



Trabajo final de Grado:

Programa de inglés en esucelas especiales
públicas. Camino a una propuesta alternativa para los/as
niños/as con discapacidad.

Pre-proyecto de investigación

Autora: M^a Inés Avelino

4.723.867-8

Tutora: Mónica Da Silva

Montevideo, 30 de octubre 2014

Índice

Resumen.....	3
Fundamentación.....	3
Antecedentes.....	4
Referente teórico.....	7
Problemas y preguntas de investigación.....	15
Objetivos.....	16
Metodología.....	16
Consideraciones éticas.....	18
Cronograma.....	19
Resultados esperados.....	19
Bibliografía.....	20

Resumen

Con la presente investigación se pretende indagar acerca de las opiniones de inspectores, directores y maestros, de las escuelas especiales públicas de discapacidad motriz, intelectual y sensorial, en relación a cuales serían las mejores estrategias pedagógicas, herramientas didácticas y componentes de un programa de inglés para los/as niños/as con discapacidad. Se utilizará una metodología cualitativa, por medio de entrevistas semi-estructuradas con el objetivo de recabar sus opiniones y percepciones en relación al aprendizaje de una lengua extranjera y la creación de un programa de inglés para las escuelas especiales. Con los resultados se espera obtener conocimientos que permitan reflexionar y esbozar, un posible programa de inglés para estos/as alumnos/as.

Palabras Claves: Escuela especial, discapacidad, programa de inglés.

Fundamentación

La escuela especial uruguaya promueve la educación para los niño/as y adolescentes de todo el país, basada en una perspectiva de derechos. Derechos constituidos en los siguientes marcos legales, la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad (ONU), la ley General de Educación (18.437), la ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad(18.651). De estos se resaltan principalmente los derechos a la inclusión, a una educación integral y de calidad, a la adaptación de los programas curriculares a las necesidades individuales, a la accesibilidad, la participación, a la autonomía, y a la apuesta por una mejor calidad de vida. Todas estas leyes han logrado una mejor educación para los alumnos de las escuelas especiales, pero este logro no debe concluir ahí. Ya porque la educación cambia a medida que cambian nuestras formas de entender el mundo, ya porque en algunos aspectos la escuela especial no ha logrado avanzar en materia de una mejor calidad en la educación y de igualdad de oportunidades. En materia de programas de inglés, las escuelas comunes públicas, poseen varios programas que se han creado en las últimas dos décadas. El *Programa de Inglés por Inmersión*, este nombre es debido a que la mitad de la jornada escolar se dicta en inglés. Los docentes utilizan contenidos programáticos de la currícula general (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) para enseñar la lengua meta. Actualmente, abarca a dieciocho escuelas en quince departamentos con una modalidad mixta (los grados superiores cuentan con clases de inmersión, mientras que los inferiores reciben clases bajo una modalidad de enseñanza de inglés por contenidos curriculares). El *Programa de Contenidos Curriculares*, con una carga horaria semanal de tres horas, en donde los docentes trabajan con unidades temáticas elaboradas en conjunto con el maestro de idioma español. Desde inicial cinco años hasta sexto grado. En el presente, el programa abarca ciento veinte seis

escuelas en diecisiete departamentos. El plan *Ceibal en Inglés* que nace para compensar la falta de profesores de inglés, de ahí que su propuesta se base en un modelo pedagógico que combina la enseñanza remota y presencial. Enseñanza remota ya que un profesor remoto (PR) de Uruguay o del exterior, dicta las clases a través de videoconferencia en tiempo real. A su vez el maestro de clase (MC); que en términos de conocimiento de inglés es posible que se encuentre en el mismo nivel que sus alumnos; guía, acompaña y lidera otros encuentros de inglés. Es pensado para niños de cuarto, quinto y sexto año. Al día de hoy, alcanza a más de 50.000 alumnos/as en cuatrocientos escuelas. Estos programas muestran la diversidad de estrategias pedagógicas que se han pensado y creado para brindar a niños/as de la escuela común la oportunidad de aprender el inglés efectivamente. Pero estas propuestas no han contemplado el caso de la escuela especial. Por tal razón este pre-proyecto de trabajo final de grado, busca generar conocimiento e información pertinente, que sirva para la creación de un eventual programa de inglés para las escuelas especiales. Tomará en cuenta las opiniones de inspectoras, directoras y maestros, no así la opinión de los/as alumnos/as y sus padres. Aspecto que podrá ser retomado en futuras investigaciones.

Antecedentes.

Aunque se han escrito numerosas investigaciones sobre la temática educación en niños con discapacidad, son escasas las investigaciones relacionadas al aprendizaje de inglés, como lengua extranjera en alumnos con discapacidad. En Uruguay no se han encontrados antecedentes específicos de investigación en la temática, por lo que se presentarán investigaciones realizadas en otros países. Se seleccionaron los resultados de tres investigaciones relevantes que se ajustan como antecedentes para el presente estudio.

La investigación “Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera” realizada por María Eugenia Santana Rollán (2003) de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid (España). Estudia la adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual, específicamente la integración, como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En ésta se dan a conocer los resultados obtenidos del estudio comparativo en alumnos con y sin deficiencias visuales graves y la adquisición de inglés como lengua extranjera, en centros educativos de Madrid y Sevilla.

