

“Todo nace de lo empírico”: Estrategias pedagógicas para la enseñanza de segunda lengua
en estudiantes con Síndrome de Asperger – Una mirada desde los docentes

Ana María Carreño Ferro

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá
2018

“Todo nace de lo empírico”: Estrategias pedagógicas para la enseñanza de segunda lengua
en estudiantes con Síndrome de Asperger – Una mirada desde los docentes

Ana María Carreño Ferro

Asesora de investigación:

Luz Aydee Murcia Yaya

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá
2018

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme la fuerza y la paciencia durante este arduo proceso de escritura.

También quiero agradecer a mis papás y a mi hermana por su apoyo incondicional durante la realización de este pregrado.

Un agradecimiento especial a mi asesora, Luz Aydee Murcia, por su constante guía en el proceso, así como a los profesores Javier Reyes y Juliana Molina.

Por último, quiero agradecer a las profesoras Magda Rodríguez y Beatriz Rodríguez por su gran apoyo en el desarrollo de la investigación.

Tabla de contenido

Resumen y palabras clave.....	1
1. Introducción.....	3
1.1. Hechos problemáticos.....	3
1.2. Justificación.....	6
1.3. Interrogante.....	8
1.4. Objetivos.....	8
1.4.1. Objetivo general.....	8
1.4.2. Objetivos específicos.....	8
1.5. Estado del arte.....	8
1.5.1. Segunda lengua y procesos de aprendizaje de estudiantes con diferentes tipos del Trastorno del Espectro Autista.....	9
1.5.2. Enseñanza de segunda lengua para estudiantes con Síndrome de Asperger.....	13
2. Marco referencial.....	17
2.1. Mapa de conceptos.....	17
2.2. Síndrome de Asperger.....	18
2.2.1. Caracterización.....	19
2.2.2. Síndrome de Asperger y adquisición de lengua.....	20
2.2.3. Síndrome de Asperger y aprendizaje de segunda lengua.....	21
2.3. Cognición.....	22
2.3.1. Definición de cognición.....	22
2.3.2. Ciencias cognitivas.....	23
2.3.2.1. Lingüística cognitiva.....	23
2.3.2.1.1. Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de segunda lengua.....	25
2.4. Lingüística aplicada y enseñanza de segunda lengua.....	26
2.4.1. Definición de lingüística aplicada.....	26
2.4.2. Campos de la lingüística aplicada.....	28
2.4.2.1. Enseñanza de segunda lengua.....	28

2.4.2.2. Estrategias pedagógicas y estrategias de aprendizaje.....	29
2.5. Educación especial inclusiva.....	32
3. Marco metodológico.....	35
3.1. Tipo de investigación.....	35
3.2. Enfoque de investigación.....	35
3.3. Tipo de estudio.....	36
3.4. Contexto.....	37
3.5. Población y muestra.....	38
3.6. Instrumentos de investigación.....	39
3.6.1. Entrevista semi-estructurada.....	39
3.6.2. Grupo focal.....	40
3.6.3. Grounded Theory (teoría fundamentada).....	41
4. Resultados.....	45
4.1. Análisis y discusión.....	45
4.1.1. Pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas.....	46
4.1.2. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas por las estrategias pedagógicas.....	56
5. Conclusiones.....	67
5.1. Limitaciones del estudio.....	70
5.2. Recomendaciones.....	71
Bibliografía.....	73
Anexos.....	80
A. Correos y cartas de permiso.....	80
B. Guía de entrevista semi-estructurada.....	83
C. Guía de grupo focal.....	83
D. Transcripciones de entrevistas.....	84
E. Transcripción de grupo focal.....	109

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de segunda lengua que tienen estudiantes con Síndrome de Asperger, a partir de los pasos previos a su creación y de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje propuestas por Rebecca Oxford (2011). Para cumplir con tal objetivo, el marco referencial abordó cuatro ejes fundamentales: el Síndrome de Asperger, la cognición, la enseñanza de segunda lengua y la educación especial inclusiva. Asimismo, los instrumentos de investigación utilizados fueron entrevistas semi-estructuradas, un grupo focal y *Grounded Theory* (Teoría Fundamentada), siendo este último la herramienta principal de análisis. A través de su aplicación, se encontró que hay cuatro pasos previos a la creación y que existen seis estrategias pedagógicas que se usan frecuentemente con este tipo de estudiantes. Finalmente, se puede concluir que, tanto los pasos previos como las estrategias en sí, son simplemente una manera de guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y hacen parte de las prácticas de educación especial inclusiva propuestas por Hornby (2014).

Palabras clave: Síndrome de Asperger, segunda lengua, enseñanza de segunda lengua, estrategias pedagógicas, educación especial inclusiva

Abstract

This research aimed to analyze the pedagogical strategies that Second Language teachers with Asperger Syndrome students develop and use. This analysis was done according to the previous steps to their creation and to the dimensions of Learning Strategies proposed by Rebecca Oxford (2011). In order to accomplish that objective, the theoretical framework addressed four main topics: Asperger Syndrome, Cognition, Second Language Teaching, and Inclusive Special Education. In addition, the research instruments were semi-structured interviews, a focus group, and Grounded Theory; the last was the main analysis instrument. It was found that there are four main previous steps and that there are six frequently used pedagogical strategies. Finally, it was possible to conclude that the previous steps, as well as the strategies, are a just a way to contribute to the students' learning processes and take part of the Inclusive Special Education practices proposed by Hornby (2014).

Keywords: Asperger Syndrome, Second Language, Second Language Teaching, Pedagogical Strategies, Inclusive Special Education

Résumé

Cette recherche a eu le but d'analyser les stratégies pédagogiques que les enseignants d'une langue seconde développent et utilisent avec des étudiants avec Syndrome d'Asperger. L'analyse a été faite à partir des actions précédentes à la création des stratégies pédagogiques et les dimensions des stratégies d'apprentissage proposées par Rebecca Oxford (2011). Afin d'accomplir notre objectif, nous avons présenté quatre thématiques principales dans le cadre théorique : Syndrome d'Asperger, cognition, enseignement d'une langue seconde et éducation spéciale inclusive. En plus, on a utilisé des entretiens semi-structurés, un groupe de discussion et la *Grounded Theory* (Théorie Ancrée) comme instruments d'investigation ; la théorie ancrée était l'instrument fondamental d'analyse. Nous avons découvert qu'il y a quatre actions précédentes à la création des stratégies pédagogiques et qu'il y a six stratégies utilisées fréquemment. Finalement, nous avons conclu que les actions précédentes et les stratégies sont seulement une manière de guider les processus d'apprentissage des étudiants et font partie aussi des pratiques d'éducation spéciale inclusive proposées par Hornby (2014).

Mots clés : Syndrome d'Asperger, langue seconde, enseignement d'une langue seconde, stratégies pédagogiques, éducation spéciale inclusive

Zusammenfassung

Diese Forschung wollte die Pädagogikstrategien der Lehrer analysieren, die Studenten mit Asperger Syndrom haben. Die Analyse wurde gemacht, um die vorhergehenden Aktionen und die Dimensionen der Erlernungsstrategien von Rebecca Oxford (2011) zu identifizieren. Deshalb ist der theoretische Rahmen in vier Teile gegliedert: Asperger Syndrom, Kognition, Lehre der zweiten Sprache und sonderpädagogische-integrative Förderung. Außerdem waren die Forschungsinstrumente halbstrukturierte Interviews, eine Fokusgruppe und *Grounded Theory* (fundierte Handlungstheorie). Das letzte Instrument war für die Analyse. Es wurde gefunden, dass es vier vorhergehende Aktionen und sechs Pädagogikstrategien gibt. Zum Abschluss wurde geschlossen, dass die Aktionen und die Strategien eine Weise sind, um bei den Erlernungsprozesse mitzuwirken. Eigentlich machen sie Teil zu den Praxen der sonderpädagogischen-integrativen Förderung.

Schlüsselwörter: Asperger Syndrom, zweite Sprache, Lehre der zweiten Sprache, Pädagogikstrategien, sonderpädagogische-integrative Förderung

« Lo esencial es invisible para los ojos »

Antoine de Saint-Exupery, *El Principito*

1. Introducción

1.1. Hechos problemáticos

La Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos (2016) define el Trastorno del Espectro Autista (de aquí en adelante TEA) como una condición neuropsicológica y de desarrollo biológico que afecta, ya sea parcial o totalmente, la manera como una persona se comporta, interactúa con otros, se comunica y adquiere conocimientos. Se le llama “espectro” debido a que sus síntomas son diversos y variados. Además, en la mayoría de los casos, son difíciles de detectar antes de los dos años, edad en la que, según Papalia, Wendkos y Duskin (2009), el habla lingüística, la motricidad gruesa, la motricidad fina y la comprensión de las reglas conversacionales ya deben haber hecho su aparición.

Durante mucho tiempo se creyó que la estructura del cerebro de las personas con autismo era igual a la de los cerebros corrientes, es decir, que la única diferencia se encontraba en su funcionamiento. Sin embargo, estudios recientes de la Universidad de Carolina del Norte han demostrado que, más allá de un retraso del desarrollo o de un mal funcionamiento de las dendritas neuronales, el cerebro autista presenta diferencias estructurales en cuanto a su anisotropía fraccional, su difusividad radial y su difusividad axial (Comín, 2012). En otras palabras, el movimiento caótico natural de las moléculas de agua en la materia blanca es mayor en los cerebros autistas, lo que genera que su difusión se presente a una velocidad distinta. De esta forma, podemos afirmar que hay una diferencia en la conformación de las fibras de la materia blanca y que el funcionamiento diferencial se debe a este factor.

A pesar de todas sus implicaciones biológicas, la mayoría de los estudios acerca del TEA se han hecho desde el campo de la psicología debido a los síntomas que determinan el diagnóstico. Por lo general, las personas que padecen de este trastorno presentan déficits significativos en los niveles de atención, de cognición, de interacción y de lenguaje dado que su relación con el mundo real es parcial o totalmente limitada. Añadiendo a lo anterior, el TEA suele relacionarse con comportamientos repetitivos y rutinas específicas. Sin embargo, los síntomas dependen del tipo de autismo presentado. Según Pichot (1995), el

TEA puede dividirse en cuatro subtipos. El primero de ellos, el Síndrome de Kanner, se caracteriza por una desconexión emocional total del mundo real. Por lo general, los pacientes jamás llegan a desarrollar el habla lingüística, e incluso se ha llegado a afirmar que “viven en su propio mundo”. En segundo lugar, se encuentra el Síndrome de Heller, que se caracteriza por afectar de manera especial la capacidad de lenguaje, la función social y la motricidad. En tercera instancia está el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, el cual se caracteriza por la existencia de actividades restringidas y estereotipadas. Por último, se encuentra el Síndrome de Asperger (de aquí en adelante SA).

Según Bravo y Frontera (2016) el SA es conocido como el subtipo más leve del TEA debido a que las personas suelen tener un aspecto físico normal (no hay presencia de rasgos inusuales), una motricidad corriente, una capacidad regular de inteligencia y, en algunos casos, habilidades especiales en áreas cerebrales específicas. Este último factor conlleva que no puedan concentrarse en más de una tarea a la vez. Además, el cuadro sintomático general se caracteriza por problemas para relacionarse socialmente, dificultades para interactuar con otros, déficits de atención y comportamientos repetitivos y rutinarios que no corresponden a las situaciones comunicativas en las que se encuentran. Sin embargo, debido a la diversidad sintomática, no es posible generar un perfil único del paciente con SA. Generalmente, el tratamiento se hace a nivel psicológico a través de terapias cognitivas específicas que se encargan de estimular las áreas cerebrales afectadas procurando no usar medicamentos.

Al no ser tratados con medicamentos y presentar problemas que se pueden tratar a nivel psicológico, los pacientes de SA no reciben una educación distinta a la tradicional. De hecho, la Alcaldía Mayor de Bogotá procura evitar la discriminación en el contexto educativo, lo que se puede evidenciar en el Decreto 366 de 2009, el cual estipula que las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico deben ofrecer programas de educación inclusiva que se puedan aplicar a todas las instituciones que reciban estudiantes en condición de discapacidad. A esto se le añade el artículo 2 del mismo Decreto, el cual estipula que:

(...) La población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a

recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

(...) Se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales.

Por esta razón, son cada vez más las instituciones que reciben a estudiantes con diferentes tipos de discapacidades cognitivas y físicas, dentro de las que se encuentra el SA¹. Tales instituciones deben contar con un personal capacitado para manejar los casos de los estudiantes y brindar el mejor apoyo posible. No obstante, al no poder generar un perfil estudiantil único, el proceso educativo de los estudiantes con SA no sigue un patrón común y sus maestros deben desarrollar innumerables técnicas para proporcionar los apoyos necesarios a fin de contribuir a su proceso de aprendizaje. Dichas estrategias se van construyendo a través de la experiencia pedagógica del profesor, pero no se encuentran en ningún documento teórico.

De este modo, es un reto contribuir al proceso educativo de los estudiantes con SA. Cuando estos alumnos están aprendiendo una segunda lengua (de aquí en adelante L2)², los profesores deben enfrentarse a lo desconocido, pues muy pocos pregrados de licenciatura en lenguas incluyen componentes de educación inclusiva dentro de sus programas³, lo que permite afirmar que la formación pedagógica con la que cuentan no incluye el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva. De esta manera, los docentes deben analizar el caso particular y desarrollar sus propias estrategias pedagógicas para favorecer los procesos de adquisición y aprendizaje. Debido a que no se cuenta con una formación teórica dentro de los pregrados, su experiencia es la única que permite ver cómo potenciar el aprendizaje de

¹ Se usa el término discapacidad debido a que el SA es una condición que se separa del funcionamiento cerebral tradicional. Sin embargo, no se le atribuye una connotación negativa.

² Entiéndase L2 como cualquier lengua diferente a la materna sin importar si hace parte del contexto inmediato de la persona o no. Término tomado de Cook (2002).

³ Después de consultar los programas de 5 licenciaturas en lenguas en Bogotá (sean de inglés, francés o ambas), se notó que sólo 1 de ellos, el de la Pontificia Universidad Javeriana, incluye un componente de educación diferencial, el cual se aborda desde el área de inclusión. Sin embargo, este comenzó a ser parte del programa apenas en el segundo semestre de 2017. Respecto a los demás programas, se notó que las universidades oferentes cuentan con licenciaturas en educación especial separadas del ámbito de lenguas.

estos alumnos en particular. Sin embargo, tales estrategias pedagógicas son poco conocidas en el campo de la didáctica de las lenguas.

Si bien existen investigaciones acerca de los procesos de adquisición y aprendizaje de L2 en estudiantes con SA, aún no se ha profundizado en las estrategias pedagógicas de los profesores que están a cargo de este proceso. A pesar de que la teoría es fundamental para la formación de los maestros de lengua, se debe tener en cuenta que gran parte de las situaciones en el aula se solucionan a través de la práctica (Álvarez, 2015). De hecho, la experiencia de otros colegas también resulta de gran utilidad para la propia formación y, en campos tan abstractos como el SA, es de vital importancia salirse del marco de la teoría y comenzar a analizar el de la práctica. Son estas experiencias las que pueden servir de guía al momento de encontrarse con casos de estudiantes con SA, pues no se tiene la oportunidad de acercarse a documentos teóricos que la brinden.

1.2. Justificación

Como se citó en el apartado anterior, el Decreto 366 de 2009 estipula que las personas en condición de discapacidad, ya sea física o cognitiva, tienen el derecho a recibir una educación pertinente y libre de toda discriminación. Tal relevancia recae en que se proporcionen los apoyos necesarios para el pleno desarrollo de la formación y la participación social. Estos apoyos se entienden como procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal requerido. Respecto a las discapacidades cognitivas en particular, el artículo 4 del Decreto estipula que “los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes” (p.1). Tal participación implica que la institución que reciba a estos estudiantes se comprometa a brindar la mayor cantidad de apoyos posibles para contribuir a su formación.

Dentro de los individuos en condición de discapacidad cognitiva, se encuentran las personas con SA. Según su descripción sintomática, los pacientes suelen presentar dificultades a la hora de interpretar el contexto pragmático, interactuar socialmente, enfocar la atención y comunicarse (Bravo y Frontera, 2016). Sin embargo, al ser parte de una condición tan abstracta como la es el TEA, el SA rara vez se manifiesta de la misma

manera, por lo que no es posible generar un cuadro sintomático único (Pichot, 1995). Por esta razón, la enseñanza para los estudiantes con SA no posee parámetros fijos y, por consiguiente, las estrategias pedagógicas de los maestros varían dependiendo del cuadro presentado (Corpas, 2012). En el caso de las instituciones que reciben a estos estudiantes y que, además, cuentan con programas bilingües o de promoción de una L2, las estrategias pedagógicas deben diversificarse aún más, pues la mayoría de manifestaciones del síndrome se dan a nivel comunicativo, atencional e interaccional, lo que puede dificultar los procesos de adquisición y aprendizaje de una L2.

En cuanto a la formación de docentes se refiere, los programas de licenciatura en lenguas no suelen incluir elementos de educación especial dentro del componente pedagógico⁴, razón por la que se puede afirmar que los docentes no conocen la manera de intervenir. A esto se le añade que no parece muy fácil encontrar teorías que brinden lineamientos para enseñar una L2 a estudiantes con SA; el síndrome es supremamente difuso y diverso. No obstante, existen instituciones que reciben a estos estudiantes y los profesores de L2 que atienden estos casos han desarrollado sus propias estrategias a través de la experiencia. A pesar de ser poco conocidas, el análisis de tales estrategias podría ser de gran utilidad para los demás profesores de L2, en formación y en ejercicio, pues estos casos son cada vez más frecuentes. Conocer la labor de tales docentes puede brindar bases para flexibilizar las prácticas pedagógicas, pues sus aportes podrían contribuir a ampliar la visión sobre la didáctica de las lenguas.

En este orden de ideas, esta investigación nace de la necesidad de conocer el desarrollo y utilización de estrategias pedagógicas por parte de profesores de L2 con estudiantes con SA. Añadiendo a lo anterior, este trabajo surge del deseo de brindar aportes prácticos a la didáctica de las lenguas, especialmente al interior del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Es necesario resaltar que, si bien la formación teórica es de vital importancia para los profesores de L2, hay muchos factores que se aprenden a través de la experiencia (Álvarez, 2015). Además, conocer y valorar la experiencia de otros colegas fortalece la formación propia.

⁴ Ver pie de página 3.

1.3. Interrogante

¿Qué tipo de estrategias pedagógicas desarrollan y utilizan los profesores de L2 que tienen estudiantes con SA?

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de L2 con estudiantes SA, a partir de su fundamentación y de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje propuestas por Rebecca Oxford (2011).

1.4.2. Específicos

- Identificar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de L2 con estudiantes SA en su aula de clase.
- Describir los pasos previos que ayudan a fraguar las estrategias pedagógicas de profesores de L2 que tienen estudiantes con SA.
- Clasificar las estrategias pedagógicas utilizadas por estos profesores según las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas propuestas por Rebecca Oxford (2011).

1.5. Estado del arte

Después de seleccionar el tema a investigar, se realizaron diversas consultas respecto a investigaciones relacionadas con SA y aprendizaje de una L2. Si bien se buscaron documentos en las bases de datos de educación, lingüística y psicología disponibles, y se buscó en revistas especializadas, no fue fácil encontrar trabajos relacionados debido a que el SA es un tema poco estudiado en el campo de la pedagogía de las lenguas. Entre las bases de datos, se incluyeron *Dialnet*, *EbscoHost* y *ProQuest*. También se usó el recurso de las revistas *Journal of Autism*, *Anales de psicología* y *Journal of Applied Linguistics*. Finalmente, fue necesario solicitar la ayuda de funcionarios de la Biblioteca Alfonso Barrero Cabal especializados en búsqueda de datos debido a la complejidad del tema.

A pesar de las dificultades, se encontraron cuatro trabajos que tratan temáticas similares. Luego de leerlos, se clasificaron en dos grupos según la naturaleza de los estudios. El primero se refiere a lo investigado acerca de la relación entre una L2 y los procesos de

aprendizaje de estudiantes con diversos tipos de TEA, dentro de los que se incluye el SA. Por otro lado, el segundo grupo reúne investigaciones acerca de la enseñanza de L2 para estudiantes con SA. A través de estos documentos, se logró encontrar lo que se ha investigado acerca de la relación del SA con la L2. Además, se pudo notar la importancia de la experiencia de los maestros que han trabajado con estos casos en particular.

