIAD. Misión*. Universidad Nacional de Costa Rica <https://www.vidaestudiantil.una.ac.cr/ciad>

Vicerrectoría de Vida Estudiantil (14 de septiembre, 2022). *Departamento de Orientación y Psicología*. Universidad Nacional de Costa Rica <https://www.vidaestudiantil.una.ac.cr/orientacion>