La investigación indaga respecto a dos puntos: por un lado, el nivel de conocimiento de la lengua inglesa de los estudiantes en cuestión. Para corroborar la creencia generalmente aceptada de que las personas con deficiencias visuales poseen una habilidad especial en adquirir un idioma, gracias a un mayor desarrollo en la capacidad auditiva y mnémica. Y por otro

lado, estudia la influencia de los sistemas escolares (educación integrada o centro específico) en el proceso de aprendizaje.

La muestra del estudio la conformaban veintiocho estudiantes del primer curso de educación secundaria, los cuales compartían como materia obligatoria inglés. El rango de edad de estos era entre los once a dieciséis años. Se dividió a los estudiantes en tres grupos. El grupo A, estudiantes sin discapacidad visual, el grupo B estudiantes con discapacidad visual en colegios ordinarios y el grupo C estudiantes con discapacidad visual en colegios específicos. Se utilizó como batería de test, cuatro pruebas para evaluar cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Más una prueba de comprensión gramatical. Estas pruebas fueron asesoradas por los docentes de los alumnos que se aseguraron, que fueran adecuadas en contenido para los estudiantes.

El estudio concluye que los estudiantes sin discapacidad visual en general muestran un mayor dominio de las cuatro destrezas. Es significativo que los puntajes más bajos en comprensión auditiva fueron de los alumnos con discapacidad visual, derrumbando la creencia popular de que las personas con esta discapacidad tienen facilidades al adquirir un lenguaje, por tener más desarrollada su audición.

Para la investigadora los puntajes descendidos tendrían que ver con las estrategias pedagógicas que se utilizan con éstos alumnos. Por ejemplo, en el caso de los alumnos no videntes y deficientes visuales en escuelas integradas, las metodologías utilizadas se basan mayormente en input visuales, en lugar de adaptar las estrategias a las necesidades visuales de estos alumnos.

En cuanto al segundo punto indagado, se concluye que no existen grandes diferencias entre un sistema educativo integrado y no integrado. Se observan mejores resultados en las pruebas de comprensión escrita y oral y comunicación escrita en los centros no integrados. En tanto a las prueba de comunicación oral, los alumnos integrados lograron mejores resultados. Mostrando que la integración favorece el desarrollo de las capacidades sociales y psicológicas de los alumnos con discapacidad visual.

La investigación “Estrategias metodológicas utilizadas para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes con discapacidad auditiva del colegio de sordos “Consejo Provincial de Imbabura” y “Álamos” de la ciudad de Ibarra”, realizada por Beatriz M. Pozo López (2013), como trabajo final de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Especialidad Inglés, de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. Estudia las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para el aprendizaje del idioma Inglés con estudiantes con discapacidad auditiva. El estudio se desarrolla en el Colegio de sordos Consejo Provincial de Imbabura y Álamos de la ciudad de Ibarra, durante el año lectivo 2012-2013.

Se propone indagar en qué aspectos metodológicos los profesores de inglés tiene dificultades a la hora de enseñar a los alumnos con discapacidad auditiva

así como construir nuevas propuestas pedagógicas y recursos didácticos para motivar a los alumnos con estas dificultades a aprender inglés.

Se trabajó con veinte estudiantes cuyas edades oscilan entre los quince y veinte cinco años y con dos profesores del área de inglés.

El método utilizado por la autora fue de tipo factible no experimental, ya que se realizó un diagnóstico y luego una propuesta de solución. Se llevó a cabo, la búsqueda de datos bibliográficos, extraídos de libros, revistas, folletos y sitios web y a su vez una búsqueda de campo en donde se realizaron encuestas a alumnos y docentes.

Los resultados obtenidos de las encuestas dejan ver que los recursos utilizados por los docentes son en su mayoría elementos gráficos (dibujos). Que el lenguaje utilizado es la lengua de señas y la lectura de labios. Los estudiantes de esta materia tienen mayores dificultades en el nivel de captación y la memoria a largo plazo.

Aún sabiendo la lengua de señas los docentes encuentran difícil la comunicación por la tarea compleja que es traducir y por las dificultades que la discapacidad genera en la comunicación alumno-docente. Los recursos y los métodos utilizados a la hora de enseñar son apropiados pero la autora considera que se podría innovar para motivar aún más a los alumnos.

La autora recomienda, además de los recursos ya utilizados por los docentes otros materiales didácticos como videos interactivos, juegos, objetos concretos, computadoras, proyectores, etc.

Además los profesores deberían aprender y dominar el lenguaje de señas. Y a la hora de enseñar inglés, no deberían traducir al español o a la lengua de señas, el camino debería ser “Inglés escrito- Objeto”. Otra consideración para los docentes, es que logren un ambiente relajado y de bienestar y así a través de actividades lúdicas enseñar el idioma. Finalmente se recomienda para los maestros la utilización del manual de guía “Aprendiendo inglés en el silencio”, creado por la autora.