A continuación, se encuentra la información recopilada que contribuye al fortalecimiento del presente trabajo debido a que ofrece una mirada más amplia acerca de los procesos cognitivos de los estudiantes con SA y la enseñanza de L2.

1.5.1. Segunda lengua y procesos de aprendizaje de estudiantes con diferentes tipos del Trastorno del Espectro Autista

Bajo este eje temático se encuentra el trabajo de Catherine Hambly y Eric Fombonne (2012) titulado *The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders*. Los investigadores afirman que el impacto de la exposición bilingüe en el periodo de adquisición de la lengua nunca se ha estudiado sistemáticamente en casos de TEA, y que existe la creencia generalizada de que los niños con TEA que son expuestos a ambientes bilingües presentan retrasos lingüísticos mayores a aquellos que tienen contacto con una sola lengua. Tales retrasos incluyen un vocabulario expresivo más corto, niveles más bajos de comprensión y producción de lengua, y habla tardía. Además, plantean que tales niños presentan impedimentos sociales que dificultan su adquisición de lengua, tales como déficits de atención a las voces y de atención conjunta (prestar atención a más de una cosa al mismo tiempo), que podrían limitar su habilidad de adquirir la lengua en ambientes bilingües. En este orden de ideas, la hipótesis de Hambly y Fombonne (2012) es que los niños con TEA expuestos a ambientes bilingües después de la primera infancia⁵ presentan más retrasos lingüísticos que aquellos expuestos a tales ambientes durante ese periodo.

⁵ Por lo general, la primera infancia se entiende como el periodo comprendido entre la etapa de gestación y los 5 años de edad. Sin embargo, Hambly y Fombonne (2012) reducen el rango de edad para su investigación. De esta manera, la primera infancia se entiende como el periodo comprendido entre la etapa de gestación y el primer año de vida.

Con el objetivo de comprobar esta hipótesis, se realizó un estudio comparativo respecto a las habilidades sociales y el nivel de lengua de niños bilingües y monolingües, entre 4 y 4 años y medio de edad, con diferentes tipos de TEA. En el caso de los niños bilingües, se separaron en dos grupos: el primero, quienes fueron expuestos a la L2 en la primera infancia (0-1 año) y, el segundo, quienes estuvieron expuestos después de cumplir su primer año. Para realizar el análisis, se utilizó la Escala Adaptativa de Comportamiento de Vineland y la Escala de Capacidad de Respuesta Social.

Antes de realizar el estudio, los investigadores se valieron de los reportes de los padres, usados generalmente en el ámbito del bilingüismo de niños pequeños. Todas las familias participaron en una entrevista que recolectó datos acerca de la historia del ambiente lingüístico y generó un estimado de tiempo de exposición a la L2. Además, se les pidió a los padres que llevaran un diario (entradas diarias durante una semana) en el que describieran los lugares frecuentados por los niños, la personas con las que se comunicaban y los estimados de tiempo de exposición a la L2. Finalmente, los cuidadores principales de los niños, tanto padres como maestros, respondieron una encuesta de contexto familiar para terminar de definir los perfiles de la población.

A través de la información recolectada, los investigadores encontraron que, a pesar de su condición, los niños con TEA bilingües no presentaron retrasos lingüísticos adicionales a comparación de los monolingües. De hecho, afirman que las diferencias en la percepción del habla y la atención conjunta no producen vulnerabilidades adicionales en casos en los que los niños están expuestos a un ambiente bilingüe. Otro hallazgo del estudio fue que, aunque la L2 de los participantes presentaba un vocabulario menor que el de la lengua materna (de aquí en adelante L1), se encontró que los niños bilingües tendían a buscar más interacción lingüística que los monolingües. Por esta razón, se determinó que la enseñanza de L2 no debe ser restringida a causa de la condición, pero que, sin embargo, no se debe utilizar la misma metodología que se aplica a niños que no padecen del trastorno.

Por último, Hambly y Fombonne (2012) afirman que el contacto con una L2 no afecta de manera negativa el desarrollo cognitivo de los niños con diferentes tipos de TEA, ya que no produce efectos contrarios ni retrasos lingüísticos adicionales a los implicados en la

condición. Sin embargo, el proceso de aprendizaje es muy diferente por lo que cada caso es único y no es posible abstraer generalizaciones en términos de metodología.

El trabajo de Hambly y Fombonne (2012) enriquece la presente investigación debido a que muestra que la L2 y el TEA no son incompatibles, permitiendo ver que la L2 no es un factor que afecte de manera negativa los procesos cognitivos de quienes lo padecen. Por el contrario, ayuda a desarrollar la interacción lingüística de una mejor manera. Los resultados de este trabajo permiten derribar el argumento de que los niños con TEA no deben tener contacto con más de una lengua a la vez. Por último, el trabajo de estos investigadores aporta algunas ideas de instrumentos de recolección de información, tales como las entrevistas y los diarios.

Si bien el trabajo de Hambly y Fombonne (2012) es relevante para la presente investigación, también presenta una gran cantidad de diferencias. Estos investigadores se centraron en los procesos de aprendizaje de los niños y en las percepciones de los padres y algunos maestros. Por esta razón, dejaron de lado la enseñanza de la L2 con la que tienen contacto. No obstante, la información recolectada permite tener una visión más amplia de las implicaciones del TEA en el aprendizaje de una L2 y, de esta forma, ayuda a comprender por qué la labor docente en estos casos se puede complicar.

En segundo lugar, siguiendo la línea de la relación entre L2 y TEA, también se encontró la investigación de Sheri Kingsdorf (2014) titulada *Do You Speak My Language? Are Behavior Analysts Considering the Needs of Learners on the Autism Spectrum?* Este trabajo está más orientado hacia lo metodológico, pues muestra las maneras en las que se puede contribuir al aprendizaje de L2 de estudiantes con diferentes tipos de TEA a través de estrategias que permitan conocer las necesidades de aprendizaje del estudiante. De esta manera, la autora hace una revisión de investigaciones previas acerca de cómo enseñar L2 a estudiantes con TEA. Kingsdorf (2014) agrupa los documentos bajo dos ejes temáticos: las necesidades de aprendizaje de lengua de estudiantes con una diversidad lingüística atípica⁶, y el enfoque del comportamiento verbal para la enseñanza de lengua.

⁶ Kingsdorf (2014) define la diversidad lingüística atípica como la cantidad de lenguas que maneja una persona cuando tiene una discapacidad cognitiva. Precisamente, la discapacidad es la que hace que se pueda

Kingsdorf (2014) inicia planteando que uno de los dominios más afectados por el TEA es la comunicación. En la mayoría de los casos, las personas que lo poseen presentan una diversidad lingüística atípica y necesitan ayuda para desarrollar o aumentar su repertorio de palabras. Kingsdorf (2014) propone que, si bien existen tratamientos para ayudar a los niños con la L2, las características diversas se han dejado de lado. Por lo general, lo que se ha intentado es usar la L1 del aprendiz y hacer un cambio gradual a la L2 para que, paulatinamente, se transfieran las habilidades de la L1 a la L2.

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora afirma que antes de empezar el proceso de instrucción, lo primero que se debería hacer para comprender el proceso de aprendizaje es un análisis de las necesidades del estudiante a través de una serie de preguntas. Sin embargo, también se asegura que dicho análisis debe ir más allá de un cuestionario, pues el proceso debe tener en cuenta el contexto familiar del estudiante, es decir, indagar sobre cómo se desarrolla la comunicación en casa (núcleo en el cual hay más interacción) para transferirla al aula de clase.

Respecto al enfoque del comportamiento verbal, Kingsdorf (2014) asegura que, en primera instancia, la instrucción de L2 debe comenzarse a través del uso de la L1. No obstante, también se estipula que se debe evitar la traducción a toda costa. Por último, menciona el uso del comportamiento verbal en las etapas iniciales, cuyo desarrollo se basa en las experiencias y el refuerzo. En este caso, la autora afirma que se deben usar locuciones tales como ecos (repetir lo que otros dicen), órdenes, etiquetas (decir la palabra que le corresponde a un objeto que se está viendo) e intraverbales (respuestas verbales a estímulos recibidos).

Kingsdorf (2014) concluye que el uso de la L1 como herramienta de enseñanza de L2 debe basarse en un análisis de necesidades de aprendizaje, adquisición de L2 y contexto familiar. Por esta razón, es labor del docente conocer bien a su estudiante e identificar sus comportamientos para brindarle la mejor ayuda posible. Finalmente, la profesora Kingsdorf (2014) defiende que, por encima de la instrucción formal, el docente debe brindarle a su

hablar de una condición atípica, pues las personas que manejan más de una lengua y no se encuentran en condición de discapacidad presentan una diversidad lingüística corriente.

estudiante herramientas para que pueda comunicarse y superar sus limitaciones sin importar la lengua en la que lo haga.

El trabajo de Kingsdorf (2014) resulta de gran utilidad para la presente investigación debido a que permite conocer algunas de las necesidades de aprendizaje de L2 de estudiantes con diversidad lingüística atípica. Tales necesidades ayudan a comprender mejor por qué se deberían desarrollar estrategias pedagógicas específicas con cada uno de estos estudiantes. Además, debido a que la presente investigación está enfocada en el análisis de las estrategias pedagógicas de los profesores, contribuye también a su descripción. El trabajo de Kingsdorf (2014) resulta relevante debido a que da a conocer las estrategias que los profesores usan en general, por lo cual aporta ideas para las entrevistas de los profesores a realizarse en la presente investigación.

1.5.2. Enseñanza de segunda lengua para estudiantes con Síndrome de Asperger

El segundo grupo de estudios reúne investigaciones que indagan acerca de la relación entre SA y aprendizaje de L2.

El primer trabajo de este eje temático se titula *La enseñanza de una segunda lengua al alumnado adolescente con Síndrome de Asperger* de la doctora María Corpas (2012). En esta investigación, la doctora Corpas (2012) realiza una revisión de literatura acerca de las buenas prácticas educativas para el alumnado adolescente con SA, relacionándolas a su vez con las buenas prácticas educativas en el aula de L2. A esto se le suma un estudio de caso en el que se muestra de manera explícita la relación entre ambas prácticas.

Antes de comenzar, la autora plantea que la ley de educación LOE⁷ exige que el alumnado con dificultades de aprendizaje deba recibir las mismas oportunidades educativas que los estudiantes que no las tienen. Además, Corpas (2012) afirma que no ofrecer los mismos programas de L2 a estos estudiantes impediría que se beneficiaran de las ventajas de aprender una lengua diferente a la L1. En este orden de ideas, el objetivo de la profesora

⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Es una ley orgánica estatal aprobada el 6 de abril de 2006 en el Congreso de los Diputados de España. La ley regulaba las enseñanzas educativas en diferentes tramos de edades y tuvo vigencia hasta el 2013. El 28 de noviembre de 2013 se modificó parcialmente con aprobación de la LOCME (Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa) y entró en vigor en el periodo 2014/2015.

Corpas (2012) es “proporcionar herramientas y exponer buenas prácticas educativas para tratar exitosamente al alumnado adolescente con el Síndrome de Asperger en el aula de lengua extranjera” (p.1).

Partiendo de lo anterior, Corpas (2012) comienza por dar una breve introducción teórica en la que establece que, si bien el SA, a diferencia de otros tipos de TEA, no presenta un retraso en el desarrollo del lenguaje, las personas con este síndrome muestran dificultades en la interacción social, falta de empatía y dificultades de comunicación y movimiento. Además, se afirma que los intereses y las actividades suelen ser escasas, razón por la que se produce un retraso en el desarrollo de habilidades básicas, tales como socializar con otros, comunicarse e imaginar. En segundo lugar, la profesora Corpas (2012) expone las alteraciones básicas del SA en tres grandes grupos: alteración primaria de la interacción social, rigidez mental y de comportamiento, y características del lenguaje y la comunicación. En este punto, se afirma que el diagnóstico del alumnado con SA usualmente se da en una etapa tardía y que, en una gran cantidad de casos, se confunde con otras dificultades de aprendizaje.

En tercera instancia, Corpas (2012) caracteriza al alumnado adolescente con SA en el aula. Se plantea que, debido a los cambios típicos de la edad, el riesgo de padecer alteraciones psicológicas, ansiedad u obsesiones aumenta notablemente en estudiantes con SA y que la conciencia de sus dificultades para la relación interpersonal puede llegar a causar problemas emocionales y conductuales. Sin embargo, basándose en su experiencia en el aula, la autora lista una serie de características positivas de este tipo de alumnado, tales como buena memoria, presencia de habilidades especiales en áreas concretas, dominio de un rico vocabulario, presencia de fuertes factores morales, persistencia para alcanzar metas y objetivos, y mejor dominio de las reglas sociales básicas.

En cuarto lugar, se hace una lista de las buenas prácticas educativas para los estudiantes con SA relacionándolas con las buenas prácticas educativas en el aula de L2. Por un lado, Corpas (2012) menciona que se deben tener en cuenta las necesidades educativas del alumnado adolescente, recordando siempre que las dificultades varían de caso a caso. Por esta razón, la profesora apunta que, entre las buenas prácticas educativas para los estudiantes con SA, deben estar la conciencia de su presencia dentro del aula, la planeación

de estrategias de intervención indirecta para conocer el contexto de los estudiantes y el desarrollo de estrategias directas para atender a las necesidades específicas del alumnado. Por otro lado, dentro de las buenas prácticas educativas en el aula de L2, Corpas (2012) menciona el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes, el favorecimiento de la relajación y el autocontrol, la asistencia en la mejora de la comprensión lectora, y la enseñanza de habilidades sociales.

Por último, añadiendo un poco de su experiencia personal, Corpas (2012) propone una manera de evaluar el proceso de aprendizaje de L2 de los estudiantes. Se sugiere no emplear los exámenes convencionales, sino utilizar portafolios, autoevaluaciones, evaluaciones cooperativas y proyectos. Corpas (2012) concluye que, más allá de tener las herramientas adecuadas, “el éxito escolar del alumnado con síndrome de Asperger depende de la coordinación, planificación y ejecución de planes específicos por parte de los agentes educativos del centro” (p. 5). A esto insiste, que no se puede generalizar en la enseñanza, sino que se debe hacer un proceso personalizado con cada estudiante.

El trabajo de la profesora Corpas (2012) es relevante para la presente investigación ya que brinda la oportunidad de conocer buenas prácticas educativas para el alumnado con SA. Principalmente, permite identificar algunas variables de análisis que contribuyen a la descripción de las estrategias y ayuda a relacionar las prácticas específicas para SA con las buenas prácticas educativas en el aula de L2. A pesar de ser un trabajo de revisión de bibliografía que no cuenta con instrumentos de recolección de datos en contexto, las propuestas de Corpas (2012) dan una serie de orientaciones acerca de cómo ayudar a los estudiantes con SA.

Finalmente, está el trabajo *Síndrome de Asperger: el uso de estrategias pedagógicas en las clases de inglés* de las profesoras María Bonora y Natalia Romero (2015). Esta investigación se realizó en la Universidad Nacional del Plata en Argentina y se basa en las experiencias de las investigadoras con un estudiante que padece de SA. Este trabajo tiene una orientación netamente metodológica, pues busca conocer las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores de inglés para contribuir a la adquisición del idioma en alumnos con SA en escuelas tanto públicas como privadas de la ciudad de Mar del Plata.

Las autoras establecen que su trabajo es de alcance descriptivo, puesto que busca definir y describir a los estudiantes con SA. Bonora y Romero (2015) basan su trabajo en la observación detallada del comportamiento de un estudiante, además de realizar entrevistas a expertos en discapacidades cognitivas, específicamente en SA. Por último, se tiene el objetivo de entrevistar a los encargados de organizaciones destinadas a niños con SA para conocer las necesidades educativas específicas que pueden llegar a presentar. A través de toda la información recolectada, Bonora y Romero (2015) buscan analizar cómo aplicar las estrategias pedagógicas de las que los profesores se pueden servir en la enseñanza del inglés para favorecer a los niños con SA.

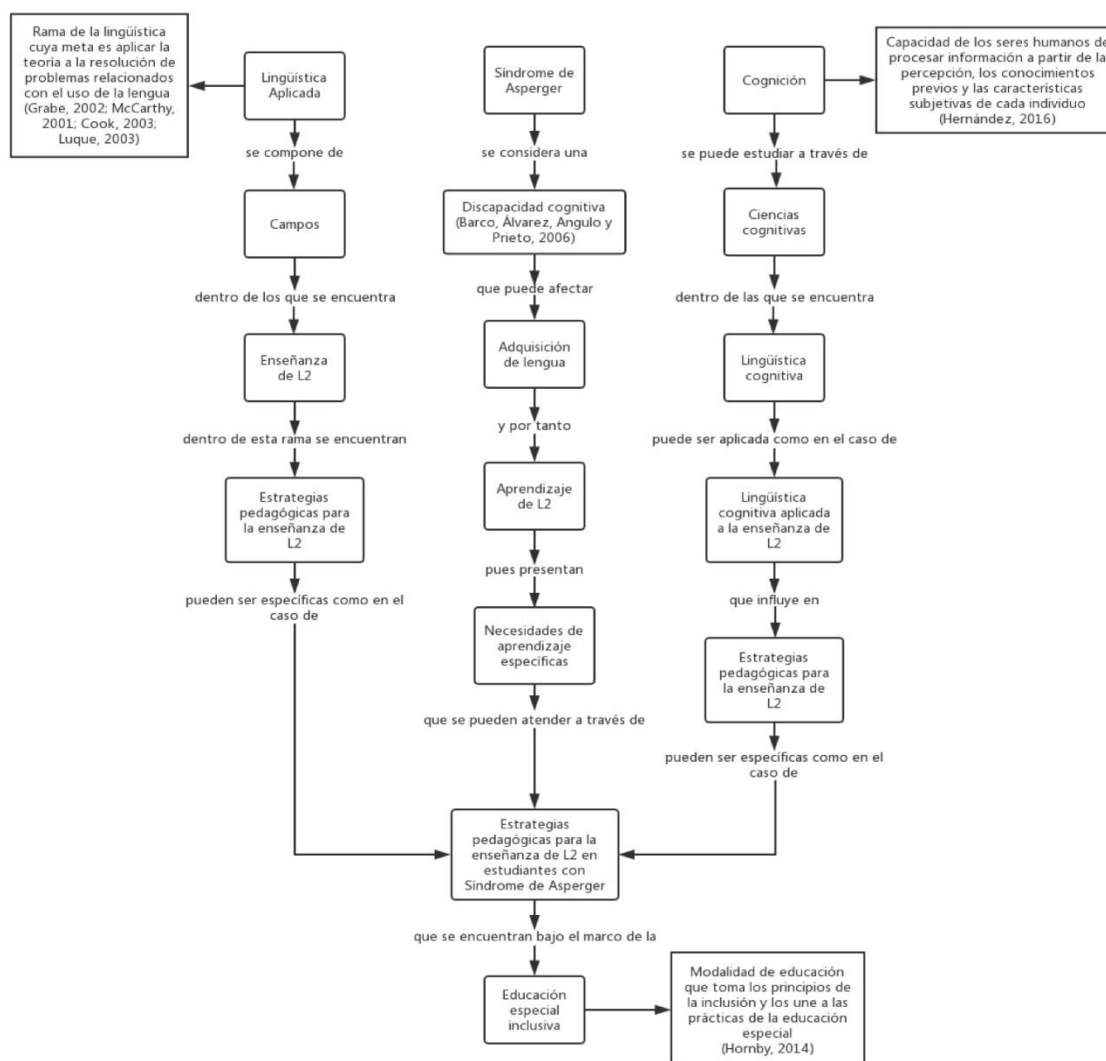
Al compartir uno de los objetivos principales con la presente investigación, el trabajo de Bonora y Romero (2015) nos permite ver de qué manera se pueden analizar las estrategias pedagógicas. De hecho, brinda herramientas para abordarlas teniendo en cuenta las características del alumno. Además, da cuenta de instrumentos de investigación tales como la observación y las entrevistas. Para fines de este trabajo, la herramienta de las entrevistas resulta supremamente útil para el análisis que se pretende realizar.