La investigación “Sistema educativo bimodal como estrategia facilitadora para el aprendizaje de inglés básico en estudiantes con déficit cognitivo del colegio Villemar el Carmen” de la ciudad de Bogotá, Colombia, fue elaborada por Clara Jiménez Hernández (2011). En dicha investigación se propone crear un ambiente de aprendizaje integrando un espacio virtual (internet, programa multimedia interactiva, plataforma interactiva en red, etc.) y uno presencial, de ahí el nombre “sistema bimodal”. Para lograr que los estudiantes se comuniquen sobre sí mismo y su entorno, en inglés con sus propios estilos de aprendizaje a través de un vocabulario básico.

Se trabajó con veintidós estudiantes entre catorce y diecinueve años, que cursan distintos grados de básica secundaria en el colegio mencionado. En un aula regular con un programa adaptado. Estos poseen una discapacidad intelectual de leve a moderada, y proviene de contextos familiares diversos.

El tipo de investigación que se llevó a cabo es empírico analítico, con un diseño experimental de pre-test y post-test.

Constó de varias fases: La primera, de identificación de estilos de aprendizaje de los estudiantes con déficit cognitivo, a través de una encuesta escrita y una entrevista con los padres de familia. Además de una entrevista a la profesora de apoyo. La segunda, de identificación, de cada joven con su estilo de aprendizaje y asociación de actividades para su proceso. Y la decisión de actividades para el diseño del programa virtual y presencial. La tercera, de diseño de actividades virtuales y presenciales que cumplan la expectativa y necesidades de cada estudiante, con la aplicación de pre-test en inglés. La implementación a través de clases presenciales y virtuales durante dos meses, con un promedio de ocho clases presenciales. Y la aplicación de un post –test en inglés. La última fase, de evaluación de la propuesta y redacción de conclusiones.

La conclusión a la que se llega es que los niños/as muestran que el estilo de aprendizaje es auditivo, visual y táctil. Y a partir de la misma se plantea una propuesta con actividades con ese estilo de aprendizaje en un espacio virtual-presencial.

Las investigaciones hasta aquí reseñadas nos muestran que los/as niños/as con discapacidad necesitan programas de inglés adaptados a sus propios estilos de aprendizaje, que contemplen sus dificultades y que tomen en cuenta sus potencialidades. Esta investigación parte de estos antecedentes y pretende indagar las condiciones necesarias para que en Uruguay se implemente un programa de inglés en las escuelas especiales públicas.

Referentes teóricos

Paradigmas de la discapacidad a lo largo de la historia. Historia de la Escuela Especial uruguaya.

La visión que se tiene de la discapacidad ha ido cambiando a lo largo de la humanidad, por el transcurso ineludible de la evolución cultural y científica en la civilización.

Me parece pertinente comenzar este apartado con un breve resumen de cómo ha sido esa visión. Para ello he recurrido a los aportes que Puig de la Bellasca (1990) realiza a partir de un esquema en base a modelos de cómo ha sido el desarrollo en las mentalidades sociales de occidente a lo largo de la historia en relación a la discapacidad. Estudio de Carlos Egea García y Alicia Sarabia Sánchez (citado en Bellasca, 1990).

En primer lugar, plantea una visión tradicional, asociada al castigo divino o la intervención demoníaca. Ésta forma parte del denominado modelo tradicional. Luego devino el paradigma de la rehabilitación donde el sujeto era intervenido desde la práctica médica-profesional, quedando en detrimento sus necesidades como persona. Por último, propone el modelo de la autonomía personal cuyo fin es lograr que la persona discapacitada goce de una vida independiente.

Este autor asegura que si bien actualmente hay un dominio de modelos progresistas; ejemplo de ello es el modelo de la autonomía personal; las otras mentalidades aún existen, y coexisten integradas en tiempo y espacio.

La escuela especial Uruguay también ha tenido a lo largo de su historia una evolución en su concepción de la discapacidad y del alumno con discapacidad.

Desde su origen oficial en el año 1910 donde se funda la primera institución para niños/as sordos dependiente del Consejo de Educación Primaria y Normal, hoy en día la escuela nº 197 para discapacitados auditivos. Hasta la actualidad han pasado un siglo de frutos que han llevado al logro de la integración del niño/a discapacitado en la escuela común, entre otros. Consecuencia del principio de Normalización que, abrazó la escuela especial, este concepto planteaba, que todas las personas con discapacidad deberían tener a su alcance condiciones de vida los más similares posibles a los de la sociedad a la que pertenecen.

Es en el año 1985, comienza el debate de que hay un número importante de niños/as que, poseen dificultades de aprendizaje producto de, o un pobre contexto socioeconómico-emocional, o de clases numerosas en donde las estrategias y materiales pedagógicas son insuficientes, y niños/as con problemas físicos. Que han sido segregados y su inclusión en la escuela normal, favorecería diversas áreas del desarrollo de éstos/as, como la social al compartir variadas actividades con sus pares. Al año siguiente se implementa el plan de integración, de ahí nace la figura de la maestra de apoyo itinerante y se procura fortalecer el rol de la maestra de apoyo en la escuela común para recibir a estos/as niños/as. En el presente, este sistema permanece vigente pero ahora el debate está puesto en la post-escolarización de los alumnos y en qué posibilidades hay para ellos en el ámbito laboral.