En conclusión, todas las investigaciones anteriormente expuestas contribuyen al presente trabajo debido a que dan cuenta de la importancia de considerar las diferencias que se presentan en cada caso específico. Además, permiten ver que no se ha profundizado lo suficiente en la práctica pedagógica, a pesar de que la teoría no incluya el campo de las discapacidades cognitivas. Es por esta razón que se hace necesario iniciar un análisis de práctica.

2. Marco referencial

El presente trabajo de investigación está orientado al análisis de las estrategias pedagógicas desarrolladas por profesores de L2 que han tenido estudiantes con SA. El análisis se centra en los procesos de desarrollo y aplicación de las estrategias, pues el objetivo es revisar la manera en la que éstas surgen y agruparlas según la dimensión de estrategias de aprendizaje que potencian. Teniendo en cuenta lo anterior, se presentarán a continuación los conceptos que sirven como soporte teórico y que contribuyen a la comprensión de este trabajo. Tales conceptos se dividen en tres ejes temáticos centrales: (1) SA, (2) cognición y (3) lingüística aplicada (de aquí en adelante LA) y enseñanza de L2.

2.1. Mapa de conceptos



2.2. Síndrome de Asperger

El SA es una condición biológica y neuropsicológica que se ha abordado desde diferentes perspectivas médicas y psicológicas. Por esta razón, no es posible encontrar una teoría única acerca de su origen o de su funcionamiento. Desde la perspectiva médica, se considera que el SA es una forma de autismo de alto funcionamiento que integra la categoría más amplia del TEA. Este trastorno se define como una condición neuropsicológica y de desarrollo biológico que afecta, ya sea parcial o totalmente, la manera como una persona se comporta, interactúa con otros, se comunica y adquiere conocimientos (Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos, 2016). En este orden de ideas, se considera que el SA es el subtipo más leve de autismo. Sin embargo, diversas investigaciones hechas desde la perspectiva psicológica han concluido que, más que ser una derivación del TEA, el SA pertenece a los Trastornos Generalizados del Desarrollo (de aquí en adelante TGD) (Pichot, 1995). Esto significa que el síndrome se adscribiría a un campo más amplio y abstracto.

Para efectos de la presente investigación, se tomará la explicación dada por Barco, Álvarez, Angulo y Prieto (2006) la cual afirma que:

El término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) hace alusión a una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: trastornos de la relación social, trastorno de la comunicación (expresión y comprensión del lenguaje) y falta de flexibilidad mental con comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.

Se viene utilizando en la actualidad el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que recoge un cuadro clínico que no es uniforme, que oscila en un espectro de mayor a menor afectación; varía con el tiempo y se encuentra influido por otros factores como el funcionamiento intelectual, el nivel comunicativo, las alteraciones de conducta (...) El concepto de TEA trata de recoger esta diversidad, reflejando la realidad que nos encontramos a nivel clínico, social y educativo. (p.4)

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el SA es un TGD que se desprende del TEA. Por lo tanto, se adscribe a ambos campos. Además, es considerado como la manifestación más leve del TEA debido a que comparte muchas de sus características y es igual de abstracto.

Si bien su origen sigue siendo un punto de discusión, hay un consenso en cuanto a su naturaleza como discapacidad cognitiva. Verdugo (2000) define este tipo de discapacidad como un conjunto de deficiencias, limitaciones y restricciones en el ámbito de la cognición que afectan el desarrollo intelectual y la adaptación social.

2.2.1. Caracterización

En cuanto a la caracterización del síndrome, es posible encontrar diferentes categorías basadas en estudios de caso. Por lo general, se afirma que las personas con SA presentan problemas para relacionarse socialmente, comunicarse, interactuar con otros y, en algunos casos, manifiestan déficit de atención y comportamientos repetitivos y rutinarios que no corresponden a las situaciones comunicativas en las que se encuentran (Bravo y Frontera, 2016). Gran parte de esas características se analizan a la luz de los planteamientos de Hans Asperger (1944), el psiquiatra austríaco que lo descubrió. Por esta razón, el presente trabajo toma las características generales que ayudaron a identificar la discapacidad y las complementa con la información de investigaciones recientes.

Las características generales fueron encontradas por el propio Asperger (1944) dentro de su práctica clínica. En ella, el psiquiatra observó los rasgos generales del síndrome y los agrupó bajo seis áreas principales para determinar un diagnóstico médico: coordinación motora; actividades repetitivas y resistencia al cambio; intereses y habilidades; lenguaje; comunicación no verbal e interacción social. Además, participó en un programa de rehabilitación multidisciplinar llamado *pedagogía curativa*, la cual consistía en enseñar asignaturas adaptando sus contenidos a las necesidades específicas de los pacientes para ayudarlos a superar sus dificultades (Santiso, 2015). En primer lugar, Asperger (1944) notó una diferencia en la coordinación motora debido a la presencia de descoordinación motriz gruesa, movimientos estereotipados y dificultades para escribir y dibujar. En segundo lugar, respecto a las actividades repetitivas y la resistencia al cambio, se observó que había un gran apego hacia las posesiones materiales y una preferencia por los entornos familiares. En tercer lugar, se descubrió la presencia de memoria mecánica, intereses particulares intensos y problemas de aprendizaje. Estos últimos residían en que la atención se enfocaba en una sola actividad a la vez y el periodo de concentración era más corto de lo esperado.

2.2.2. Síndrome de Asperger y adquisición de lengua

En cuanto a adquisición de lengua, Asperger (1944) notó que se daba a la edad esperada, pero que el discurso podía ser pedante y recurrente en temas de interés; se hacía uso de ecolalias⁸ y neologismos, y se hacía una interpretación literal del lenguaje. Añadiendo a lo anterior, la comunicación no verbal se caracterizaba por una limitación de la expresión y comprensión facial-gestual y una entonación monótona o exagerada. Por último, se encontraron las características de la interacción social, pues había dificultad para comprender y usar las reglas sociales y no existía un conocimiento intuitivo acerca de cómo adaptar las respuestas a las necesidades de los otros.

Es importante resaltar que Asperger (1944) publicó su descubrimiento como *Psicopatía autística en la niñez (Die "Autistischen Psycopathen" im Kindsalter)* en 1944. Sin embargo, debido a que se publicó durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), los planteamientos de Asperger no se difundieron de la manera esperada y su descubrimiento no tuvo visibilidad por mucho tiempo (De la Iglesia y Olivari, 2007). Ya en los años 80, Lorna Wing (1981) hizo una revisión del trabajo de Asperger (1944), agrupó las mismas características que el psiquiatra y renombró el síndrome con el término que conocemos hoy. Además, añadió como característica que el habla podría resultar un poco nasal en los primeros años de vida. Sin embargo, a diferencia de Asperger (1944), Wing (1981) no consideró necesario precisar criterios diagnósticos específicos y cuantitativos para la identificación y detección del síndrome. De hecho, según De la Iglesia y Olivari (2007), la doctora Wing (1981) adoptó "un modelo dimensional de diagnóstico frente a uno jerárquico, con un alto grado de flexibilidad, asumiendo que el autismo y el SA son condiciones que resultan compatibles" (p.19). Por esta razón, actualmente el diagnóstico tiene en cuenta más variables, se basa en las características del TEA y es más flexible que el propuesto por Asperger (1944).

Complementando lo anterior, González (2009) afirma que las personas con SA tienen un perfil cognitivo particular que se resume en cinco aspectos fundamentales. En primer lugar, la profesora González (2009) identifica un pensamiento visual; en otras palabras, las personas con el síndrome piensan en imágenes, no en palabras y, por esta razón, por lo

⁸ Repeticiones de lo que se ha oído o pronunciado anteriormente.

general son aprendices visuales. En segunda instancia, está el déficit en la teoría de la mente, el cual explica que una persona con SA tiene dificultad para detectar engaños, una pobre comprensión emocional, dificultades para anticipar consecuencias y para inferir deseos, creencias e intenciones. Como tercer aspecto, González (2009) afirma que hay un déficit en la coherencia central y que, por esta razón, existen las tendencias a fijarse en detalles, las habilidades especiales en campos determinados, los comportamientos y comentarios “fuera de lugar”, la insistencia en la invariancia y la comprensión literal del lenguaje. En cuarto lugar, se estipula que hay un déficit en la cognición social que dificulta guiar la conducta siguiendo esquemas de acción y generando inferencias acerca de lo que demanda una situación. Por último, González (2009) identifica un déficit en las funciones ejecutivas que resulta en la capacidad disminuida de resolver problemas y en dificultades para adoptar diferentes perspectivas, inhibir respuestas inadecuadas, manejar y organizar el tiempo, y afrontar situaciones nuevas.

Si bien se han hecho diversos estudios acerca del síndrome, las características generales identificadas por Asperger (1944) y agrupadas por Wing (1981) son las que se tienen en cuenta al realizar el diagnóstico. Éstas ayudan a identificar la discapacidad y a buscar el procedimiento más adecuado para ayudar a las personas a superar la mayor cantidad de dificultades posibles. Sin embargo, debido a su naturaleza abstracta, no siempre se presentan las mismas características y, por lo tanto, el tratamiento es diferente en cada caso. Por esta razón, la caracterización brindada por Asperger (1944) sigue siendo la pauta general de referencia para determinar si una persona padece de SA o no.

2.2.3. Síndrome de Asperger y aprendizaje de segunda lengua

Dentro de la caracterización del SA, es posible identificar tres áreas que se relacionan directamente con el aprendizaje de una L2. En primer lugar, Asperger (1944) menciona el área de la adquisición del lenguaje. Si bien las personas que padecen SA adquieren la L1 a la edad esperada, hay una interpretación literal de lo que se dice. Tal interpretación puede convertirse en un problema para aprender una L2 porque existen expresiones que se deben analizar desde su uso y no desde su significado literal.

En segundo lugar, está la comunicación no verbal. Los estudiantes con SA presentan dificultades para manejar su entonación debido a que suele ser monótona o exagerada. Además, se les dificulta comprender los rasgos extralingüísticos del código. Teniendo en cuenta que uno de los rasgos más importantes para la comprensión de una lengua es la prosodia (ritmo, entonación y acentuación), el problema de la entonación puede producir enunciados incomprensibles para el receptor y, por lo tanto, dificulta la adquisición de la prosodia de la lengua.

Por último, Asperger (1944) menciona las dificultades en la interacción social. Por lo general, las personas con SA presentan dificultades para comprender y usar las reglas sociales. Parte de aprender una L2 es comprender su uso en la comunidad en la que se habla. Si no hay un entendimiento de este uso, no es posible utilizar la lengua en contextos reales.

De esta manera, las últimas tres áreas identificadas por Asperger (1944) (lenguaje, comunicación no verbal e interacción social) son las que más influyen en el aprendizaje de una L2. De hecho, pueden representar problemas de aprendizaje debido a las limitaciones de comprensión y adaptación. Por esta razón, enseñar una L2 a un estudiante con SA requeriría de estrategias particulares. Lo cierto es que un profesor que tiene este tipo de estudiantes necesitaría de un gran nivel de creatividad y paciencia al desarrollar estas estrategias.

2.3. Cognición

2.3.1. Definición de cognición

Este concepto viene del latín *cognoscere* que significa conocer. Por esta razón, el ámbito cognitivo hace referencia a todos los elementos que pertenecen o que están relacionados con el conocimiento, es decir, con el cúmulo de información que se adquiere a través del aprendizaje y la experiencia. De esta manera, la cognición se refiere a la capacidad de los seres humanos para procesar la información a partir de la percepción (estímulos que llegan del mundo exterior a través de los sentidos), los conocimientos previos y las características subjetivas de cada individuo (Hernández, 2016). De esta manera, el enfoque cognitivo

estudia la manera en la que los individuos representan el mundo y reciben información. Partiendo de este concepto, se desarrollaron las ciencias cognitivas.

2.3.2. Ciencias cognitivas

Históricamente, no ha sido posible encontrar una definición única de lo que son las ciencias cognitivas. De hecho, ha existido un enfrentamiento entre científicos y psicólogos debido a que este término hace parte de ambos campos. Sin embargo, el biólogo Francisco Varela (1988) halló un punto de conexión al definir las como el análisis científico del conocimiento en todas sus dimensiones. En otras palabras, son una manera de percibir el conocimiento desde diferentes paradigmas. A esto se une Norman (1987) cuando afirma que la esperanza de las ciencias cognitivas es permitir una mejor comprensión de la mente humana a partir de diversos puntos de vista.

Según Hernández (2016), las ciencias cognitivas constituyen el punto de confluencia de diversas disciplinas. Estas ciencias “se abocan al estudio de la cognición (...) en cualquiera de sus manifestaciones” (p.11). Debido a su naturaleza multidisciplinaria, los estudios cognitivos se encuentran implícitos en una gran cantidad de áreas, en las que se encuentran la percepción, la conciencia, la interacción social, la memoria y el lenguaje.

2.3.2.1. Lingüística cognitiva

En el caso particular del lenguaje, diversas investigaciones a nivel mundial afirman que este juega un papel fundamental en la cognición humana, tanto en la individual como en la colectiva. De hecho, Pinker (1994) plantea que la mayoría de nuestros conceptos se crean, se transmiten y se adquieren mediante el lenguaje. Desde lo social, Gomila (2016) plantea que una gran cantidad de las prácticas culturales se basan en la comunicación lingüística y que las comunidades lingüísticas se condensan y se manifiestan en su respectiva lengua. De esta manera, las lenguas se conciben como la acumulación de la sabiduría y repositorio de las experiencias de sus hablantes.

Pasando al campo individual, Gomila (2016) afirma que varias tareas cognitivas se llevan a cabo verbalmente, pues activan los códigos y representaciones mentales vinculadas a la competencia lingüística. Esto se debe a que el lenguaje no se reduce a etiquetar conceptos

disponibles previamente, sino que amplía y transforma el modo en que funciona nuestra categorización pre-verbal. En otras palabras, cambia la manera como percibimos el mundo y da nombre a lo que nos rodea. De hecho, se ha llegado a afirmar que lo que no tiene nombre no existe.

Añadiendo a lo anterior, Reboul (2007) afirma que el lenguaje y el pensamiento están íntimamente ligados. Desde los inicios de la filosofía, Aristóteles sostenía que los sonidos emitidos por los seres humanos eran los símbolos de los estados del alma, y que tales símbolos eran idénticos a las imágenes que conformaban el mundo. En otras palabras, el lenguaje se veía como el reflejo del alma y, por esta razón, se veía como una facultad abstracta que representaba el mundo. Partiendo de esta premisa, la profesora Reboul (2007) plantea que el lenguaje apareció como el resultado de un proceso organizador de conceptos y que su diversidad inherente se debe a la misma diversidad de los nombres. Tal diversidad hace que la percepción del conocimiento y su categorización sean mediadas por el lenguaje.

Reboul (2007) plantea que tal mediación recae en la abstracción de información del mundo real y el almacenamiento en la mente bajo unos nombres determinados que permiten la creación de los conceptos. En esto consiste el proceso de percepción. En cuanto a la categorización, esos nombres se agrupan bajo temas determinados y permanecen diferenciados según las características que permitieron esa agrupación. Por ejemplo, los conceptos “banano”, “pera” y “manzana” permanecen bajo la categoría “frutas”, así como “alicate”, “destornillador” y “llave inglesa” bajo el grupo “herramientas”. De este modo, el lenguaje es el instrumento mediador para que se den estas relaciones.

Fueron las teorías del lenguaje como agente mediador las que abrieron paso a la lingüística cognitiva. Según Littlemore (2009), la lingüística cognitiva es una disciplina relativamente reciente que abarca una gran cantidad de teorías del lenguaje basadas en cinco premisas. En primer lugar, se afirma que no existe un dispositivo autónomo y especializado de adquisición y procesamiento del lenguaje. De esta manera, se contradicen los planteamientos del generativismo y de la gramática universal de Chomsky (1965), los cuales estipulan que la mente humana incluye una facultad especializada de adquisición del lenguaje que está separada del resto de la cognición. Como segunda premisa, se plantea que el lenguaje se basa en el uso en cuanto es el producto de la interacción física con el mundo.

En otras palabras, el lenguaje se deriva y se forma a través de su uso (Evans y Green, 2006). En tercera instancia, Littlemore (2009) afirma que es un único grupo de procesos cognitivos el que opera a través de todas las áreas del lenguaje, y que estos procesos están involucrados en otros tipos de conocimiento y aprendizaje además de las lenguas; es decir, los procesos cognitivos del lenguaje son los mediadores en otros tipos de conocimiento. En cuarto lugar, se plantea que las palabras sólo proveen una manera limitada e imperfecta de expresión. Lo anterior implica que todo ser humano necesita de sus conocimientos previos para entender el mensaje que su interlocutor le quiere transmitir, no es suficiente manejar el código. Por último, Littlemore (2009) propone que el lenguaje es inherentemente significativo a pesar de que los significados gramaticales sean más abstractos que los lexicales. Por esta razón, la centralidad del significado es fundamental en la lingüística cognitiva.

2.3.2.1.1. Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de segunda lengua

Debido a la estrecha relación entre la cognición y el lenguaje en el campo de la lingüística cognitiva, esta última ha hallado un campo de aplicación en el aprendizaje y la enseñanza de L2. De hecho, Littlemore (2009) plantea que la lingüística cognitiva ha brindado una gran cantidad de aportes a la enseñanza de L2, siendo el principal de ellos las maneras en que las relaciones entre las expresiones gramaticales y sus significados léxicos originales se hacen evidentes en el aula para reforzar el aprendizaje y la memoria. De esta manera, la lingüística cognitiva supone una relación mucho más cercana entre forma y significado de la que se propone en los enfoques tradicionales de enseñanza.

La relación previamente mencionada, permitió que surgiera una gran cantidad de conceptos relevantes en el campo del aprendizaje y la enseñanza de L2. Entre estos se encuentran el conocimiento enciclopédico, la metáfora, la metonimia, la personificación, la motivación, la gramática constructiva, la conceptualización y la categorización. Respecto a las dos últimas, Littlemore (2009) propone que la conceptualización nunca va a ser neutra y que va a depender de los procesos cognitivos de cada persona; es decir, el rol de la cognición en el aprendizaje de una L2 va a variar. Por consiguiente, los procesos de categorización se desprenderán de las estrategias cognitivas de cada persona. Según Oxford (1999), estas estrategias de aprendizaje se encuentran dentro de las estrategias directas. Por lo tanto, la

cognición juega un rol fundamental en el aprendizaje de L2 y, por consiguiente, en su enseñanza. Respecto a este rol, Leaver, Ehrman y Shekhtman (2005) plantean que la cognición hace parte de las ciencias del aprendizaje y que puede ser aplicada a la enseñanza de una L2 a través de las estrategias de los profesores.

Para finalizar, se puede concluir que la cognición es la capacidad de procesar información y representar el mundo. Debido a que esa representación es tan amplia, la cognición hace parte de múltiples campos disciplinares. De esta manera es que surgieron las ciencias cognitivas que, en parte, estudian la relación entre cognición y lenguaje. A partir de esta relación, nació la lingüística cognitiva, la cual se puede aplicar al aprendizaje y la enseñanza de L2, campos en los que los maestros deben tener en cuenta que los procesos cognitivos de cada estudiante son diferentes y que, por tanto, las estrategias de aprendizaje varían en gran manera.

En el caso particular de la presente investigación, es de suprema importancia resaltar el rol de la cognición. Las diferencias en los procesos cognitivos individuales son aún más evidentes en casos como los del SA, puesto que hay presencia de una discapacidad cognitiva. Tal discapacidad afecta las estrategias de aprendizaje del alumno y, de esta manera, tiene repercusiones sobre las estrategias pedagógicas del docente.

2.4. Lingüística aplicada y enseñanza de segunda lengua

2.4.1. Definición de lingüística aplicada

A lo largo de los años, la LA se ha abordado desde diferentes perspectivas y corrientes. Por esta razón, no se puede brindar una única definición del término. Sin embargo, es posible acercarse a una definición del concepto a través de investigaciones y estudios que se han hecho en el campo de la lingüística.

Partiendo del contexto histórico, Grabe (2002) afirma que la LA nació en 1948 con la publicación del primer volumen de *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*. En las décadas de los 50 y de los 60, el término fue directamente relacionado con la enseñanza de lenguas. Fue en esta última década que se dio el surgimiento de la LA como solucionadora de problemas del lenguaje. Ya en la década de los 70, la LA comenzó a ser reconocida como la disciplina que se encarga de solucionar problemas relacionados con el

lenguaje en contextos reales. Luego, en los años 80, se añadió que estaba compuesta por una serie de sub-disciplinas y que tenía el apoyo de otras disciplinas. Por último, en los años 90, la disciplina adquirió énfasis prácticos.

En este orden de ideas, Grabe (2002) afirma que la LA es una disciplina guiada por la práctica que aborda problemas relacionados con el lenguaje en contextos reales. Sin embargo, autores como McCarthy (2001) no conciben la LA como un campo independiente, sino como una disciplina que complementa a la lingüística básica, permitiendo a aquellos que la ejercen abordar problemas relacionados con el lenguaje en una variedad de contextos particulares. Además, McCarthy (2001) propone que la LA debe comprender tanto aspectos teóricos como prácticos en una especie de “alianza” que permita comprender de una mejor manera los problemas relacionados con el lenguaje, sus causas y sus posibles soluciones.

Coincidiendo con los anteriores autores, Cook (2003) y Luque (2003) plantean que la LA investiga problemas tanto educativos como sociales en los que el lenguaje está implicado. Así, la LA no está confinada únicamente a la educación, sino que asume problemas del uso del lenguaje en situaciones reales diversas. Además, ambos plantean que la LA es el punto de convergencia entre la teoría y la práctica, es decir, es la disciplina en la que la lingüística básica toma su lugar en situaciones reales.

De esta manera, se puede afirmar que la LA es una disciplina de carácter interdisciplinar que aborda problemas que tienen como punto focal el lenguaje en contextos reales, y busca resolverlos recurriendo a teorías de otras áreas del conocimiento para lograr un cambio en el plano social. A esto se añade que tiene a la lingüística básica como núcleo y al conocimiento de otras disciplinas como periferia. Además, se encarga de mediar la teoría y la práctica en tales problemas. Esta mediación produce cambios entre la teoría y la práctica, generando así una relación dialéctica entre ambas. Como lo indica Sánchez (2007), existen macro y micro relaciones entre teoría y práctica en el campo de la LA que lo constituyen como un agente mediador.

2.4.2. Campos de la lingüística aplicada

Partiendo de la definición de la LA como una disciplina que aborda problemas relacionados con el lenguaje en contextos reales, ahora se pasará a los campos que la componen. En primer lugar, Grabe (2002) afirma que la disciplina tiene siete énfasis prácticos: (1) la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, (2) el papel de los estudios críticos del lenguaje, (3) los usos académicos, disciplinarios y profesionales del lenguaje, (4) los análisis descriptivos del lenguaje en el mundo real, (5) las interacciones bilingües y multilingües en contextos particulares, (6) la discusión cambiante entre las pruebas de lengua y su evaluación, y (7) el rol de la disciplina como un puente entre teoría y práctica.

En segundo lugar, encontramos la propuesta de Cook (2003) quien afirma que, debido a la cantidad de problemas relacionados con el lenguaje, la LA no posee dominios claros. Por esta razón, Cook (2003) trata de agrupar los problemas bajo tres grandes áreas de estudio: (1) lenguaje y educación, (2) lenguaje, trabajo y ley, y (3) lenguaje, información y efectos. Por último, la profesora Luque (2003) propone seis sub-disciplinas: (1) adquisición y aprendizaje de una L2, (2) enseñanza de L2, (3) lengua para fines específicos, (4) psicología del lenguaje, (5) sociología del lenguaje, y (6) contraste de lenguas, traducción e interpretación.

Si bien ninguno de los autores propone las mismas áreas, los tres coinciden en que la enseñanza de lenguas es uno de los campos de la LA. Grabe (2002) lo plantea como enseñanza y aprendizaje de lenguas, Cook (2003) como lenguaje y educación, y Luque (2003) como enseñanza de L2. De esta forma, se puede afirmar que la enseñanza de L2 es uno de los campos fundamentales de la LA.

2.4.2.1. Enseñanza de segunda lengua

Este campo en particular también ha sido estudiado desde diferentes perspectivas a través de los años. Para empezar, no existe una definición única de lo que es enseñanza; cada campo del conocimiento la percibe de forma diferente según sus propios objetivos de aprendizaje. Por esta razón, Brown (1994) afirma que la enseñanza no se puede concebir como un concepto aislado del aprendizaje y, de esta manera, la define como el proceso de guiar y facilitar el aprendizaje, habilitar al aprendiz para aprender, y proveer las

condiciones para que se dé el aprendizaje. Además, Brown (1994) plantea que, específicamente en el campo de L2, la manera como un profesor concibe la forma en la que sus estudiantes aprenden va a determinar su filosofía de educación, su estilo de enseñanza, su enfoque, sus métodos y sus estrategias pedagógicas.

Por otro lado, según Richards y Rodgers (2001), la historia de la enseñanza de L2 se ha caracterizado por buscar maneras más efectivas de enseñarlas. Por esta razón, se han presentado una gran cantidad de enfoques que han desencadenado en métodos. Sin importar el método por el que se opte, afirman Richards y Rodgers (2001), la profesión docente siempre ha explorado la efectividad de diferentes estrategias pedagógicas que se adapten a los contextos de enseñanza.

2.4.2.2. Estrategias pedagógicas y estrategias de aprendizaje

Según Brown (1994), las estrategias pedagógicas pueden definirse como el resultado de la combinación de enfoques y métodos. Los enfoques de enseñanza son orientaciones ideológicas que se toman respecto a la práctica, es decir, están basados en las concepciones que se tengan acerca de la lengua, su aprendizaje y su enseñanza (Brown, 1994; Richards y Rodgers, 2001). Esas creencias son las que crean un panorama general que orienta al profesor y le permiten elegir un conjunto de procedimientos para enseñar al que se le denomina método (Nunan, 1991; Richards y Rodgers, 2001). De hecho, respecto a la diferencia entre enfoque y método, Richards y Rodgers (2001) afirman que es de vital importancia diferenciar la filosofía de los procedimientos. En esto concuerda Nunan (1991) cuando afirma que, si bien las creencias de los profesores se reflejan en sus métodos, no son iguales a ellos.

Es de estos procedimientos que se derivan las estrategias pedagógicas, entendidas como las acciones que realiza el maestro para facilitar la formación y el aprendizaje de sus estudiantes (Rojas, Del Riesgo, Pinzón, Salamanca y Pabón, 2009). En el caso específico de la enseñanza de L2, Ellis (1997) afirma que, más que acciones, lo que hace el maestro es brindar una serie de orientaciones que apoyan el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. De hecho, Ellis (1997) plantea que la enseñanza de L2 es un proceso de aprendizaje

instruccional, es decir, el profesor no imparte conocimientos, sino que orienta los procesos de aprendizaje del estudiante.

Debido a que lo que se busca es orientación, es necesario que el docente tenga en cuenta las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes. De hecho, Harr, Hall, Schoepp y Smith (2002), al igual que Glonek (2013), afirman que los métodos y las estrategias pedagógicas de los profesores deben adaptarse a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y, por lo tanto, a sus estrategias. De esta manera, los docentes responden mejor a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y generan conexiones que facilitan los procesos de adquisición y aprendizaje.

En cuanto a estrategias de aprendizaje se refiere, Oxford (2011) propone el modelo *Strategic Self-Regulation* (de aquí en adelante S²R). Este se desprende de las estrategias autorreguladas para el aprendizaje de L2 que se definen como intentos deliberados para manejar y controlar los esfuerzos para aprender una L2. Tales estrategias son enseñables y los aprendices pueden elegir entre las diferentes alternativas para monitorear su proceso. Dentro de este modelo, las estrategias se dividen en tres dimensiones generales que se complementan entre sí para contribuir al proceso de aprendizaje de L2.

En primer lugar, Oxford (2011) menciona la dimensión cognitiva. En ella, las estrategias están enfocadas a recordar y procesar la lengua. En otras palabras, ayudan a que el conocimiento pase de esquemas mentales internos a estructuras integradas, elaboradas y automáticas. Por esta razón, las estrategias de esta dimensión facilitan la estructuración interna de una L2 y de las culturas que la subyacen. Dentro de ellas se encuentran el uso de los sentidos, la activación de conocimientos previos, el razonamiento, la conceptualización con detalles, la conceptualización general y el ir más allá de los datos inmediatos.

En segunda instancia, está la dimensión afectiva, la cual consiste en el conjunto de emociones, creencias, actitudes y motivación. Según Damasio, (1994), LeDoux (1996) y Wolters (2003), tal conjunto hace parte integral de cualquier proceso de aprendizaje. En el caso particular del aprendizaje de una L2, esta afirmación se hace aún más verdadera porque el proceso es más una exploración que un ejercicio cognitivo. No obstante, Oxford (2011) plantea que las estrategias de esta dimensión están directamente relacionadas a las

de la cognitiva en varias etapas del aprendizaje. Esto se debe a que la estructuración mental interna depende de la actitud del aprendiz respecto a los nuevos conocimientos. Es en este punto en el que se hace necesario promover emociones, creencias y actitudes positivas para mantener la motivación del estudiante. De esta manera, las estrategias principales son activar emociones, creencias y actitudes propicias para el aprendizaje, y generar y mantener la motivación.

Por último, Oxford (2011) describe la dimensión sociocultural-interactiva. Esta se caracteriza por tomar en cuenta los aspectos del contexto sociocultural para potenciar el aprendizaje. Tales elementos incluyen las identidades sociales de los hablantes; las suposiciones, imaginarios, esperanzas y sueños compartidos; el entorno y la actividad comunicativa; y los efectos sociales, culturales, cognitivos, materiales y políticos de todos los anteriores. Debido a todos los elementos incluidos, esta dimensión también abarca la cognitiva y afectiva. Dentro de las estrategias se encuentran interactuar para aprender y comunicarse, superar vacíos de conocimiento a través de la comunicación, y tratar con contextos socioculturales e identidades.

Un elemento común a todas las dimensiones es el uso de meta-estrategias, las cuales guían el uso de las estrategias. De esta manera, las meta-cognitivas guían a las cognitivas, las meta-afectivas a las afectivas y las meta-socioculturales-interactivas a las socioculturales-interactivas. Dependiendo de la dimensión, las meta-estrategias propuestas son prestar atención, planear, obtener y usar recursos, organizar, implementar planes, estructurar el uso de las estrategias, monitorear y evaluar la cognición/el afecto/el contexto, la comunicación y la cultura. En cuanto al uso de meta-estrategias, Oxford (2011) afirma que permiten tomar consciencia de la manera en la que se aprende y del modo en que se usan las estrategias.

En conclusión, los dos aspectos que más se han estudiado respecto a la enseñanza de L2 son los enfoques y los métodos. Los enfoques son la condensación de creencias que se tienen sobre la lengua y el aprendizaje de la misma, mientras que los métodos son las prácticas que resultan de esas creencias. Dentro de los métodos, se encuentran las estrategias pedagógicas, entendidas como las acciones del maestro para facilitar y direccionar el aprendizaje. Este tipo de estrategias (pedagógicas) deben adaptarse a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes para responder a sus necesidades de una mejor

manera y generar conexiones que faciliten los procesos de adquisición y aprendizaje. Este segundo tipo de estrategias se pueden clasificar en tres dimensiones generales: cognitiva, afectiva y sociocultural-interactiva.

En el caso específico de la presente investigación, las estrategias pedagógicas son un reflejo no sólo de las creencias respecto a las lenguas y su aprendizaje, sino respecto al SA. Además, son el resultado del análisis de necesidades realizado por el profesor y se relacionan con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Debido a que el presente trabajo se centra en el análisis de estrategias pedagógicas en la enseñanza de L2, la relación entre estas y las de aprendizaje resulta fundamental, pues las pedagógicas podrían potenciar una dimensión específica de las de aprendizaje.

2.5. Educación especial inclusiva

Por lo general, el término educación especial se ha utilizado para nombrar un tipo de educación diferente a la regular. Según Mateos (2008), ese uso se debe a que, en sus inicios, los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía, términos que se utilizaban como sinónimos, se llevaban a instituciones específicas en las que se les brindaba una educación especializada para atender su situación particular, lo cual llevó a su marginación social y cultural. Tales circunstancias abrieron paso al nacimiento de un movimiento conocido como normalización, el cual implicaba que las personas diagnosticadas llevaran una vida lo más normal posible.

Debido a este movimiento, una gran cantidad de instituciones regulares a nivel mundial iniciaron programas en los que los alumnos con discapacidades comenzaron a ser aceptados para estudiar. Según Mateos (2008), el primer paso para el desarrollo de esos programas fue hacer la distinción entre los diferentes tipos de discapacidad. Por un lado, se encontraban las discapacidades físicas, referidas a anomalías externas que dificultaban los procesos de desarrollo, como la ceguera y la sordera. Por otro lado, se encontraban las discapacidades cognitivas, referidas a todo rasgo interno que influía en los procesos cognitivos de una persona. Sin embargo, si bien los alumnos eran aceptados en las escuelas, no interactuaban con los demás estudiantes, sino que se les mantenía aislados.

La solución que se encontró para este problema fue la educación inclusiva. En ella, los alumnos con cualquier tipo de discapacidad tenían la oportunidad de estar en un aula de clase regular e interactuar con los demás estudiantes. No obstante, debido al auge del programa de inclusión, la parte de educación especial comenzó a ser dejada de lado; los alumnos no recibían la atención necesaria. Por esta razón, el profesor Hornby (2014) afirma que los conceptos de educación especial y educación inclusiva se mantenían aparte y que era necesario que se relacionaran. De esta forma, nació el concepto de educación especial inclusiva.

La educación especial inclusiva, afirma Hornby (2014), toma los principios de la inclusión y los une con las prácticas pedagógicas de la educación especial. En este orden de ideas, este tipo de educación involucra proveer y monitorear un conjunto de prácticas y servicios instruccionales y evaluativos relacionados con las discapacidades de aprendizaje, comportamiento, emocionales, físicas o sensoriales. Tales prácticas deben ayudar a identificar las fortalezas y las debilidades de cada estudiante para reforzar su desarrollo educativo, social, comportamental y físico. Además, deben promover la equidad y el acceso a la comunidad y a la sociedad. Por consiguiente, los alumnos con discapacidades deben ser integrados a las dinámicas sociales que los rodean (Salend, 2011). Añadiendo a lo anterior, Hornby (2014) plantea que la educación especial inclusiva se centra en identificar a los alumnos con discapacidades y utilizar estrategias pedagógicas efectivas en los contextos apropiados. Esto implica que cada docente debe desarrollar sus propias estrategias de acuerdo al contexto de enseñanza en el que se encuentre.

Respecto a las estrategias pedagógicas, Hornby (2014) defiende que son un componente esencial para alcanzar el objetivo de una educación especial inclusiva. Esto se debe a que ellas son el punto de convergencia entre la educación especial y la educación inclusiva, pues los alumnos con discapacidad se encuentran en un aula regular interactuando con los demás estudiantes, mientras que los profesores atienden a sus necesidades específicas a través de las estrategias pedagógicas. Tales estrategias deben partir de la identificación de discapacidades y necesidades de aprendizaje. Además, tal y como lo afirman Cook y Cook (2011), las intervenciones educativas hechas a través de las estrategias pedagógicas también

necesitan flexibilidad para implementarse en el contexto y las realidades prácticas de las instituciones.

En el caso de los profesores de L2 que tienen estudiantes con SA dentro de sus aulas, se puede afirmar que están siendo partícipes de un modelo de educación especial inclusiva. Como discapacidad cognitiva, el SA plantea un reto para los docentes, pues ellos deben identificar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes e incorporarlas a sus clases a través de sus prácticas pedagógicas. De este modo, el uso de estrategias pedagógicas que atienden a necesidades especiales dentro de un aula regular hace que la educación especial inclusiva esté presente en estos casos.

3. Marco metodológico

En esta sección, se abarcan todos los factores relacionados con aspecto metodológico del presente trabajo. Tales factores se dividen en seis grandes campos: tipo de investigación, enfoque de investigación, tipo de estudio, contexto, población y muestra, e instrumentos de investigación.

3.1. Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo general de este trabajo es analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de L2 que tienen estudiantes con SA, se puede afirmar que, en primer lugar, según los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), la presente investigación es de tipo cualitativo debido a que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). En otras palabras, los datos recolectados no se analizan de manera numérica y estructurada, sino que se busca darles una interpretación a través de la teoría o de los conocimientos previos. En efecto, la recolección de datos de las investigaciones cualitativas consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes investigados.

Añadiendo a lo anterior, Hernández *et al.* (2010) afirman que la investigación cualitativa va de lo particular a lo general; inicia por un proceso de exploración y descripción que ayuda a generar perspectivas teóricas. Cazau (2006) añade que este tipo de investigación tiene como objetivo brindar una perspectiva “desde dentro” del fenómeno analizado para postular una concepción global del mismo. En este caso particular, se busca generar perspectivas teóricas acerca de las estrategias pedagógicas para la enseñanza de L2 en estudiantes con SA y, por esta razón, se considera que es de tipo cualitativo.

3.2. Enfoque de investigación

Respecto al enfoque de investigación, se puede afirmar que este trabajo consta de tres enfoques. En un primer momento, la investigación es exploratoria debido a que busca abordar un problema poco estudiado: las estrategias de enseñanza de L2 para estudiantes con SA (Cazau, 2006; Hernández *et al.*, 2010). Según Cazau (2006), este enfoque también

sirve para familiarizarse con fenómenos generalmente desconocidos permitiendo identificar conceptos o variables promisorias.

En segundo lugar, se puede afirmar que la investigación es descriptiva debido a que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. [También] describe tendencias de un grupo o población” (Hernández *et al.*, 2010, p.80). Además, Cazau (2006) afirma que este enfoque permite seleccionar una serie de variables que se pueden analizar individualmente con el fin de brindar una descripción detallada del fenómeno. En el caso específico de este trabajo, se busca analizar qué dimensiones de las estrategias de aprendizaje son potenciadas por las estrategias pedagógicas utilizadas por profesores de L2 con estudiantes SA.

Por último, siguiendo los planteamientos de Hernández *et al.* (2010), se puede afirmar que la presente investigación adopta un enfoque explicativo debido a que busca explicar en qué condiciones se manifiestan las estrategias pedagógicas y qué dimensiones de las estrategias de aprendizaje potencian. En palabras de Cazau (2006), se intenta buscar una explicación de variables relacionadas con el fenómeno.

3.3. Tipo de estudio

En cuanto al tipo de estudio, se optó por realizar un estudio de caso multicaso. Según Yin (2003), un estudio de caso es una investigación empírica que indaga acerca de fenómenos contemporáneos dentro del contexto real, especialmente cuando la relación entre el fenómeno y el contexto no es evidente. De esta manera, el estudio de caso hace frente a una situación distintiva en la que las variables de interés van más allá de información superficial, pues hay múltiples fuentes de evidencia y la recolección y análisis de datos se basa en la elección previa de proposiciones teóricas. En otras palabras, el estudio de caso permite analizar la situación desde diferentes perspectivas y no se queda con una única fuente de información.

En segunda instancia, y de acuerdo con Yin (2003), el estudio de caso multicaso es una variación del estudio de caso sencillo. La diferencia radica en el número de establecimientos en los que se realiza la investigación; se plantea el mismo interrogante y se busca comprobarlo desde dos o más fuentes de evidencia, las que hacen que se

encuentren resultados más sólidos. De este modo, al finalizar de reunir la información de ambos casos, es posible llegar a conclusiones intercasos, es decir, que incluyen todos los contextos.

Debido a que el objetivo del presente proyecto investigativo es analizar las estrategias pedagógicas de profesores de L2 con estudiantes SA, el estudio de caso multicaso permitió la presencia de múltiples fuentes de evidencia y, por lo tanto, de conclusiones que tienen en cuenta contextos distintos. De esta manera, el análisis no se limitó al contexto de un colegio en particular, sino que se pudo analizar el fenómeno desde diferentes perspectivas. De hecho, el estudio se realizó con dos instituciones y el plan de acción se basó en dos instrumentos de investigación: entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal.

3.4. Contexto

Para el desarrollo del presente trabajo, se solicitó la ayuda y los permisos de dos colegios de Bogotá (ver anexo A). Se pidió autorización para tener contacto exclusivamente con los docentes; no se tuvo contacto con los estudiantes. Además, se adquirió el compromiso de mantener el anonimato de las instituciones, razón por la que se describen como colegio A y colegio B. Ambas instituciones se caracterizan por la presencia de enseñanza de L2 y de proyectos de inclusión, debido a que el objetivo del presente trabajo de investigación es analizar las estrategias pedagógicas de profesores de L2 con estudiantes SA.