Noción de discapacidad

En la actualidad son muchas las organizaciones y autores que plantean conceptos que posicionan a la persona discapacitada desde el lugar de un sujeto que desea, piensa y sufre y no desde un sujeto enfermo. Esto es causa de que se considera a la discapacidad desde un enfoque social. Según la CIF (2001) "La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado

conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social.”(pág.32). Desde tal enfoque se plantea que la reducida participación en el ámbito educativo, laboral y social no es consecuencia exclusiva de sus limitaciones sino que es producto de barreras sociales que restringen su inclusión. Según la CIF (2001) “Por lo tanto el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito la de la política constituye una cuestión de derechos humanos.” (pág. 32). Entonces es esencial el compromiso de todos como sociedad, pensar acciones que mejoren la vida de estas personas.

Creo fundamental para definir la discapacidad hacerlo desde la calidad de vida, la autodeterminación, autonomía personal, accesibilidad, vida independiente.

Brevemente describiré a lo que cada uno de ellos alude.

Shalock (1996) plantea que “la calidad de vida es un concepto multidimensional formado por el bienestar emocional, bienestar físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos” Trabajo de Down España (citado en Shalock 1996). Para el autor existen predictores de calidad de vida, por un lado, los de naturaleza personal (la conducta adaptativa y la autodeterminación) y por el otro lado, las variables del entorno (apoyo recibido). Estos aspectos son inherentes a todas las personas sin importar las dificultades que tengan, por lo tanto es la propia persona quien podrá decidir sobre su calidad de vida. Este poder sobre la vida forma parte de otro concepto que va de la mano de la calidad de vida: la autodeterminación y se refiere a “la capacidad de actuar como el principal agente causal de la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo, libre de influencias o interferencias externas indebidas” Trabajo de Down España (citado Wehmeyer 1996).

Field et al.,1998 consideran que la autodeterminación es la combinación de habilidades, conocimientos y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a una meta. Trabajo de Down España (citado Field et al., 1998).

Esta capacidad requiere de un sistema de apoyo que estimule y fomente la participación en decisiones y metas de la persona para lograr la confianza y la valoración de sus logros. Así como también la autorregulación y la autonomía.

Para que la persona logre alcanzar esas realizaciones personales la accesibilidad y la adaptabilidad de los contextos debe ser una condición imprescindible para el logro de las mismas.

Todos estos conceptos confluyen en lograr que las personas discapacitadas tengan una vida lo más independiente posible. Y que puedan desenvolverse en distintos ámbitos de la vida en sociedad, tales como el ámbito laboral, educativo, familiar y social. Para ello es imprescindible la ayuda de todos los

actores sociales (familia, escuela, grupo de pertenencia, profesionales de la salud) para que acompañen las distintas etapas vitales de éstas personas.

Datos sobre la inclusión en la educación pública de niños/as discapacitados.

Varias instituciones han reunido y analizado datos sobre los niños/as discapacitados y su inclusión en el sistema educativo uruguayo, en los siguientes párrafos se muestran algunos de ellos.

Según el INE (2011), los datos recogidos corresponden a la escuela pública y privada y a la escuela común y especial, para los rangos de edad de cuatro catorce años.

Los niños/as discapacitados entre inicial y primaria son el grupo con el mayor porcentaje de asistencia, un 96%(28.447) asisten al tramo de enseñanza anteriormente mencionado. Este porcentaje disminuye a medida que el grado de discapacidad es mayor. Un 24% de niños con discapacidad severa entre los cuatro a nueve años nunca asistió a los centros de enseñanza. Para el grupo de diez a catorce, la cifra representa a un 16 %de niños/as que nunca asistieron a un centro educativo.

Un 83% (21.505) de los niños y niñas con discapacidad asiste a centros comunes, y un 17% (4.559) lo hace en centros de educación especial.

La forma en que fueron relevados los dato no permitió pesquisar si hay casos de niños/ niñas que asistan a ambas escolaridades.

Un 91% de los niñas/os con discapacidad leve asiste a escuelas comunes y un 9% lo hace escuelas especiales. En el caso de la discapacidad moderada, la relación es de 67% y 33% respectivamente. Por último un 66% de los niños/as con discapacidad severa asiste a escuelas especiales y un 33% a escuelas comunes. Se observa la tendencia de que los/as niños/as con discapacidades severas asisten en mayor porcentaje a las escuelas especiales. INE (2011)

La cantidad de niños/as con discapacidad que no asiste a centros de enseñanza, es un 2% mayor en comparación a lo que ocurre con el grupo de niños/ as sin discapacidad (inasistencia de 2% de los/as niños/as).

En relación, a los datos de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y CEIP (Consejo de educación inicial y primaria), que fueron recogidos a instancia de un pedido del Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública (CAinfo) y la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP) en el año 2012.

Cabe destacar, que algunas de las limitaciones en los datos reunidos, estuvieron relacionados a la recolección y en el diagnóstico de la discapacidad. Así como también en la definición de la “categoría de discapacidad mental” donde se observan casos de niños/as con “trastorno de conducta” que integran aquella categoría, esto ha generado un sobre-diagnóstico de estas situaciones que en algunos casos no corresponden a situaciones de discapacidad. De todos modos este ha sido el relevamiento más importante en materia de educación y discapacidad pues abarca todas las escuelas comunes.