Por un lado, el colegio A es una institución pública ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá que sólo cuenta con estudiantes de preescolar y los dos primeros grados de primaria. Debido a la zona en la que se encuentra, la institución recibe estudiantes en condición de vulnerabilidad y se encarga de su transporte y alimentación. Este es uno de los colegios que hace parte del programa de reintroducción de la enseñanza del francés promovido por la Embajada de Francia, razón por la que se dan clases de francés en todos los grados durante la semana. Si bien el objetivo del programa es promover el bilingüismo español-francés, la institución lo introdujo hace apenas tres años y aún no ha llegado a ese punto. De hecho, sólo cuenta con una docente que se encarga del área de francés; las demás hablan la lengua e intentan integrarla a las demás materias, pero no se dedican a enseñarla. Además, las clases de francés no son obligatorias, los estudiantes deciden si quieren asistir

o no. Para estas clases en particular, la institución cuenta con una zona a la que se le llama “aula de inmersión”, donde hay herramientas tecnológicas para el desarrollo de las sesiones y toda la ambientación está en francés. Por último, el colegio cuenta con un proyecto de inclusión educativa desde el año 2007, razón por la cual recibe estudiantes con diversas discapacidades cognitivas y físicas, dentro de las que se encuentra el SA.

Por otro lado, el colegio B es una institución privada ubicada en el norte de la ciudad de Bogotá que cuenta con estudiantes desde preescolar hasta bachillerato. Parte del proyecto educativo institucional (PEI) es la integración de diversas L2. De hecho, los estudiantes deben certificar niveles altos de tres lenguas antes de graduarse, razón por la que el inglés es obligatorio durante todo el recorrido educativo, el francés durante el bachillerato y, a partir de noveno grado, los estudiantes deben elegir una tercera lengua que les llame la atención (portugués, italiano o alemán). Por último, este colegio cuenta con un proyecto de inclusión, que ha tenido diferentes etapas de implementación y reestructuración, y busca recibir estudiantes con diferentes tipos de discapacidades cognitivas y físicas, dentro de las que se encuentra el SA. En el caso particular de esta institución, existe una plataforma donde los docentes de las diferentes asignaturas registran el proceso de cada uno de los estudiantes del proyecto de inclusión, para que sus colegas puedan consultarla y tomar ideas para trabajar con los alumnos en las distintas áreas.

3.5. Población y muestra

En cuanto a la población del colegio A, hay presencia de quince docentes en total, de los cuales tres (mujeres) dominan el francés y dos lo están aprendiendo. Una de las docentes que domina la lengua se dedica a enseñarla en el “aula de inmersión”, mientras que las otras dos son directoras de grupo y procuran introducirla en las demás asignaturas. Se eligieron dos de estas docentes como muestra para la presente investigación: la docente de francés y una de las directoras de grupo. Lastimosamente, la tercera profesora no pudo participar debido a quebrantos de salud. Las dos docentes entrevistadas son mujeres de entre 30 y 45 años de edad que se dedican a la enseñanza hace más de 10 años. Ambas se graduaron como licenciadas en francés y no pertenecen a ningún grupo étnico específico. Con esta institución en particular, sólo se pudo aplicar uno de los instrumentos de

investigación (entrevistas semi-estructuradas) debido a que la directora de grupo tuvo que salir del país en razón de una beca.

Por otro lado, la población del colegio B se caracteriza por la presencia de más de setenta profesores, de los cuales más de quince se dedican a la enseñanza de L2 (ya sea inglés, francés, portugués, italiano o alemán). La muestra tomada para la presente investigación fue de siete docentes, seis de francés y uno de inglés. No fue posible incluir a los profesores de las demás L2 debido a que no cuentan con estudiantes del proyecto de inclusión en sus aulas de clase. De los docentes seleccionados, hubo 6 mujeres y 1 hombre de entre 25 y 40 años de edad. Todos se graduaron como licenciados en inglés, francés o ambos, y se dedican a la enseñanza de L2 desde hace más de 2 años. Al igual que en el colegio A, ningún profesor pertenece a un grupo étnico específico.

3.6. Instrumentos de investigación

Debido a que el objetivo general del trabajo es analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de L2 que tienen estudiantes con SA, se eligieron tres instrumentos de investigación. Los primeros dos se utilizaron para hacer la recolección de datos y el tercero para realizar el análisis de los mismos.

3.6.1. Entrevista semi-estructurada

Según Torrecilla (s.f.), la entrevista es un proceso comunicativo que se realiza entre dos o más personas, en la cual el entrevistador busca obtener información del entrevistado de manera directa. En otras palabras, es una conversación formal con una intencionalidad específica relacionada con los objetivos de una investigación. Dependiendo de su diseño y estructura, las entrevistas se pueden clasificar en tres grandes grupos.

En primer lugar, se encuentran las entrevistas estructuradas que cuentan con un guion preestablecido, secuenciado y dirigido y, por esta razón, se puede afirmar que la conversación es rígida y que las preguntas son netamente cerradas. En segundo lugar, están las entrevistas no estructuradas que, según Ruíz (2012), no cuentan con un guion previo, sólo con información acerca del tema general de la conversación. De esta manera, la entrevista se va construyendo con las respuestas del entrevistado. Por último, se encuentra

la entrevista semi-estructurada, en la que se determina de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir. Por esta razón, el investigador cuenta con las preguntas iniciales que se rigen bajo el objetivo de la investigación. Sin embargo, la entrevista no se rige únicamente a ellas, sino que es lo suficientemente flexible para incluir nuevas preguntas que vayan surgiendo en el proceso.

Debido a que el objetivo del trabajo es analizar estrategias pedagógicas, se optó por utilizar la entrevista semi-estructurada como uno de los instrumentos de investigación. Tales entrevistas fueron aplicadas a profesores de L2 de dos instituciones que tienen o han tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes SA. En el colegio A, las se realizaron durante dos días en los tiempos de descanso instituidos por el colegio, mientras que en el colegio B se realizaron durante un único día en los tiempos libres de los docentes. La entrevista constó de cuatro preguntas compuestas relacionadas con su experiencia y su desempeño en el aula de clase (ver anexo B). Este tipo de entrevista permitió guiar la conversación hacia las estrategias pedagógicas utilizadas en clase sin dejar de lado el contexto en el que fueron desarrolladas. De esta manera, se pudo hacer un análisis más completo del proceso de desarrollo, el uso y las dimensiones de estrategias de aprendizaje potenciadas por las estrategias pedagógicas utilizadas por profesores de L2 con estudiantes SA.

3.6.2. Grupo focal

Según Hamui y Varela (2012), los grupos focales son una técnica de investigación que consiste en proveer un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos investigados. Por esta razón, se basa en entrevistas colectivas realizadas a grupos homogéneos (Vasilachis, 1993). Añadiendo a lo anterior, Kitzinger (1995) define un grupo focal como una entrevista grupal en la que, a través de la interacción entre el investigador y los participantes, se busca obtener información acerca de un tema en específico. Para cumplir con dicho objetivo, es necesario que el grupo focal cuente con un moderador que conozca el contexto de los participantes (género, edad, grupo étnico, ocupación, nivel educativo) y que tenga información previa relevante para el tema que se discutirá, así como una guía de entrevista, generalmente semi-estructurada, y una logística clara para su consecución (elección de los participantes, descripción de los participantes, programación de las sesiones y de los temas a discutir).

En el caso del presente trabajo, se utilizó el grupo focal con el colegio B para complementar la recolección de datos, lo que permitió tener una perspectiva más clara acerca de las estrategias pedagógicas, la manera en la que se han desarrollado en el contexto estudiado y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas por las mismas. La guía de entrevista utilizada constó de diez preguntas (ver anexo C) relacionadas con casos específicos dentro del aula. Como se explicó en el apartado *Población y muestra*, no fue posible aplicar el grupo focal con el colegio A debido a cuestiones logísticas.

Respecto a la logística para la consecución del grupo focal, se eligieron siete participantes que enseñan L2 y tienen estudiantes con SA dentro de su aula de clase. Las sesiones de recolección de datos se programaron a inicios de diciembre del 2017, cuando ya los estudiantes se encontraban en periodo de vacaciones. El grupo focal constó de una única sesión que se realizó cinco días después de aplicar las entrevistas, en la jornada de matrículas del colegio, antes de la llegada de los padres. De los siete profesores entrevistados, seis participaron en la totalidad del grupo debido a que uno de ellos debía atender una situación de salud y llegó a la mitad del desarrollo.

A través de la interacción entre los profesores, fue más fácil determinar las similitudes y las diferencias entre las estrategias que cada uno ha desarrollado. Además, se notó un énfasis evidente en estrategias que potencian la dimensión sociocultural-interactiva de las estrategias de aprendizaje. Por último, el grupo focal sirvió para conocer las diferentes perspectivas de los profesores y conocer un poco más acerca del trabajo con estudiantes con necesidades educativas diversas además de SA.

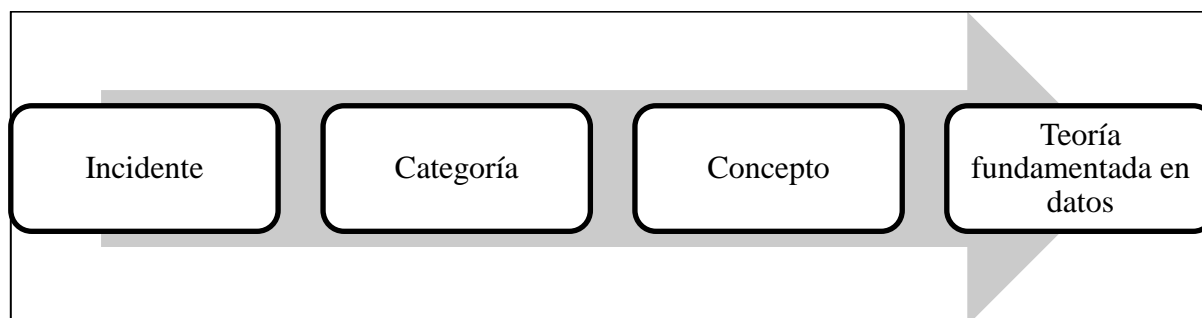
3.6.3. *Grounded Theory* (teoría fundamentada)

Según Scott (2009), *Grounded Theory* (de aquí en adelante teoría fundamentada) es un instrumento de investigación que permite desarrollar una teoría que explica la problemática de una población determinada. El desarrollo de tal teoría depende de la comparación constante de la información recolectada y de la conceptualización de patrones sociales latentes. En otras palabras, este instrumento sirve para analizar los datos recolectados y, a través de su comparación y diferenciación, permite proponer una teoría que ayude a comprender la problemática de la población de una mejor manera. En este orden de ideas,

Glaser y Strauss (1967) la definen como un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos.

Añadiendo a lo anterior, Cuñat (2007) afirma que “la Teoría Fundamentada propone construir teorías, conceptos, hipótesis, y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo de estudio, y no de supuestos a priori” (p.1). Por esta razón, la teoría fundamentada se convierte en un instrumento adecuado para conocer y explicar un fenómeno social determinado.

Puesto que el uso de la teoría fundamentada está directamente relacionado al objetivo de una investigación, no es posible encontrar un único modelo para implementarla. Sin embargo, hay autores que, basados en las propuestas iniciales de Glaser y Strauss (1967), han creado sus propios esquemas de análisis. Un ejemplo de ello son los profesores Carrero, Soriano y Trinidad (2006) que proponen el siguiente modelo de codificación teórica abierta:



En este, el incidente se refiere a la porción de contenido a analizar, la categoría a la variable de análisis, el concepto a las propiedades y dimensiones de las categorías, y la teoría fundamentada en datos a la conclusión que se puede derivar de la suma los tres elementos anteriores. De esta manera, el incidente permite identificar la categoría que, a su vez, se puede describir en el concepto, y la unión de esos tres aspectos lleva directamente a una teoría fundamentada. Es importante resaltar que el concepto sólo describirá las propiedades y dimensiones de la categoría que se vieron reflejadas en el incidente.

Debido a que la experiencia de los profesores con estudiantes con SA es un fenómeno poco estudiado, se eligió la teoría fundamentada para determinar qué tipo de estrategias desarrollan y utilizan ellos en el aula de clase, además de identificar las dimensiones de las

estrategias de aprendizaje que potencian. Por medio de la comparación de los datos obtenidos a través de las entrevistas y del grupo focal, se puede determinar la naturaleza de tales estrategias y las dimensiones de aprendizaje que potencian. Puesto que, en un primer momento, el objetivo de la presente investigación es analizar las estrategias pedagógicas según su fundamentación, se diseñó este primer esquema de análisis haciendo unas pequeñas modificaciones a la propuesta inicial de Carrero, Soriano y Trinidad (2006):

Incidente	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<i>Porción de las entrevistas o del grupo focal en la que se evidencian los pasos anteriores al desarrollo de la estrategia pedagógica con estudiantes SA</i>	<i>Descripción de los pasos de desarrollo de la estrategia pedagógica para estudiantes con SA</i>	<i>Conclusión respecto al desarrollo de la estrategia pedagógica utilizada por profesores de L2 con estudiantes SA</i>

Esquema 1: creación propia basada en Glaser y Strauss (1967) y Carrero, Soriano y Trinidad (2006)

De esta manera, el incidente es la porción a analizar, el concepto la descripción de los pasos de desarrollo de la estrategia pedagógica, y la teoría fundamentada en datos es la conclusión respecto a los factores a tener en cuenta para desarrollar la estrategia pedagógica.

En un segundo plano, el objetivo también es realizar un análisis respecto al uso de las estrategias pedagógicas y las dimensiones de aprendizaje que potencian. Por esta razón, también se diseñó el siguiente esquema de análisis partiendo de los planteamientos de Carrero, Soriano y Trinidad (2006):

Incidente	Categoría (Dimensión)	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<i>Porción de las entrevistas o del grupo focal en la que se refleja el uso de una determinada estrategia pedagógica con estudiantes SA</i>	<i>Dimensión de las estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford (2011) potenciada por la estrategia pedagógica: cognitiva, afectiva o sociocultural-interactiva</i>	<i>Descripción de los aspectos de la estrategia pedagógica usada por los profesores que se relacionan con la dimensión de las estrategias de aprendizaje de Oxford (2011)</i>	<i>Conclusión respecto al uso y la dimensión de las estrategias de aprendizaje potenciada por la estrategia pedagógica utilizada por los profesores de L2 con estudiantes SA</i>

Esquema 2: creación propia basada en Glaser y Strauss (1967) y Carrero, Soriano y Trinidad (2006)

En este orden de ideas, el incidente es la porción a analizar, la categoría es la dimensión de estrategias de aprendizaje, y el concepto es la descripción de la estrategia pedagógica identificada y su relación con la dimensión de las estrategias de aprendizaje. La suma de estos tres elementos es la que produce la teoría fundamentada respecto al uso y la dimensión de las estrategias de aprendizaje que es potenciada por las estrategias pedagógicas de profesores de L2 que tienen estudiantes con SA. Así, las conclusiones finales de la investigación parten de la suma de la teoría fundamentada en datos de los dos esquemas. Es importante advertir que la redacción de las porciones tomadas en los dos esquemas ha sido modificada para facilitar la lectura; los cambios consisten en la omisión de muletillas, el manejo de los silencios y las concordancias de género y número.

4. Resultados

En el presente apartado se analizan y discuten los resultados obtenidos a través del grupo focal y las entrevistas semi-estructuradas realizadas a lo largo de un semestre en dos colegios de Bogotá. El objetivo del análisis es identificar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de L2 con estudiantes SA y describir los pasos de su desarrollo, además de clasificarlas según las dimensiones de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 2011) que se potencian a través de estas. Para el desarrollo del análisis se hace uso de los esquemas 1 y 2 planteados en el apartado *Grounded Theory*. Luego del análisis, se prosigue con una discusión acerca de los resultados obtenidos. Para facilitar la lectura del apartado, se han asignado las siguientes convenciones para identificar a los profesores de cada colegio (tanto en las entrevistas, como en el grupo focal)⁹:

Colegio A	Colegio B
Profesor CA1	Profesor CB1
Profesor CA2	Profesor CB2
	Profesor CB3
	Profesor CB4
	Profesor CB5
	Profesor CB6
	Profesor CB7

4.1. Análisis y discusión

Para la realización del análisis, se hace uso de los esquemas 1 y 2 propuestos en el apartado *Grounded Theory*. Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es analizar las estrategias pedagógicas de profesores de L2 con estudiantes SA a partir de los pasos previos a su creación, su uso y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas, el análisis se divide en dos partes. En un primer momento, se usa el esquema 1 para identificar los pasos previos a la creación de las estrategias. De este modo, el incidente es la porción de las entrevistas o del grupo focal en la que se refleja el paso previo, el

⁹ Se utilizan las mismas convenciones en las transcripciones.

concepto es la descripción de la acción realizada y la teoría fundamentada en datos es la conclusión de la suma de los dos factores anteriores. Por otro lado, el esquema 2 se utiliza para identificar las estrategias pedagógicas utilizadas y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas. En este orden de ideas, el incidente es la porción de las entrevistas o del grupo focal que refleja la estrategia pedagógica, la categoría es la dimensión, el concepto es la descripción de la estrategia y la teoría fundamentada en datos es la conclusión de la suma de los tres aspectos anteriores. Es importante advertir que la redacción de las porciones tomadas en los dos esquemas ha sido modificada para facilitar la lectura; los cambios consisten en la omisión de muletillas, el manejo de los silencios y las concordancias de género y número.

4.1.1. Pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas

En primer lugar, respecto a los pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas, se identificaron los conceptos reflejados en los esquemas 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4. Los incidentes presentados corresponden a extractos tanto de las entrevistas, como del grupo focal.

Esquema 1.1: Consulta

Incidente	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<p>Profesor CA1: “... he preguntado de algunos estudiantes a la directora de grupo (...) hablar con la mamá, hablar con la directora de grupo”.</p> <p>Profesor CB2: “Si yo veía que había cosas que el estudiante “X” no lograba hacer, entonces yo consultaba con el coordinador del proyecto y le pedía esos consejos de cómo modificar la metodología”.</p> <p>Profesor CB5: “...uno también tiene que investigar por su cuenta cuáles son las características de cada una de las personas, pues tienen una realidad diferente”.</p> <p>Profesor CB7: “[Es importante] el conocimiento de qué tienen, qué condición, eso qué les genera, su familia (...) aquí en el COLEGIO B está el programa de inclusión orientado por ORIENTADOR 1 (...) Él tiene claridad y conocimiento de todos los casos de inclusión (...) Entonces, la primera fuente a la que uno se remite inmediatamente es a él”.</p>	<p>Consulta de información acerca del estudiante y de las características del SA. Fuentes principales: persona que conoce la condición, profesores que ya han trabajado con el estudiante, familia y revisión teórica.</p>	<p>El factor común que se evidencia en los incidentes es que, antes de iniciar a trabajar con los estudiantes o durante su proceso con ellos, los profesores prefieren hacer una consulta acerca de la condición de los estudiantes. Esto les permite conocer el contexto y adaptar sus estrategias pedagógicas a cada caso particular. Las fuentes principales son los orientadores, profesores, los familiares y la revisión teórica.</p>

Según el esquema 1.1, se puede afirmar que uno de los pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas es la consulta de información acerca del estudiante y de las características del SA. En cuanto a las fuentes de consulta, es posible identificar cuatro principales. En primer lugar, los profesores CB2 y CB7 se remiten al coordinador del proyecto de inclusión de la institución, una persona que conoce las características específicas de cada estudiante del proyecto. Debido a su conocimiento de los diferentes tipos de discapacidad y del caso específico de cada estudiante, el coordinador puede ofrecer consejos metodológicos que les ayuden a crear sus propias estrategias pedagógicas. A esto se le añade, como lo afirma el profesor CA1, hablar con la directora de grupo, una persona más cercana al estudiante que permite conocerlo mejor y pensar en una mejor manera de trabajar con él.

En segundo lugar, se puede evidenciar que otra de las fuentes de consulta es la familia del estudiante. Tanto el profesor CA1 como el profesor CB7 dicen que es importante conocer el contexto familiar del estudiante y, por esta razón, es necesario hablar con sus familiares para obtener más información. Por último, se puede identificar que se hace una revisión teórica acerca del SA. Para el profesor CB5, tal revisión hace parte de investigar por cuenta propia y resulta de utilidad para saber cómo intervenir.