Uno de los datos más llamativos son los de matriculación de los niño/as en escuelas públicas inicial y primaria, común y especial. Pues existen grandes diferencias con los datos recogidos en el censo del INE (2011). Para ANEP en el año 2013, hay 13.449 niños/ as con discapacidad que asisten a la escuela pública. De este total, un 57%(7628 de niños/as) concurren a la educación especial y un 43%(5821) asisten a escuelas comunes.

Los niños/as sordas o con alteraciones del lenguaje representan el 3% dentro de la educación especial; en el caso de aquellos con problemas de conducta esta proporción es del 2% del total. La discapacidad motriz y discapacidad visual representan individualmente el 1%.

La matrícula a nivel nacional de niños/as con discapacidad registrados en las escuelas comunes es de 5820 alumnos. El 49% de estos alumnos asisten a las escuelas de Montevideo, mientras que el 51% lo hace en el interior del país.

A nivel nacional el grupo con mayor representación en la educación común es el conformado por los niños con discapacidad intelectual 36% (2107).

No hay que olvidar que la discapacidad intelectual es la que tiene mayor prevalencia dentro del grupo de los/as niños/as con discapacidad.

El segundo grupo con mayor incidencia es el constituido por los/as niños/as con trastornos de conducta, el 26% (1510). Seguido por aquellos con discapacidad motriz (13%), autismo y otros (11%), discapacidad visual (9%) y discapacidad auditiva (5%). Estas categorías fueron las utilizadas por la ANEP en las planillas proporcionadas.

Más de la mitad (51 %) de los niños/as con discapacidad intelectual inscriptos en las escuelas comunes asisten a centros en la capital del país.

De la lectura conjunta de estos datos (educación común y educación especial) se concluye que la inserción en el sistema educativo para los niños/as con discapacidad intelectual continúa ocurriendo mayormente en el contexto de la educación especial. Casi 2 de cada 3 niños/as son matriculados en la educación especial. Esta situación se acentúa en el interior del país, en donde 1 de cada 4 niños logra acceder a las escuelas comunes.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDDI) elaboró con los datos del censo del INE (2011) un análisis de los niños de seis a diecisiete años. Que para los censados tiene dificultades severas de entender y/o aprender, ver, oír y/o caminar o subir escalones. Advierte que los datos del censo son en base a la valoración de los entrevistados sobre el tema y no de un diagnóstico técnico.

Realiza el análisis en base a dos grupos, uno cuyas edades corresponde al tramo de los seis a once años y otro de los doce a los diecisiete años.

De los niños con discapacidad severa para entender y/o aprender, cabe resaltar el alto porcentaje (49,1%) del grupo de doce a diecisiete años, que nunca asistió o no lo hace actualmente, a un centro educativo. Los niños con discapacidad severa de ambos grupos asisten en mayor medida a escuelas especiales; 50,9% y 41,6%; el primer porcentaje corresponde a los niños de seis a once años y el segundo a los jóvenes de doce a diecisiete.

En cuanto a los niños con dificultades severas para ver los datos revelan que un tercio aproximadamente no asistió nunca o asistió en algún momento. Este porcentaje es para ambos grupos.

Para el grupo de niños/as de seis a once años el porcentaje de asistencia a la escuela común y especial es similar, 33,3% y 34,4% respectivamente.

Mientras que para los niños con dificultades severas para oír, las cifras más grandes muestran que, un 29% del grupo de doce a diecisiete años nunca asistió o asistió en algún momento a un centro educativo. En los dos grupos se cuenta con un alto porcentaje de asistencia a la escuela especial.

Finalmente, para los niños con severas dificultades para caminar, las cifras más altas son en relación a la inasistencia a centros educativos, 37,6 % para los niños de seis a once años y 51,6% para los niños de doce a dieciséis años. Y para el caso del último grupo, sobresale el bajo porcentaje (4,5%) de asistencia a escuelas comunes.

Concluye que la situación de los niños y jóvenes con discapacidad severa que no asisten a la educación formal oscila entre casi el 30% y el 52%, cifras dependientes del tramo de edad y el tipo de discapacidad. La asistencia a la escuela común es de una cuarta parte de la población analizada, aunque varía según la edad y el tipo de discapacidad. En cuanto a la escuela especial, los datos varían según la edad y el grado de discapacidad, éstos reflejan que la educación de los dos grupos estudiados se dan mayormente en le educación especial.

Cómo pensar a los niños en escuelas especiales y su contexto de aprendizaje

Luego de haber desarrollado la concepción de varios autores sobre el tema discapacidad, considero oportuno realizar una precisión en cuanto a, cómo pienso a los alumnos/as de una escuela especial y cómo debería ser su contexto de aprendizaje.

Los concibo desde sus posibilidades cognitivo-afectivo, sociales y personal donde el entorno debe ser un factor posibilitador de los avances en el aprendizaje.

Propongo pensar el contexto de aprendizaje en el ámbito educativo desde las concepciones de Urie Bronfenbrenner. El autor plantea que para que un entorno ecológico (contexto) beneficie los procesos de desarrollo se tienen que dar dos condiciones complementarias: la creación de un “contexto de desarrollo primario” y un “contexto de desarrollo secundario”. Artículo de Monreal y Guitart (citado en Bronfenbrenner 1985)

En un “contexto de desarrollo primario” el autor entiende que el niño debe:

Poder observar e incorporarse a patrones en uso de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía y el apoyo educativo de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño, y con las cuales se ha establecido una relación emocional positiva. Artículo de Monreal y Guitart (citado en Bronfenbrenner 1985).

Mientras que un “contexto de desarrollo secundario” lo entiende desde,

La posibilidad de ofrecer al niño o niña oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en los contextos de desarrollo primarios, pero ahora sin la intervención activa o la guía directa de otra persona poseedora del conocimiento o destreza que supere a la del niño o niña. Artículo de Monreal y Guitart (citado en Bronfenbrenner 1985).

Este proceso se verá fortalecido si el adulto y el niño generan lazos afectivos fuertes y positivos. Bronfenbrenner (1985) así lo describe “El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes en el escenario apoyan o socavan las actividades de aquellos que actualmente implicados en la interacción con el niño.”(pág.86)

Diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua. Importancia de su aprendizaje

En cuanto al aprendizaje de una lengua primero quisiera hacer una distinción entre lo que es segunda lengua (L2) y una lengua extranjera (LE). Según Carmen Muñoz (2002)

Segunda lengua/lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Un ejemplo de L2 son los

hijos de latinos que nacen en EE.UU en tanto un ejemplo de LE es un estudiante latino que aprende inglés en su país.

Desde esta definición entendemos que el inglés aprendido por los/ alumnos/as en las escuelas especiales les permitirá acceder al conocimiento y al uso de la lengua extranjera.

Por qué es necesario aprender una lengua extranjera según la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007), existirían tres razones fundamentales: razones instrumentales, cognitivas y actitudinales o identitarias. Aunque expresan que aprender o enseñar una lengua es parte de una motivación y experiencia personal.

Las *razones instrumentales* son aquellas que dan cuenta de la lengua como herramienta de comunicación, y el alumno recurre a ellas cuando busca información alternativa en Internet como libros, documentos, revistas científicas, o cuando utiliza productos culturales y artísticos (cine o música). Además de ser en muchos ámbitos del país o del mundo una herramienta laboral imprescindible. Este aspecto, es el que posee el mayor peso social al momento de aprender una lengua.

Las *razones cognitivas* se fundan en que estimulan la reflexión metalingüística, la expresividad y el pensamiento creativo.

Y por último, pero no menos importantes las *razones actitudinales o identitarias* son aquellas que generan y estimulan el entendimiento cultural, la valoración de las culturas propia, ajena y vecina. Y esto en definitiva genera la valoración de la diversidad cultural e individual.

Pensando que el medio en donde la persona se desenvuelve es factor fundamental para estimular, enriquecer y desarrollar el nivel cognitivo, cultural y afectivo. Incluir un programa de inglés en escuelas especiales sería para los/as niño/as un motor enriquecedor en los aspectos anteriormente nombrados.

Paradigmas lingüísticos del aprendizaje de una lengua extranjera

A la hora de elaborar un programa de inglés, como lengua extranjera, es esencial considerar, qué puntos deberían ser incluidos y cómo éstos deberían ser enseñados, por ello un programa debe estar sostenido por teorías lingüísticas y pedagógicas.

Al plantear los siguientes paradigmas lingüísticos del aprendizaje de una lengua extranjera, se lo hace para mostrar cuáles son los marcos de referencia que existen en el mundo y en base a ellos considerar, cómo tendría que ser un programa para los/as alumnos/as de las escuelas especiales.

Estos paradigmas lingüísticos surgen durante el siglo XX.

El primero se desarrolla entre los años 1950 y 1960 es el llamado **paradigma estructuralista**. Su marco de referencia es la teoría conductista, y establece que la adquisición de la lengua materna es por imitación y realimentación de

los padres. De este modo el objetivo didáctico en una clase es que el alumno aprenda la lengua a través de ejercicios repetitivos. Dejando de lado el contexto de la lengua y el sentido comunicativo de la misma.

A fines de la década del cincuenta Noam Chomsky publica sus primeros libros de lingüística, dando lugar a la **perspectiva generativista** o **gramática generativa**.

Para el autor el lenguaje es creativo, pues por medio de las reglas de transformación gramatical, una persona es capaz de crear una frase nueva que jamás habría escuchado.

Esta teoría postula la existencia de una facultad lingüística, según Chomsky (1989), un “instrumento de adquisición del lenguaje”(pag.16), de carácter innato, con la cual, a través de la experiencia se alcanza el desarrollo de una lengua particular.

Este enfoque ha dado paso al análisis contrastivo cuyo planteo es que cuanto más parecidas son las lenguas, mayor facilidad habrá de aprender la nueva.

Los generativistas valoran como positivo para el proceso de aprendizaje los errores que puedan cometer los alumnos.