Este paso previo de consulta, tal y como lo afirman Corpas (2012) y Kingsdorf (2014), permite conocer mejor el contexto del alumno y, de este modo, pensar en una manera apropiada de abordar sus necesidades educativas. Por esta razón, también sería fundamental realizar un análisis de necesidades para que, combinado con la consulta, se puedan crear estrategias pedagógicas adecuadas para intervenir. Precisamente, como se ve reflejado en el esquema 1.2, este es el segundo paso que se pudo identificar en las porciones de las entrevistas y del grupo focal.

Esquema 1.2: Análisis de necesidades y de contexto

Incidente	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<p>Profesor CA1: “...es ya dependiendo de las habilidades de cada uno”.</p> <p>Profesor CA2: “...tienes que estar siempre actualizando didáctica y en francés eso depende de si es para niños o si es para adultos, si es para adolescentes, o sea, es diferente el tipo de actividades”.</p> <p>Profesor CB1: “...a mí me parece súper importante que, cuando uno recibe un grupo, analizarlo individualmente. (...) si uno hace esa lectura al iniciar el año, al primer, o a los 2 o 3 primeros momentos, va a ser mucho más sencillo y vas a poder identificar cuáles son aquellos con los que necesitas hacer un mejor empalme (...) Y, si uno está dispuesto a eso, si uno está abierto a dar el espacio, a darle un momento de uno a uno, creo que van a haber muchísimas ganancias porque es de esa lectura que uno comienza a desarrollar la clase de actividades durante el año”.</p> <p>Profesor CB4: “... la práctica en el aula con ellos es lo que hace que realmente los vayas conociendo, les conozcas los ritmos, mires qué puedes hacerles, qué les puedes pedir, qué no le puedes pedir (...) querer conocerlos me permitió ir mirando cómo podía dar las clases, la evaluación, los criterios, las actividades”.</p> <p>Profesor CB5: “...simplemente hay que adaptar lo que uno ya tiene a las necesidades del estudiante”.</p> <p>Profesor CB6: “...quería acercarme y entender a la persona, entender su manera de funcionar, entender la manera con la que yo iba a llegar”.</p> <p>Profesor CB7: “...yo tengo que saber a qué le voy a apuntar, qué habilidades quiero desarrollar, qué temas específicos voy a poder tratar”.</p>	<p>Análisis de las necesidades específicas del estudiante y de su contexto.</p> <p>Focos de atención: habilidades del estudiante, casos especiales y contexto de enseñanza.</p>	<p>Los incidentes permiten afirmar que los profesores hacen una lectura general de su salón de clase antes de pensar en estrategias pedagógicas. Esto les permite conocer las necesidades y el contexto de sus estudiantes, y adaptar su didáctica para abordarlos de una manera más efectiva.</p>

Partiendo del esquema 1.2, se puede identificar un segundo paso previo a la creación de estrategias pedagógicas: el análisis de las necesidades educativas de cada estudiante y de su contexto. Dentro de este, se pueden evidenciar tres focos principales. En un primer momento, el análisis se centra en las habilidades de los estudiantes; tal y como lo manifiestan los profesores CA1, CB4, CB6 y CB7, su manera de abordar las necesidades educativas se debe adaptar a tales habilidades. Además, como lo afirma el profesor CB4, es a través de la observación e identificación de estas que se hace posible saber qué se le puede pedir al estudiante y cómo se puede medir su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el segundo foco de atención derivado del análisis de necesidades se centra en casos que necesitan un tratamiento particular debido a características específicas de los estudiantes. El profesor CB1 insiste en que la lectura inicial del grupo es la que permite saber con qué estudiantes va a ser necesario tener un mejor empalme para satisfacer sus necesidades educativas efectivamente. A esto se le añade que los primeros momentos con el grupo dejan ver qué tipo de actividades se pueden diseñar para evaluar los procesos de aprendizaje. Insistiendo en este mismo punto, el profesor CB5 dice que hay que adaptar lo que ya se sabe hacer a las necesidades específicas del estudiante, es decir, no hay que cambiar de prácticas didácticas, sino adaptar las existentes.

Como último punto, se encuentra el foco de contexto. El profesor CA2 asegura que, en el caso de la enseñanza de L2, es necesario observar el contexto de los estudiantes para poder actualizar la didáctica. Respecto a este foco, Corpas (2012) plantea que las estrategias varían de acuerdo al cuadro presentado y que, por esta razón, se deben tener en cuenta las necesidades educativas específicas de los estudiantes. Asimismo, Kingsdorf (2014) insiste en que el análisis de necesidades educativas es el primer paso para conocer las formas de intervención y, tal como proponen Harr, Hall, Schoepp y Smith (2002) y Glonek (2013), las estrategias pedagógicas deberán adaptarse para atender las necesidades del modo más óptimo posible. Sin embargo, no se debe soslayar el hecho de que hay personas que ya han trabajado con estos estudiantes y los modos de intervención pueden enriquecerse a través de tales experiencias. Este factor es el que se ve reflejado en el esquema 1.3

Esquema 1.3: Experiencia de otros

Incidente	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<p>Profesor CB2: "...a partir de testimonios de otros profesores de años anteriores, lográbamos llegar a ese niño".</p> <p>Profesor CB3: "...apoyarse en la persona encargada en el colegio, apoyarse en los profesores que ya han trabajado con esos estudiantes en particular, tener una buena conversación, un buen diálogo con la familia".</p> <p>Profesor CB5: "...la comunicación afectiva con los padres de familia, con sus otros maestros, sí es importante".</p> <p>Profesor CB7: "...de lo que se observa, de lo que me comentan, de lo que veo que a partir de la experiencia ha funcionado, eso es lo que se aplica".</p>	<p>Observar la experiencia de otros: maestros, familiares y profesionales en educación especial.</p>	<p>Una de las principales fuentes de información de los profesores es hablar con personas que ya tienen experiencia con los estudiantes. Al revisar lo que otros han hecho, pueden saber qué tipo de estrategias funcionan con ellos y abordar sus necesidades educativas de una manera más efectiva.</p>

De acuerdo al esquema 1.3, un tercer paso previo a la creación de estrategias pedagógicas es observar la experiencia de otras personas que ya han tenido la oportunidad de trabajar con los estudiantes. En primer lugar, es posible encontrar la observación de lo que otros maestros han hecho para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes SA. Los profesores CB2, CB3, CB5 y CB7 afirman que han acudido a otros docentes que ya han trabajado con los estudiantes para ver qué estrategias podrían resultarles útiles. Esto se debe a que pueden comprobar qué tipo de actividades funcionan para acercarse a los alumnos y contribuir a sus procesos de aprendizaje.

En segunda instancia, los profesores también mantienen un diálogo con la familia para lograr, a través de lo que sucede en casa, un mayor acercamiento a los estudiantes. Esto se ve reflejado en que los profesores CB2 y CB5 insistan en que debe existir una comunicación permanente con los padres de familia para conocer mejor los procesos del estudiante. La experiencia de ellos permite entender el desarrollo cognitivo familiar y transferirlo al aula de clase. Este factor se relaciona con los postulados de Kingsdorf (2014), quien afirma que conocer el contexto familiar es de gran utilidad para cambiar las dinámicas dentro del aula de clase.

Por último, el profesor CB2 plantea que la experiencia de la persona encargada del proyecto de inclusión, un profesional en educación especial, es de vital importancia para saber cómo abordar a los estudiantes SA. De esta manera, se corrobora lo afirmado por Álvarez (2015), pues hay situaciones que sólo se pueden resolver a través de la práctica, ya sea propia o ajena. Además, esta observación de la experiencia puede considerarse como una de las estrategias indirectas para conocer el contexto del estudiante mencionadas por Corpas (2012), las cuales brindan flexibilidad para adaptar la pedagogía a este (Cook y Cook, 2011). No obstante, más allá de observar la experiencia de los demás, es necesario hacer un alto y hacerse ciertas preguntas antes de crear estrategias pedagógicas. Es este proceso el que se ve reflejado en el esquema 1.4.

Esquema 1.4: Preguntas previas

Incidente	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<p>Profesor CB3: "... ¿cómo manejarlo?, ¿cómo trabajar?, ¿qué es lo que se espera de ese estudiante?, ¿a qué punto se supone que debemos llevarlo?"</p> <p>Profesor CB7: "¿Qué le voy a enseñar?, ¿cómo se lo voy a enseñar?, ¿hasta dónde puede llegar este estudiante?"</p>	<p>Preguntas previas antes de diseñar actividades: ¿cómo se va a enseñar?, ¿hasta qué punto puede llegar el estudiante?, ¿qué se le va a enseñar?</p>	<p>En este último grupo de incidentes se pueden identificar tres preguntas previas a la creación de estrategias pedagógicas. Resolver tales cuestionamientos permite orientar las prácticas pedagógicas y, de este modo, contribuir al aprendizaje de los estudiantes.</p>

Finalmente, el esquema 1.4 permite ver tres preguntas esenciales que se hacen los profesores de L2 con estudiantes SA antes de crear las estrategias pedagógicas con las que intervendrán en el proceso de aprendizaje. La primera de ellas es: ¿cómo se va a enseñar? Esta se refiere a lo que van a hacer puntualmente en el aula de clase, es decir, a las estrategias pedagógicas en sí. Los profesores CB3 y CB7 se preguntan de qué manera van a trabajar, cómo van a enseñar los temas a los estudiantes y de qué modo van a manejar el proceso dentro del aula. En otras palabras, se preguntan por acciones puntuales a desarrollar dentro del salón.

La segunda pregunta que se puede identificar es: ¿hasta qué punto puede llegar el estudiante? Ambos profesores se preguntan cuál es el resultado final que pueden exigirles a sus estudiantes de acuerdo a su condición, sin dejar de lado los criterios exigidos por el currículo de la institución. Este cuestionamiento los lleva a pensar en estrategias de evaluación y de medición de los procesos de aprendizaje.

Por último, la tercera pregunta evidenciada en los incidentes es: ¿qué se le va a enseñar al estudiante? Este cuestionamiento corresponde a los temas que se van a tratar en el aula de clase. En este punto, es importante tener en cuenta que los contenidos están predeterminados por el currículo de la institución y que el proceso debe orientarse al orden en el que serían enseñados para que los estudiantes SA puedan continuar su proceso junto con sus demás compañeros. Es por esta razón que se puede sostener que los niños se encuentran dentro de un ambiente de educación especial inclusiva (Hornby, 2014), pues están dentro de un aula de clase tradicional en la que sus necesidades educativas son atendidas a través de estrategias pedagógicas.

En conclusión, respecto a los pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas, se encontró que, en los contextos analizados, hay cuatro principales. El primero de ellos es consultar información acerca del estudiante y de las características específicas del SA. Este proceso se hace a través de personas que conocen la condición, de docentes que han tenido la oportunidad de trabajar con los estudiantes, de los familiares y, en algunos casos, de la revisión teórica. Según Corpas (2012) y Kingsdorf (2014), este primer ejercicio permite conocer el contexto del estudiante e iniciar a identificar sus necesidades educativas

específicas. De este modo, la consulta estaría directamente relacionada con el segundo paso: analizar las necesidades específicas del estudiante y su contexto.

Dentro de este, los focos de atención son las habilidades de los estudiantes, los casos que requieren un tratamiento particular y el contexto de enseñanza. Conocer tales necesidades permite diseñar actividades, tanto de enseñanza como de evaluación, que permitan contribuir a los procesos de aprendizaje de los alumnos. De hecho, Harr, Hall, Schoepp y Smith (2002), Glonek (2013) y Kingsdorf (2014) insisten en que es fundamental conocer las necesidades para atenderlas de la manera más óptima posible y ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades. No obstante, no hay que olvidar el hecho de que existen otras personas que ya han trabajado con los estudiantes y que pueden sugerir ciertas prácticas para ayudarlos. Este es, precisamente, el tercer paso: observar la experiencia de otros.

En este tercer punto, es posible revisar la experiencia desde tres perspectivas: maestros que ya han trabajado con los estudiantes, padres de familia y profesionales en educación especial. De acuerdo a lo que dice Álvarez (2015), esta es una manera de resolver los problemas a través de la práctica. Bien que no se basan en la experiencia propia, los profesores podrían encontrar soluciones en la ejecución de los demás. Además, siguiendo los planteamientos de Cook y Cook (2011), este es un modo de brindar flexibilidad a las estrategias pedagógicas para que puedan adaptarse al contexto. Tal flexibilidad también recae en las inquietudes que el docente logre resolver antes de empezar a trabajar con el estudiante.

Estos cuestionamientos hacen parte del cuarto paso: hacerse preguntas antes de iniciar. Estas preguntas están orientadas a cómo enseñar, hasta qué punto se puede llevar al estudiante y qué se le va a enseñar. Encontrar la respuesta de estas tres permite pensar en estrategias de intervención directa, en modos de evaluación y en el orden de los contenidos. Debido a que estas tres actividades se realizan dentro del aula, se puede afirmar que se está llevando a cabo una educación especial inclusiva que, según Hornby (2014), atiende las necesidades educativas específicas de las personas con habilidades diferenciales dentro de un aula de clase tradicional.

Estos cuatro pasos permiten orientar el proceso de aprendizaje del estudiante y ayudarlo a superar la mayor cantidad de dificultades posible. En efecto, Brown (1994), Ellis (1997) y Rojas, Del Riesgo, Pinzón, Salamanca y Pabón (2009) plantean que el papel del profesor, más allá de impartir lecciones, es orientar los procesos cognitivos del estudiante y guiarlo en la adquisición de conocimientos. Por esta razón, se deben tener en cuenta las estrategias de aprendizaje de los alumnos y ayudarlos a avanzar en el ámbito educativo por medio de su potenciación. En este punto, Oxford (1999) y Glonek (2013) proponen que los maestros deben adaptar sus estrategias pedagógicas a las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó el apartado propuesto a continuación que ilustrará las dimensiones de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 2011) potenciadas por las estrategias pedagógicas.

4.1.2. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas por las estrategias pedagógicas

En segunda instancia, y buscando cumplir con el objetivo de clasificar las estrategias pedagógicas usadas por los profesores según las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas (Oxford, 2011), se hizo la clasificación en los esquemas 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 y 2.6.

Esquema 2.1: Manejo del grupo

Incidente	Categoría (Dimensión)	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<p>Profesor CA1: “Yo los manejo como si fueran una persona normal (...) yo los llamo a participar como cualquier otra persona”.</p> <p>Profesor CB1: “...yo no tomo a esos muchachos que se consideran como inclusión diferente a los demás”.</p>	<p>Sociocultural-interactiva</p>	<p>Trato diferencial inexistente en el aula de clase. Se tiene en cuenta el desarrollo de las identidades sociales de los estudiantes y se busca la interacción.</p>	<p>Una de las estrategias de los profesores es tratar a los estudiantes SA como a cualquier otro alumno. Esto se relaciona con la dimensión sociocultural-interactiva en cuanto se tiene en cuenta el desarrollo de las identidades sociales de los hablantes y se busca la interacción.</p>

Partiendo del esquema 2.1, la primera estrategia pedagógica identificada se refiere al manejo del grupo. Tanto el profesor CA1 como el profesor CB1 afirman que no tratan a los estudiantes SA de una manera diferente a los demás alumnos; de hecho, intentan que trabajen con sus demás compañeros, interactúen con ellos y cumplan las mismas metas. De este modo, los estudiantes SA no reciben un trato diferencial y construyen su identidad sociocultural dentro del aula como hablantes de una L2. Además, como lo plantea el profesor CA1, se busca que los estudiantes participen e interactúen con los demás niños, lo que potencia una mejor comunicación entre los alumnos.

Según los planteamientos de Oxford (2011), se puede afirmar que la dimensión de las estrategias de aprendizaje aquí potenciada es la sociocultural-interactiva. En un primer momento, esta dimensión pretende que los estudiantes construyan su identidad social como hablantes de una L2 sin caer en generalizaciones que los hagan sentir excluidos de su contexto sociocultural. Es decir, la identidad social debe hacer que se sientan parte de una

comunidad de hablantes y no se sientan rechazados por ella debido a sus diferencias individuales. Por esta razón, el hecho de que los profesores busquen un trato igualitario contribuye a la construcción de la identidad de los estudiantes SA como hablantes de L2 y, de este modo, se impulsa el uso de estrategias de aprendizaje socioculturales.

En segunda instancia, el uso de esta estrategia pretende que los estudiantes SA interactúen con sus demás compañeros para impulsar su aprendizaje de manera conjunta. Según Oxford (2011), tal interacción permite superar vacíos de conocimiento a través de la comunicación y posibilita que el estudiante vaya aprendiendo la lengua en un contexto sociocultural determinado. En este orden de ideas, la interacción se convierte en un gran contribuyente del aprendizaje y, debido a esto, algunos profesores buscan potenciar esta dimensión a través de diferentes actividades. Una de ellas es el trabajo en grupo, estrategia explicada a continuación.

Esquema 2.2: Trabajo en grupo

Incidente	Categoría (Dimensión)	Concepto	Teoría fundamentada en datos
Profesor CB4: "...si es de a parejas, cuando haya un grupo con niño SA, entonces se trabaja de a tres". Profesor CB7: "...uno busca ponerlos a trabajar en grupo".	Sociocultural- interactiva	Interacción entre los estudiantes a través de los trabajos en grupo.	Además de tratar a los estudiantes SA como estudiantes corrientes, los profesores buscan que puedan interactuar con sus compañeros y construir conocimiento con ellos. Una de las estrategias que usan es el trabajo en grupo.

Siguiendo por la línea de la dimensión sociocultural-interactiva, el esquema 2.2 revela que la segunda estrategia utilizada por los profesores es hacer que los estudiantes SA trabajen con otros compañeros para realizar las actividades de clase. Esto se ve reflejado en que los profesores CB4 y CB7 buscan que los estudiantes trabajen en grupo e interactúen entre ellos para lograr el mismo objetivo. En el caso particular del profesor CB4, se explora la opción de que, cuando hay un niño SA en el grupo, este sea más grande. De esta forma, el estudiante tendrá más personas con las cuales comunicarse para superar sus vacíos de conocimiento y avanzar en su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que una de las características que aparecen en el cuadro sintomático del SA es la dificultad para interactuar con otros y comunicarse (Asperger, 1944; Wing, 1981; Bravo y Frontera, 2012), se puede afirmar que esta estrategia podría ayudar a los estudiantes a superarla. Por consiguiente, se estaría impulsando el uso de las estrategias de aprendizaje socioculturales para contribuir al aprendizaje y, según lo propuesto por Oxford (2011), promover la actividad comunicativa en el entorno. Tal actividad también debe permitir que los estudiantes hagan parte de su comunidad y socialicen con los demás miembros de ella. Es este concepto el que lleva al esquema 2.3.

Esquema 2.3: Ambiente social

Incidente	Categoría (Dimensión)	Concepto	Teoría fundamentada en datos
Profesor CB1: “...lo que tratamos de lograr nosotros es un ambiente social, que puedan socializar”.	Sociocultural-interactiva	Socialización: se busca que los estudiantes hagan parte de la sociedad que los rodea.	La tercera estrategia encontrada es la creación de un ambiente social que lleve al estudiante SA a socializar con sus compañeros. Una vez más, se potencia la dimensión sociocultural-interactiva del aprendizaje.

El esquema 2.3 muestra una tercera estrategia que está directamente relacionada con las dos anteriores: buscar que el estudiante socialice con sus demás compañeros, es decir, que haga parte de la sociedad que lo rodea. El profesor CB1 defiende que, por sobre toda cosa, lo primero que se debe buscar con un grupo de estudiantes, se encuentren en condición de discapacidad o no, es que sean miembros activos de la sociedad a la que pertenecen. Los demás profesores participantes (CB2, CB3, CB4, CB5, CB6 y CB7) estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación. De esta manera, la estrategia aquí utilizada es la creación de un ambiente social, no netamente académico.

Tal ambiente supone promover la búsqueda de factores comunes que hagan que los estudiantes se sientan miembros activos de su sociedad. Según Oxford (2011), esos factores son las suposiciones, imaginarios, esperanzas y sueños compartidos. Cuando estos cuatro elementos entran en diálogo en un aula de clase, se facilitan los procesos de interacción y comunicación, lo que permite un mejor desarrollo de los procesos de aprendizaje. Por esta razón, específicamente en el campo de la enseñanza de L2, es necesario que, además de mantener el ambiente académico de la institución, se generen ambientes sociales que posibiliten los avances en el aprendizaje. De hecho, estos también permiten que sea más fácil trabajar en contexto, lo que lleva al esquema 2.4.