Mientras que el estructuralismo promulgó una metodología inductiva (se aprendía la gramática por repetición y observación) el generativismo defendió una metodología deductiva donde las explicaciones gramaticales son esenciales en el aprendizaje). Para Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) la enseñanza actual de una lengua se efectúa utilizando las dos metodologías. En el caso de los niños, donde no existe necesidad de saber las reglas gramaticales, el aprendizaje sería a través de la metodología inductiva y en tanto para los adultos, que si tienen la necesidad de saber el por qué, cómo, y cuándo se emplean las reglas gramaticales, el aprendizaje de la lengua sería por medio de la metodología deductiva. Extraído de trabajo doctoral de M^a Teresa Silva Ros (citado en Bestard Monroig y Pérez Martín 1992).

En la década del ochenta nace la **perspectiva pragmática** cuyo fundamento principal es la integración y el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: escribir, escuchar, leer y hablar.

Las características esenciales de este nuevo paradigma son: el uso del lenguaje real de ahí su interés por el lenguaje acción y por el uso comunicativo de éste. El hincapié en el proceso de aprendizaje y no en el resultado. La interdisciplinariedad de la lingüística con otras disciplinas como la sociología, la psicología o la informática. (Alcaraz Varó 1990).

En los métodos de aprendizaje con una base pragmática se prioriza que el mensaje sea comprensible para el estudiante y no la memorización de las reglas gramaticales.

Campo: Aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escuelas especiales.

Problema y preguntas de investigación

¿Es pertinente y oportuno construir un programa de inglés en escuelas especiales públicas en Uruguay? ¿Qué opinión tienen inspectoras, directoras y maestras de las escuelas especiales sobre la implementación de la enseñanza de inglés en niños/as con discapacidad? ¿Qué estrategias pedagógicas y herramientas didácticas deberían utilizar los docentes para la enseñanza del inglés con estos niños? ¿En que áreas potenciaría a los/as niños/as de estas escuelas?

Objetivos

Objetivo general: Analizar las opiniones de inspectoras, directoras y maestras de escuelas especiales públicas sobre la implementación de un programa de inglés para niños/as con discapacidad.

Objetivos específicos:

- Indagar las opiniones de inspectoras, directoras y maestros sobre estrategias pedagógicas y herramientas didácticas para la enseñanza de inglés con niños/as con discapacidad.
- Identificar según la opinión de inspectoras, directoras y maestras las áreas que potenciaría la enseñanza de inglés, en los/as niños/as con discapacidad.
- Delinear posibles componentes de un programa de inglés para escuelas especiales.

Estrategia o diseño metodológico

Elección temática.

Primero quisiera considerar las razones que me han llevado a realizar un proyecto que reúna la enseñanza de inglés y las escuelas especiales públicas.

Mi acercamiento a la educación está muy influenciada por mi familia, varios de ellos maestros y además hace varios años soy docente de inglés con niños/as en una institución privada. En cuanto a mi cercanía a las escuelas especiales concretamente surge como practicante de psicología en estas instituciones, en el transcurso curricular de mi formación, en la licenciatura de Psicología de la

UDELAR. De esta experiencia nace el interés de crear un programa de inglés para los/as alumnos/as de estas escuelas.

El conocimiento previo de las escuelas y las directoras facilitará el acceso a las instituciones educativas y a la población de estudio para las futuras entrevistas.

Perspectiva del estudio

Para este estudio se utilizará una metodología cualitativa, que permita conocer los puntos de vista y el significado que los protagonistas de la investigación, le atribuyen a un programa de inglés en las escuelas especiales públicas en Uruguay.

Esta investigación tendrá un enfoque que respetará las opiniones de los protagonistas, relevando su punto de vista sobre la temática de estudio.

Se tomará como población objetivo a inspectoras, directoras y maestras de escuelas de discapacidad motriz, intelectual y sensorial, con el propósito de abordar cabalmente las distintas discapacidades de los/as niños/as.

Instrumentos de recogida de la información

Se realizarán entrevistas semi-estructuradas a inspectores, directoras y docentes en donde se alternarán preguntas estructuradas que buscarán responder alguno de los puntos de los objetivos con instancias no estructuradas para que los entrevistados se expresen con libertad. Serán entrevistas en profundidad para llegar al fondo de los objetivos.

El número de entrevistados dependerá de los datos recabados, pues se culminará la investigación cuando éstos se hayan saturado y la información sea redundante. Se llevara a cabo un análisis categorial, esto significa sobre el contenido de las opiniones.

Sistematización y análisis de los resultados

La sistematización cualitativa de los datos consistirá en la transcripción de las entrevistas y del análisis de cada una de ellas, a la vez estas instancias serán respaldadas por un software para el análisis de datos (MAXQDA).

El análisis de las entrevistas consistirá en realizar categorías según las opiniones de los entrevistados en, la pertinencia de un programa de inglés en escuelas especiales, las estrategias pedagógicas y herramientas didácticas para la enseñanza de inglés en niños/as discapacitados, los componentes de un programa de inglés, las áreas que se potenciarían en estos niños y otras categorías que surjan de forma circunstancial.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones de esta investigación reconocemos que al ser un estudio que se centra en la opinión de los/as protagonistas, tendrán un sesgo personal ya que las opiniones expresadas serán desde la experiencia, el cargo

y la subjetividad de éstas/os. El inicio y la ejecución del proyecto dependerán de los tiempos de autorización del CEIP y los intereses de éste por la temática.