Esquema 2.4: Trabajo en contexto

Incidente	Categoría (Dimensión)	Concepto	Teoría fundamentada en datos
Profesor CB7: “...preguntarles temas de gramática concisos, no. Ellos son más del contexto, de la situación en contexto y yo los pongo a hacer [los ejercicios] así”.	Sociocultural-interactiva	Ejercicios no aislados del contexto de uso. No se trabajan temas gramaticales sin relacionarlos a su posible contexto de uso.	La cuarta estrategia identificada se relaciona con aplicar los temas explicados en el aula de clase a un posible contexto de uso. Al tener en cuenta el contexto sociocultural, se potencia la dimensión sociocultural-interactiva.

Aunque el esquema 2.4 sigue relacionado con la dimensión sociocultural-interactiva de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje, muestra una nueva perspectiva: diseñar ejercicios que permitan aplicar los temas vistos en clase a un posible contexto. Tal y como lo afirma el profesor CB7, tratar de evaluar temas gramaticales aislados de su eventual contexto de habla confunde a los estudiantes y no les permite realizar el ejercicio de manera adecuada. En esto también coinciden los demás profesores de francés participantes (CB2, CB3, CB4, CB5, CB6, y CB7). Tal factor se puede deber al hecho de que las personas con SA suelen tener una interpretación literal del lenguaje (Asperger, 1944; Wing, 1981) y, cuando lo ven aislado, no entienden lo que se quiere decir. De esta manera, el uso de la estrategia procura que la interpretación se haga desde el uso y no desde la gramática en sí.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible sostener que esta cuarta estrategia también pertenece a la dimensión sociocultural-interactiva. Partiendo de los planteamientos de Oxford (2011), dentro de esta dimensión se encuentra la búsqueda por tratar con contextos socioculturales de habla que permitan que el estudiante entienda los usos reales de la L2 que está aprendiendo. Por tal razón, la estrategia de poner a los estudiantes a trabajar en contexto potencia el uso de las estrategias de aprendizaje que pertenecen a esta dimensión. No obstante, es importante resaltar que Oxford (2011) también propone que, debido a los factores que abarca la dimensión sociocultural-interactiva, se podría decir que incluye algunos elementos de las dimensiones cognitiva y afectiva. Por consiguiente, los profesores deberían utilizar estrategias pedagógicas que también potencien estas dos dimensiones. Este principio es del que parten los esquemas 2.5 y 2.6.

Esquema 2.5: Asociación

Incidente	Categoría (Dimensión)	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<p>Profesor CA1: “...juegos de asociar la palabra con el dibujo”.</p> <p>Profesor CB1: “...hay niños a los que les sirve mucho la asociación”.</p> <p>Profesor CB6: “...yo le explico a él mediante fichitas de vocabulario, o pregunta-respuesta y que él relacione, pero tengo que evaluarlo ahí mismo”.</p>	<p>Cognitiva</p>	<p>Asociación: palabra-dibujo (fichas de vocabulario) y pregunta-respuesta.</p>	<p>Una de las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores es hacer juegos de asociación para contribuir al aprendizaje de vocabulario de los estudiantes. Tal estrategia se relaciona con la dimensión cognitiva en cuanto ayuda a recordar y procesar la lengua.</p>

El esquema 2.5 refleja el uso de una estrategia pedagógica que potencia la dimensión cognitiva de las estrategias de aprendizaje: juegos de asociación. Tanto el profesor CA1 como el profesor CB1 dicen que los juegos de asociación resultan de bastante utilidad para ayudar a los estudiantes a recordar y procesar la lengua. Asimismo, en una entrevista informal con un maestro de italiano, se reiteró que la asociación es una buena manera de contribuir a la memorización de vocabulario. Generalmente, la asociación se ve en la relación palabra-dibujo, es decir, en las fichas de vocabulario; sin embargo, el profesor CB6 también afirma que se puede hacer a través de la relación pregunta-respuesta.

Debido a que la asociación permite la activación de conocimientos previos y posibilita los procesos de razonamiento, se puede observar que hace parte de la dimensión cognitiva de las estrategias de aprendizaje. Según Oxford (2011), esta se caracteriza por ayudar a que el

conocimiento pase de esquemas mentales internos a estructuras integradas, elaboradas y automáticas. En el caso particular de la asociación, se contribuye a la formación de estructuras automáticas de las que el estudiante se puede valer al momento de usar la lengua. A esto se le añade lo que dicen Asperger (1944) y González (2009), pues las personas con SA suelen tener una memoria mecánica y un pensamiento visual, por lo que esta estrategia contribuye a que puedan superar parte de sus dificultades de aprendizaje. Además, considerando que los conceptos se crean a través del lenguaje y que el conocimiento se genera a través de representaciones mentales (Pinker, 1994; Gomila, 2016), esta estrategia también impulsa los procesos de conceptualización, tanto la general, como la detallada.

Si bien es necesario potenciar las dimensiones sociocultural-interactiva y cognitiva para contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes, no se puede olvidar el hecho de que ellos también tienen un área afectiva, es decir, se deben tener en cuenta sus emociones, creencias, actitudes y motivación. De hecho, es de gran importancia que se valore el trabajo que hacen para aumentar su nivel motivación al aprender una L2 y facilitar la adquisición de conocimientos. Este es el último factor a analizar en el esquema 2.6.

Esquema 2.6: Valorar el trabajo

Incidente	Categoría (Dimensión)	Concepto	Teoría fundamentada en datos
<p>Profesor CB1: “...también es importante valorar el trabajo, cualquier mínima cosa que ellos hagan y hacer que sientan que tienen una voz y un voto dentro del aula”.</p> <p>Profesor CB2: “...uno valora esas producciones que hace y creo que valorarlos a nivel afectivo es lo que les ayuda, lo que les contribuye”.</p>	Afectiva	Valorar el trabajo del estudiante para que se sienta partícipe de la clase.	Esta estrategia consiste en darle valor al trabajo de los estudiantes, sea el esperado o no. Esto permite que tengas emociones positivas y que crezca su nivel de motivación al aprender una L2.

El esquema 2.6 muestra la última estrategia pedagógica identificada: valorar el trabajo de los estudiantes. Tanto el profesor CB1, como el profesor CB2 concuerdan en que es necesario valorar cada pieza de trabajo que hacen los estudiantes. Sea la producción que se espera o no, este valor afectivo contribuye a su aprendizaje en cuanto sube sus niveles de motivación, pues no sienten rechazo. Además, esta estrategia permite que los estudiantes se sientan parte de una comunidad, generando así creencias, emociones y actitudes que les permitan bajar los niveles de ansiedad y avanzar en sus procesos de aprendizaje.

Según Damasio, (1994), LeDoux (1996) y Wolters (2003), esta es la razón por la que el componente afectivo toma tanta importancia en el aprendizaje. Si una persona no toma una buena actitud ante el conocimiento, es muy difícil que logre apropiarse de él y utilizarlo cuando sea necesario. Asimismo, los estudiantes que no están motivados no le encuentran utilidad a lo que están aprendiendo y, debido a esto, no se esfuerzan por cumplir los objetivos propuestos. Es por esto que también deben existir estrategias pedagógicas que potencien la dimensión afectiva de las estrategias de aprendizaje.

Para concluir, respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas por profesores de L2 con estudiantes SA y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas a través de su uso, se encontró que, en los dos contextos analizados, hay presencia de seis principales. Partiendo de los planteamientos de Oxford (2011), se puede decir que cuatro de ellas potencian la dimensión sociocultural-interactiva, una la cognitiva y la última la afectiva. Todas las estrategias son usadas en el proceso de enseñanza y de evaluación de los estudiantes.

En primer lugar, respecto a la dimensión sociocultural-interactiva, los profesores no tratan a los niños SA de manera diferente a los demás. Esto genera que ellos puedan construir su identidad social e interactúen con sus compañeros sin sentirse excluidos de la comunidad de la que son partícipes. La segunda estrategia identificada bajo este eje es permitir que los estudiantes trabajen en grupo. Según Oxford (2011), esto permite que los alumnos llenen sus vacíos de conocimiento a través de la interacción. Teniendo en cuenta que una de las principales dificultades de las personas con SA es interactuar y comunicarse con otros (Asperger, 1944; Wing, 1981; Bravo y Frontera, 2012), esta estrategia estaría contribuyendo a la superación de esta dificultad. Además, los profesores afirman que el

objetivo principal siempre va a ser que los estudiantes logren socializar, razón por lo que la tercera estrategia es crear un ambiente social en el que los estudiantes se sientan miembros de la sociedad que los rodea.

Bajo esta misma dimensión, está la estrategia de poner a los estudiantes a trabajar en contexto. En otras palabras, se diseñan ejercicios en los que puedan aplicar los temas gramaticales vistos en clase a posibles contextos reales. Debido a que los estudiantes SA suelen tener una interpretación literal del lenguaje (Asperger, 1944; Wing, 1981), este tipo de ejercicios pueden ayudarles a entender el uso de las estructuras en contexto y no su aplicación aislada.

En segundo lugar, respecto a la dimensión cognitiva, se encontró que la estrategia utilizada por los profesores es el uso de juegos de asociación. Estos se refieren a hacer relaciones dibujo-palabra y pregunta-respuesta. Su uso contribuye a la formación de estructuras internas, en este caso vocabulario, de las que el estudiante se puede valer en un momento determinado. Además, considerando que considerando el lenguaje es el elemento creador de conceptos y que el conocimiento es generado a través de representaciones mentales (Pinker, 1994; Gomila, 2016), se puede afirmar que también ayuda a la conceptualización general y detallada de los elementos de una L2.

Por último, está la estrategia de la dimensión afectiva: valorar el trabajo de los estudiantes. Su aplicación permite que se generen emociones positivas en el estudiante y que crezca su nivel de motivación. Asimismo, produce actitudes positivas que facilitan la adquisición de conocimientos. Por esta razón, Damasio, (1994), LeDoux (1996) y Wolters (2003) consideran que el componente afectivo es vital para el aprendizaje, pues sin él las otras dos dimensiones pierden su efectividad.

En síntesis, el análisis previamente presentado tuvo dos focos de atención: los pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 2011) potenciadas por el uso de estrategias pedagógicas en el aula de clase. Respecto al primer eje, se encontraron cuatro pasos previos y, en cuanto al segundo, se identificaron seis estrategias que potencian las tres dimensiones de las estrategias de

aprendizaje; cuatro de ellas potencian la sociocultural-interactiva, una la cognitiva y una la afectiva.

Es importante tener en cuenta que tanto los pasos previos como las estrategias en sí se encuentran enmarcadas dentro de un contexto de educación especial inclusiva. Según Hornby (2014), esta se refiere a la atención de las necesidades educativas específicas de personas con cualquier tipo de discapacidad mientras se encuentran en un aula de clase regular. De esta forma, la educación especial inclusiva se logra a través de las estrategias pedagógicas de los profesores, pues atienden las necesidades especiales sin dejar de lado a los demás estudiantes.

Para finalizar, bien que el análisis permitió encontrar cuatro pasos previos y seis estrategias, es de gran relevancia resaltar que, a consideración personal, existen otras prácticas pedagógicas que también podrían contribuir al desarrollo cognitivo de estudiantes SA. Aunque tales estrategias se separan del objetivo de investigación, el cual era analizar lo que los profesores hacen en el aula, también es importante hablar de las estrategias que no se reflejaron en el análisis, pero que podrían ser utilizadas. De este modo, y a partir de la experiencia personal y de una amplia revisión de literatura, podría decirse que otras estrategias posibles son:

1. Trabajar con códigos de color – Dimensión cognitiva. Los colores son una manera de distinguir las categorías gramaticales de una lengua. Además, debido a que los estudiantes SA suelen tener un aprendizaje visual, esta estrategia les permitiría apropiarse de la gramática de una manera más sencilla.
2. Usar material didáctico manipulable con las manos – Dimensión cognitiva. Este tipo de material permite que los estudiantes moldeen el contenido que quieren aprender con sus manos. En otras palabras, el profesor podría enseñarles vocabulario a través de la modelación de arcilla o plastilina; es más fácil recordar lo que se puede tocar.
3. Dibujar lo que se lee en clase – Dimensión cognitiva. Una vez más, el aprendizaje visual entra en juego, pues esta estrategia se enfoca en lo que los niños SA pueden ver. El uso de esta puede darse en el ámbito de la evaluación, pues, en vez de pedir un resumen escrito tradicional, podría pedírsele a los estudiantes que resuman con dibujos. De esta manera, sería más fácil recordar lo que leyeron.

5. Conclusiones

El presente proyecto de investigación estuvo orientado a resolver el interrogante de qué tipo de estrategias pedagógicas desarrollan y utilizan los profesores de L2 que tienen estudiantes con SA en su aula de clase. De esta forma, el objetivo principal fue analizar estas estrategias a partir de su fundamentación (pasos previos) y de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje propuestas por Rebecca Oxford (2011). Asimismo, los objetivos específicos fueron identificar las estrategias, describir los pasos previos que permiten que se fragüen y clasificar las estrategias según las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas a través de su uso.

Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos, se abordaron cuatro conceptos centrales para la comprensión y el análisis de la investigación. Estos fueron el SA, la cognición, la enseñanza de L2 y la educación especial inclusiva (ver página 17). Por otra parte, se utilizaron tres instrumentos de investigación, dos para la recolección de datos y uno para su respectivo análisis. En cuanto a la recolección, se realizaron nueve entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal, mientras que para el análisis se utilizó la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). Los de recolección se aplicaron en dos colegios de Bogotá, uno privado y uno público, a finales del año 2017.

Respecto a la Teoría Fundamentada, se crearon dos cuadros con base en las propuestas de Glaser y Strauss (1967), y Carrero, Soriano y Trinidad (2006). Estos se usaron para identificar y analizar los pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas y la relación de estas con las dimensiones de las estrategias de aprendizaje potenciadas a través de su uso. Luego de realizar tal análisis, se llega a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se pudo concluir que existen cuatro pasos previos principales a la creación de estrategias pedagógicas. El primero de ellos es una consulta de información acerca de las características específicas del SA y de las particularidades del estudiante. De acuerdo a los hallazgos de las investigaciones de Corpas (2012) y Kingsdorf (2014), este primer paso es fundamental para conocer el contexto del estudiante y empezar a identificar las necesidades educativas específicas que pueda llegar a tener. En este orden de ideas, el maestro también debe realizar un análisis de necesidades, el cual es el segundo paso previo identificado.

Respecto a este ejercicio, se puede afirmar que permite adaptar la didáctica y atender las necesidades de una manera más óptima, pues el profesor no se basa en suposiciones, sino en lo que verdaderamente pasa en el aula. De hecho, una buena manera de contribuir al análisis es observar y reflexionar acerca de la experiencia de otros. Este es, precisamente, el tercer paso identificado. Tal observación debe tener en cuenta lo que otros han hecho para contribuir al aprendizaje del estudiante, pues da una idea de cómo abordar cada situación en particular.

Dentro de este eje, es importante considerar que el último paso es hacerse preguntas antes de iniciar el trabajo con el estudiante. Este tipo de cuestionamientos permite definir los objetivos de aprendizaje a cumplir y ayuda a pensar en actividades de enseñanza y evaluación que se adapten a la situación del alumno y a su contexto específico. De esta forma, las estrategias pedagógicas también deben estar relacionadas con las estrategias de aprendizaje de los aprendices de la L2. Esto lleva a las conclusiones de la segunda parte del análisis.

En cuanto a las estrategias pedagógicas en sí, puede concluirse que hay seis principales. Dentro de estas, cuatro se orientan a potenciar la dimensión sociocultural-interactiva de las estrategias de aprendizaje, una a la cognitiva y una a la afectiva. Las de la dimensión sociocultural-interactiva son: no dar trato diferencial a los estudiantes, incentivarlos a trabajar en grupo, crear un ambiente social y hacer que trabajen en contexto, es decir, dejar que apliquen los temas gramaticales a posibles situaciones reales. Según los planteamientos de Oxford (2011), estas cuatro hacen parte de la dimensión sociocultural interactiva debido a que se caracterizan por incluir los aspectos del contexto sociocultural del hablante para potenciar el aprendizaje. Además, se centran en que los alumnos puedan desarrollar sus identidades sociales como hablantes de L2 e interactúen para aprender. Tal interacción les ayuda a superar sus vacíos de comunicación y favorece sus procesos cognitivos.

En segunda instancia, se encontró una estrategia que potencia la dimensión cognitiva de las estrategias de aprendizaje. Tal estrategia es el uso de los juegos de asociación para enseñar y evaluar vocabulario, así como algunas construcciones lexicales (pregunta-respuesta). Esta se puede considerar parte de la dimensión cognitiva debido a que la asociación ayuda a recordar y procesar la lengua (Oxford, 2011), además de contribuir a la conceptualización

general y detallada de los elementos de una L2. Finalmente, está la estrategia de la dimensión afectiva: valorar el trabajo de los estudiantes. Esta contribuye a bajar los niveles de ansiedad y aumentar los de motivación facilitando así el aprendizaje. Tal y como lo mencionan Damasio, (1994), LeDoux (1996) y Wolters (2003), la parte afectiva es fundamental para cualquier proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los cuatro pasos previos y las seis estrategias, se puede concluir que los profesores buscan adaptar su didáctica a las necesidades específicas de los estudiantes y potenciar las dimensiones de las estrategias de aprendizaje para contribuir a su proceso. En esto se da cuenta de lo propuesto por Oxford (1999), Harr, Hall, Schoepp y Smith (2002) y Glonek (2013), pues proponen que el desarrollo y uso de las estrategias pedagógicas debe desprenderse de la manera de aprender de los estudiantes y buscar contribuir a su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, tales estrategias hacen parte fundamental de cualquier proceso de enseñanza. Por otro lado, aunque no se reflejaron en el análisis realizado, se incluyeron tres estrategias más de la dimensión cognitiva que podrían utilizarse con estudiantes SA. Estas son trabajar con códigos de color, usar material didáctico manipulable con las manos y dibujar lo que se lee en clase.

En cuanto a la enseñanza de L2 se refiere, puede concluirse que, considerando que la labor del educador es guiar los procesos de aprendizaje y no impartir conocimiento (Brown (1994); Ellis (1997); Rojas, Del Riesgo, Pinzón, Salamanca y Pabón (2009)), tal guía puede darse a través de las estrategias pedagógicas. Claro está que no es posible soslayar las diferencias individuales de los estudiantes. Si bien los grupos son mixtos –hay presencia tanto de estudiantes regulares como de alumnos del proyecto de inclusión–, intentar aplicar la misma metodología para todos podría resultar contraproducente, pues no se sabría si la contribución a los procesos de aprendizaje es la adecuada.

Por esta razón, también se puede concluir que, tanto los cuatro pasos previos como las seis estrategias, se encuentran enmarcadas dentro de un contexto de educación especial inclusiva. Recordando los planteamientos de Hornby (2014), este tipo de entornos mixtos deben ir mucho más allá de la inclusión, pues esta se refiere al único hecho de que los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad se encuentren estudiando en un aula regular (Mateos, 2008). Además, tampoco puede hablarse de educación especial únicamente,

debido a que las necesidades especiales de los estudiantes son atendidas dentro de un salón regular y, como lo explica Mateos (2008), no se mantienen aislados en otras aulas.

En este orden de ideas, Hornby (2014) sostiene que el atender las necesidades educativas específicas de las personas en condición de discapacidad dentro de aulas regulares es un claro ejemplo de educación especial inclusiva. Esto lleva a pensar que el desarrollo y uso de estrategias pedagógicas para brindar el mejor acompañamiento posible también hace parte de este tipo de educación. De esta manera, puede concluirse que las estrategias pedagógicas son una parte esencial en la ejecución de la educación especial inclusiva.

Esta es la razón por la que los otros tres conceptos teóricos manejados en el marco referencial (SA, cognición y enseñanza de L2; ver página 17) confluyen en las prácticas de educación especial inclusiva. En el caso del SA, muestra la parte de las características de las personas que poseen el síndrome, lo que explicaría la parte de discapacidad. Por otro lado, la cognición refleja cómo funcionan los procesos cognitivos y la enseñanza de L2 cómo abordar las necesidades de los estudiantes para contribuir al aprendizaje. Por consiguiente, la relación entre estos tres factores conlleva prácticas para atender necesidades educativas especiales dentro de un aula regular.