Consideraciones éticas

En el momento de entrar al terreno de trabajo se solicitará a las correspondientes autoridades del CEIP, un permiso y un respectivo aval que autorice a trabajar en las instituciones educativas.

Cada uno de los participantes de esta investigación recibirá un consentimiento informado en donde se explicará los objetivos de la investigación, el tiempo de participación en ella y la metodología utilizada. Además de enunciar su derecho a abandonar la investigación en el momento que lo considere sin ningún tipo de perjuicio, y que al finalizar la investigación sea informada de los datos obtenidos. La garantía de que la información que aporte sea confidencial y anónima. También de los beneficios y los riesgos de ésta. Lo planteado anteriormente será expresado verbalmente y de manera clara y detallada ante la presencia de los participantes.

Cronograma de ejecución

Actividades	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
*Revisión bibliográfica *Permiso al CEIP												
*Entrevista a Inspectoras												
*Primer acercamiento con directoras y maestras *Entrega del consentimiento informado												
*Entrevista a directoras y maestras												
*Transcripción de las entrevistas y análisis de los datos												

*Devolución a los participantes de los resultados													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Resultados esperados

Con los resultados de esta investigación se espera, lograr la reflexión y la discusión en torno a la posible elaboración de un programa de inglés, y a posibles estrategias pedagógicas y herramientas didácticas, que contribuyan a que los/as niños/ as discapacitados de las escuelas especiales públicas accedan a una educación integral y enriquecedora.

Bibliografía

Alcaraz Varó, E. (1990). 3 Paradigmas de la investigación lingüística. Alcoy: Editorial Marfil.

Bestard Monroig, J., Pérez Martín, M^a C.(1992). La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos. Madrid: Editorial Síntesis.

Chomsky, N.(1989).El conocimiento del lenguaje como objeto de investigación. En el conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso (pág. 16). España: Alianza editorial.

Comisión de Políticas lingüísticas en la educación pública ANEP-CODICEN. Documentos e informes técnicos de la comisión de políticas en la educación Pública. (2006-2007). Montevideo, Uruguay. Recuperado el 05/08/2014 de www.anep.edu.uy/anep/.../documentos-e-informes-tecnicos?...comision-

da Rosa, T. y Mas, M.(2013). Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay. Montevideo: FUAP y CAinfo: Recuperado el 01/08/2014 en www.cainfo.org.uy/.../327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013

Down España. (2011).Formación para la autonomía y vida independiente. GuíaGeneral. [http://issuu.com/anundis/docs/formacion para la autonomia y la](http://issuu.com/anundis/docs/formacion_para_la_autonomia_y_la)

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., y Wehmeyer, M. (1998). A practical guide for teaching self-determination. Reston: The council for exceptional children.

Gifre, M.M. y Guitart, M.E.(2012).Consideraciones educativas de las perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos Educativos,15,79-92.Recuperado el 12/09/2014 en endialnet.unirioja.es/download/articulo/3972894.pdf

Jiménez Hernández, C.(2011).Sistema educativo bimodal como estrategia facilitadora para el aprendizaje de inglés básico en estudiantes con déficit cognitivo del colegio Villemar el Carmen.Bogotá D.C:Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado el 20/08/2014 en [TAMB JimenezHernandezClara 2012.pdf](#)

Meresman, S. (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Montevideo: Unicef y IIDI. Recuperado el 13/08/2014 en <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>

Muñoz, C. (2002). Aprender idiomas. Barcelona: Editorial Paidós.

Pozo López, B. M. (2012-2013) Estrategias metodológicas utilizadas para el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes con discapacidad auditiva del colegio de sordos “Consejo provisional de Imbabura y “Álamos” (Tesis de licenciatura). Facultad de Educación, ciencia y tecnología. Universidad técnica del Norte, Ecuador. Recuperado el 23/05/2014 en <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1441>

Puig de la Bellacasa, R. (1990).”Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad”. En “Discapacidad e información”. Madrid. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Rissotto, R.G. (coord). (1993). Sistema Educativo Nacional de Uruguay: 1993. Montevideo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 02/09/2014 en <http://www.oei.es/quipu/uruguay/>

Santana Rollán, M.E. (2003). Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Revista sobre ceguera y deficiencia visual,42, 7-18. Recuperado el 29/04/2014 en <http://www.once.es/appdocumentos/onc/prod/4202%20Estudio.doc>.

Shaclock, R.L. (1996).Quality of life: Vol 1.Conceptualization and measurement.Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.

Silva Ros, M^a T. (2006).La enseñanza de ingles como lengua extranjera en la titulación de Filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Tesis doctoral del Departamento de Filología inglesa, francesa y alemana. Universidad de Málaga. Recuperado el 21/09/2014 en <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853805.pdf>

Vázquez-Barquero, J. L. (coord.).(2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Versión abreviada. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Wehmeyer, M.L. (1996).Self determination as an educational outcome: Why it is important to children, youth and adults with disabilities?. En D.J. Sands y M.L Wehmeyer (Eds). Self determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes

Links

<http://www.cep.edu.uy/desde-memoria>

<http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/ceibaleningles>