5.1. Limitaciones del estudio

Para finalizar la presente investigación, se considera necesario listar algunas de las limitaciones que tuvo el estudio. En un primer momento, las limitaciones se dieron por el tema en sí. Debido a la naturaleza abstracta del SA, fue difícil elegir un campo pedagógico con el que pudiera relacionarse. De hecho, la idea inicial fue diseñar un material didáctico para ayudar a los estudiantes a superar algunas de las dificultades de interacción, pero la variedad diagnóstica no permitió diseñar uno que sirviera para el público SA de manera genérica. A esto se le añade que buscar antecedentes que relacionaran el SA con L2 fue bastante difícil; es un tema poco abordado y se requirió ayuda del personal especializado de la Biblioteca Alfonso Barrero Cabal para encontrar trabajos al respecto.

En un segundo momento, las limitaciones también se dieron a nivel metodológico. Fue de gran dificultad encontrar instituciones que abrieran las puertas para realizar la investigación. Esto se debe a que, cuando se quiere trabajar con los estudiantes, se debe

contar con la autorización de los padres y los debidos permisos formales. Por esta razón, se decidió trabajar únicamente con los maestros. En otras instancias, al momento de ejecutar las entrevistas y el grupo focal, se notó que hay otros tipos de discapacidad diferentes al SA que pueden salir a la luz. En efecto, elegir las porciones a analizar fue un trabajo arduo, pues era necesario ver qué elementos estaban relacionado con el SA y cuáles con otros tipos de discapacidad cognitiva.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones, se logró cumplir con los cuatro objetivos planteados y resolver el interrogante inicial. Además, pudo hacerse un buen análisis que llevó a hallazgos bastante puntuales. En este orden de ideas, se presenten las siguientes recomendaciones.

5.2. Recomendaciones

Las recomendaciones aquí presentes se dividen en tres focos centrales. En primer lugar, están las que sirven para quienes quieran continuar por la misma línea de investigación. En este caso, se sugiere iniciar los procesos con las instituciones con tiempo pertinente. Los trámites de los permisos pueden ser un tanto extensos, lo que puede dificultar la recolección de datos y el análisis de los mismos. Por esta misma línea, se invita a que las futuras investigaciones tengan en cuenta otros tipos de discapacidad, pues el SA es apenas una y las instituciones cuentan con estudiantes con discapacidades diversas.

En segundo lugar, se encuentran las recomendaciones para la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Es necesario que se abran cursos en los que se hable de educación especial inclusiva, pues es posible que los estudiantes que se encuentren en su práctica docente se enfrenten a estos nuevos contextos. Tales cursos deberían incluir una revisión global de las características generales de las discapacidades más comunes, y algunas recomendaciones para abordar las necesidades educativas de los estudiantes. En este punto, debería considerarse invitar a personas que ya hayan trabajado en este tipo de ambientes; como se reflejó en el análisis de datos, hablar con este tipo de individuos es uno de los pasos previos a la creación de estrategias pedagógicas.

Esto conlleva la segunda recomendación para el programa: la práctica docente debería tener en cuenta contextos de inclusión. En posible que, cuando los profesores en formación se

gradúen y empiecen a trabajar, se encuentren con este tipo de ambientes. Si ya tienen experiencia desde la carrera, va a ser más fácil adaptarse y contribuir al aprendizaje de los estudiantes de la institución.

En último lugar, están las recomendaciones para los proyectos de inclusión. Como se vio en la investigación, es necesario capacitar al personal que va a trabajar en tales proyectos. Un buen ejemplo de ello es lo que hace el colegio B con la plataforma virtual, pues es una manera de conocer mejor a los estudiantes y qué ejercicios podrían llegar a funcionar con ellos. En parte, en esta capacitación es en la que recaería un buen desarrollo y uso de estrategias pedagógicas.

Bibliografía

Hechos problemáticos y justificación

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011
- Bravo, M. & Frontera, M. (2016). Entrenamiento para la mejora de disfunciones atencionales en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger a través de estimulación cognitiva directa. *Anales de psicología*. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.2.216351/192661>
- Comín, D. (2012). Diferencias neuroanatómicas en el cerebro de las personas con autismo. *Autismo diario*. Recuperado de <https://autismodiario.org/2012/02/20/diferencias-neuroanatomicas-en-el-cerebro-de-las-personas-con-autismo/>
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 User*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Corpas, M. (2012). La enseñanza de una segunda lengua al alumnado adolescente con Síndrome de Asperger. En J. Navarro, M. Soto & F. Tortosa. (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). El desarrollo cognoscitivo en los primeros tres años. En D. Papalia, S. Wendkos & R. Duskin. (Eds.), *Desarrollo Humano* (pp. 138-175). México, D.F, México: Mc Graw Hill.
- Pichot, P. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington D.C., Estados Unidos: American Psychiatric Association.
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Decreto 366 de 2009* (47258). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35084>

U.S. National Library of Medicine. (2014-2016). *MedlinePlus* [versión electrónica].
Rockville Pike: U.S. National Library of Medicine, <https://medlineplus.gov>

Estado del arte

Bonora, M. & Romero, N. (2015). *Síndrome de Asperger: el uso de estrategias pedagógicas en la clase de inglés*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Corpas, M. (2012). La enseñanza de una segunda lengua al alumnado adolescente con Síndrome de Asperger. En J. Navarro, M. Soto & F. Tortosa. (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Hambly, C. & Fombonne, E. (2012). The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1342-1352. doi: 10.1007/s10803-011-1365-z

Kingsdorf, S. (2014). Do You Speak My Language? Are Behavior Analysts Considering the Needs of Learners on The Autism Spectrum? *Childhood Education*, 90(2), 143-147. doi: 10.1080/000945056.2014.894818

Síndrome de Asperger

Asperger, H. (1944). *Die 'autistischen psychopathen' im Kindersalter*. Viena, Austria: Universidad de Viena.

Barco, P., Álvarez, R., Angulo, M. y Prieto, I. (2006). ¿Quiénes son los alumnos y alumnas con Trastornos Generalizados de Desarrollo? En Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (Ed.), *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo* (pp. 4-9). Andalucía, España: Junta de Andalucía.

Bravo, M. & Frontera, M. (2016). Entrenamiento para la mejora de disfunciones

atencionales en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger a través de estimulación cognitiva directa. *Anales de psicología*. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.2.216351/192661>

De la Iglesia, M. & Olivar, J. (2007). Capítulo I. La evolución conceptual de los trastornos relacionados con el autismo. En M. De la Iglesia & J. Olivar. (Eds.), *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: guía para educadores y familiares* (pp.17-31). Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

González, A. (2009). Capítulo I: Definición. En A. González. (Ed.), *El Síndrome de Asperger: Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros* (pp.19-38). Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Pichot, P. (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Washington D.C., Estados Unidos: American Psychiatric Association.

Santiso, V. (2015). Abordaje integral de Síndrome de Asperger. Una perspectiva actual. *Elsevier*, 182-187.

U.S. National Library of Medicine. (2014-2016). *MedlinePlus* [versión electrónica]. Rockville Pike: U.S. National Library of Medicine, <https://medlineplus.gov>

Verdugo, M. (2000). *Calidad de vida en las familias con hijos con discapacidad intelectual* (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

Cognición

Chomsky, N. (1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. Massachusetts, Estados Unidos: MIT Press.

Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edimburgo,

Escocia: Edinburgh University Press.

Gomila, A. (2016). Mentas verbales: la diferencia cognitiva que supone el lenguaje. En P. Hernández, J. García & M. Romo. (Eds.), *Cognición: estudios multidisciplinares* (pp. 75-100). Toledo, España: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Hernández, P. (2016). Introducción. En P. Hernández, J. García & M. Romo. (Eds.), *Cognición: estudios multidisciplinares* (pp. 9-18). Toledo, España: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Leaver, B., Ehrman, M., & Shekhtman, B. (2005). Understanding the role of cognition in the learning process. En B. Leaver., M. Ehrman., & B. Shekthman. (Eds.), *Achieving success in second language acquisition* (pp.38-61). Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.

Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Norman, D. (1987). ¿Qué es la ciencia cognitiva? En D. Norman. (Ed.), *Perspectivas en ciencia cognitiva* (p. 13). Barcelona, España: Paidós.

Oxford, R. (1999). Looking at Language Learning Strategies. En R. Oxford. (Ed.), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (pp.1-36). Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: how the mind creates language*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Perennial Modern Classics.

Reoul, A. (2007). *Langage et cognition humaine*. Grenoble, Francia: Presses universitaires de Grenoble.

Varela, F. (1988). *Conocer: las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas*. Barcelona, España: Gedisa.

Lingüística aplicada y enseñanza de segunda lengua

- Brown, H. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Cook, G. (2003). Applied linguistics. En G. Cook. (Ed.), *Applied Linguistics* (pp. 3-11). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Cook, B. & Cook, S. (2011). Untraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education*, 47(2), 71-82.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nueva York, Estados Unidos: Avon.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Glonek, J. (2013). *Learning Styles: Theories and Pedagogical Strategies* (tesis de maestría). United States Military Academy, Nueva York, Estados Unidos.
- Grabe, W. (2002). Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century. En R. Kaplan. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 3-12). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Harr, J., Hall, G., Schoepp, P. & Smith, D. (2005). How Teachers Teach to Students with Different Learning Styles. *The Clearing House*, 75(3), 143-145.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Nueva York, Estados Unidos: Simon & Schuster.
- Luque, G. (2003). El dominio de la lingüística aplicada. *Universidad de Jaén*, 157-172.
- Mateos, G. (2008). Educación especial. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10(1), 5-12.
- McCarthy, M. (2001). Applying linguistics: disciplines, theories, models descriptions. En

- M. McCarthy. (Ed.), *Issues in applied linguistics* (pp. 1-21). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Oxford, R. (2011). Section I The Strategic Self-Regulation (S²R) Model of language learning. En R. Oxford. (Ed.), *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (pp. 5-136). Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rojas, M., Garzón, R., Del Riesgo, L., Pinzón, M., Salamanca, A. & Pabón, L. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(3), 1-16.
- Salend, S. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Boston, Estados Unidos: Pearson.
- Sánchez, W. (2007). On the Nature of Applied Linguistics: Theory and Practice Relationships from a Critical Perspective. *Pontificia Universidad Javeriana*, 98-113.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Marco metodológico*
- Carrero, V., Soriano, R. & Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamentada – Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Editorial CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del

- proceso de creación de empresas. *Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*, 1-13.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Estados Unidos: Aldine.
- Hamui, A. & Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 6(23). Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/node/104>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *The BMJ*. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Oxford, R. (2011). Section I The Strategic Self-Regulation (S²R) Model of language learning. En R. Oxford. (Ed.), *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (pp. 5-136). Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Vizcaya, España: Universidad de Deusto.
- Scott, H. (2009). What is grounded Theory? *Grounded Theory Online*. Recuperado de <http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory/>
- Torrecilla, J. (s.f.). *La entrevista*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf
- Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Ángeles, Estados Unidos: Sage Publications.

Anexos

A. Correos y cartas de permiso

A.1. Colegios A y B: correo de presentación del proyecto a coordinador de la institución

Apreciado COORDINADOR:

Mi nombre es Ana María Carreño, soy estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, actualmente me encuentro realizando mi trabajo de grado titulado *Estrategias pedagógicas para la enseñanza de segunda lengua en estudiantes con Síndrome de Asperger*, asesorado por la profesora Luz Aydee Murcia. El objetivo del trabajo es analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de segunda lengua que tienen estudiantes con Síndrome de Asperger.

Es por esta razón que, en su calidad de COORDINADOR del Colegio A/B, muy respetuosamente le solicito permiso para realizar la recolección de datos en la institución. Para este proceso se utilizarán entrevistas individuales y un grupo focal con los profesores de lenguas que han tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con Síndrome de Asperger.

Puesto que la finalidad del trabajo es netamente académica, las identidades de los profesores y de la institución serán codificadas para el análisis de datos y la información recolegida se manejará con completa discreción.

Agradezco que considere apoyar este trabajo, pues contar con la participación de la institución resulta de vital importancia en vista que se constituye en un aporte de gran valor para contribuir con la formación de docentes de segunda lengua.

Sin otro particular, quedo atenta.

Cordial saludo,

Ana María Carreño

A.2. Colegios A y B: carta de solicitud de permiso para ingreso a la institución

Bogotá, 00 de 00 de 0000

NNNN

VICERRECTOR

Colegio A/B

Bogotá D.C

Apreciado VICERRECTOR:

Mi nombre es Ana María Carreño. Soy estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y actualmente me encuentro realizando mi trabajo de grado titulado *Estrategias pedagógicas para la enseñanza de segunda lengua en estudiantes con Síndrome de Asperger*, y asesorado por la profesora Luz Aydee Murcia. El objetivo del trabajo es analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas y utilizadas por profesores de segunda lengua que tienen estudiantes con Síndrome de Asperger.

Es por esta razón que, en su calidad de VICERRECTOR del Colegio A/B, muy respetuosamente le solicito permiso para realizar la recolección de datos en la institución. Para este proceso se utilizarán entrevistas individuales y un grupo focal con los profesores de lenguas que han tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con Síndrome de Asperger.

Puesto que la finalidad del trabajo es netamente académica, las identidades de los profesores y de la institución serán codificadas para el análisis de datos y la información recogida se manejará con completa discreción.

Agradezco que considere apoyar este trabajo, pues contar con la participación de la institución resulta de vital importancia en vista que se constituye en un aporte de gran valor para contribuir con la formación de docentes de segunda lengua.

Cordial saludo,

Ana María Carreño

A.3. Colegio B: carta oficial de autorización para ingreso a la institución



Bogotá D.C. 16 de septiembre de 2017

Apreciado Sr.

Vicerrector

Reciba un cordial saludo.

El programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá incluye como requisito de algunas asignaturas del componente pedagógico la realización de un trabajo investigativo que refleje los conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes a lo largo de su permanencia en el programa. En la mayoría de los casos estos trabajos involucran acercamientos a la cultura educativa en general y estudios sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de los fenómenos del lenguaje y el bilingüismo. Para este fin, los estudiantes de la Universidad realizan actividades como observaciones, grupos focales y aplicación de entrevistas y cuestionarios que les permiten recoger la información que alimentará su investigación.


En este caso, le solicito muy comedidamente que se le permita a la estudiante activa en el programa **Ana María Carreño Ferro** identificada con C.C. [REDACTED] visitar su institución en el marco del desarrollo de su proyecto de investigación.

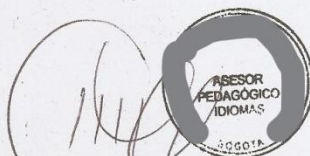
Esta experiencia con la comunidad educativa resulta de gran importancia para la formación de un futuro Licenciado de nuestra Universidad. Si ustedes consideran conveniente la realización de este proyecto, la estudiante propondrá y acordará con quienes ustedes asignen, la mejor manera de implementarlo y de lograr un acercamiento con la comunidad académica de su Institución sin que esto interfiera con sus actividades.

Es importante anotar que durante la experiencia y al finalizar la misma, la estudiante se comprometen a mantener absoluta confidencialidad con la información obtenida y compartirá con ustedes, si así lo requieren, los resultados de su trabajo. Así mismo, aclaro que la participación de los agentes pedagógicos del colegio en esta actividad es absolutamente voluntaria.

De antemano, les agradezco el apoyo y la oportunidad de aprendizaje que les puedan brindar a nuestros estudiantes. Si requiere mayor información, no dude en ponerse en contacto conmigo.

Cordialmente,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ, D.C. - COLOMBIA
DIRECTOR
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE


Jorge Andrés Mejía Laguna
Director
Licenciatura en Lenguas Modernas



Facultad de Comunicación y Lenguaje – Licenciatura Lenguas Modernas

Transversal 4 No. 42-00, Edificio José Rafael Arboleda Piso 6. Tel.: 3208320 Ext. 4562, 4561 Bogotá, Colombia

B. Guía de entrevista semi-estructurada

1. ¿Cuánto tiempo llevas enseñando? ¿Cómo ha sido tu experiencia enseñando L2? ¿A qué retos te has enfrentado?
2. ¿Crees que tu formación de pregrado te preparó lo suficiente para la práctica docente? ¿Qué te hubiera gustado que fuera diferente en tu formación de pregrado?
3. ¿Qué pensaste cuando supiste que tendrías estudiantes con SA? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué hiciste para solucionar tus inquietudes? ¿Recibiste asesoría durante el proceso?
4. ¿A dónde te remites hoy en día cuando no sabes cómo manejar una situación con tus estudiantes SA? ¿Tienes algún recurso de consulta o formación?

C. Guía de grupo focal

1. ¿Cuánto tiempo has trabajado con estudiantes SA? ¿Qué tipo de capacitación has recibido para trabajar con estudiantes SA?
2. ¿Cómo crees que el SA puede afectar tu relación con los estudiantes? ¿Crees que puede hacerla diferente? ¿De qué manera?
3. ¿Qué tipo de preparación han recibido los demás alumnos para interactuar con estudiantes SA?
4. ¿Cómo es la interacción del resto del grupo con los estudiantes SA? ¿Ha afectado de alguna manera el manejo del grupo? ¿Cómo manejas las situaciones inusuales?
5. ¿Has tenido la oportunidad de hablar con los papás de tus estudiantes para conocer mejor su contexto? Si es así, ¿de qué han hablado? Si no, ¿qué preguntas te gustaría hacerles?
6. ¿Has hecho algún tipo de análisis para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes SA? ¿Qué has hecho para atender esas necesidades?
7. ¿Qué tipo de dificultades has detectado en tus estudiantes con SA? ¿Hay alguna habilidad (social, cognitiva, lingüística, entre otras) en la que notes una dificultad especial? ¿Qué has hecho para atender esas dificultades?
8. ¿Recuerdas alguna ocasión en la que tu estudiante SA tuvo problemas para entender un tema en particular o desarrollar una actividad durante la clase? ¿De qué manera interviniste? ¿Tienes alguna estrategia para cuando se presentan estas situaciones?
9. ¿Cómo manejas la evaluación con tus estudiantes SA?

10. Finalmente, ¿qué recomendaciones le darías a un profesor que hasta ahora vaya a empezar a trabajar con estudiantes SA?

D. Transcripciones de entrevistas

*Los nombres de los estudiantes y las instituciones mencionadas fueron cambiados debido al compromiso de confidencialidad. Este cambio se puede identificar con el uso de mayúsculas que explican de quién o de qué se está hablando.

*El nombre de la investigadora (Ana María Carreño) aparece como “AC”.

Profesor CA1 (PCA1): 17 minutos, 1 segundo

AC: Listo, vamos a empezar... Son, en total, 4 preguntas que son un poco compuestas, pero son muy sencillas. Lo primero que te quiero preguntar es: ¿cuánto tiempo llevas enseñando? O sea, ¿como profesora?

PCA1: Uy, hace... desde el 92.

AC: ¿Y siempre has enseñado francés?

PCA1: No, no siempre, no siempre. Yo he trabajado, pues... comencé con colegios privados y en algunos de esos colegios privados trabajé con francés, digamos que 2 años. Trabajé con francés en undécimo y en décimo. Y, cuando ingresé al Distrito, que fue en el 94, todo el tiempo con español, español. Como hacia el 99, me vinculé con la UNIVERSIDAD 1 con francés y luego, no me acuerdo bien del año, con la UNIVERSIDAD 2, pero bueno. Salí de la UNIVERSIDAD 1, estuve como un semestre o un año cesante y luego me fui a la UNIVERSIDAD 2 a trabajar con francés. Tanto en la UNIVERSIDAD 1, como en la UNIVERSIDAD 2, trabajé con francés. Y ya luego, hace como... 2015, ya no trabajo con francés en las universidades, pero sí en los colegios públicos. Entonces, el francés lo trabajé como 3 años, un año o dos años máximo en mi colegio base que es el COLEGIO 1, queda en Ciudad Montes. Y luego, en el 2010 comenzamos a generar este proyecto que se llama “aulas de inmersión”; un proyecto de bilingüismo desde la Secretaría de Educación, y comenzamos a abrir aulas de inmersión, que es como lo dice la Ley General de Educación, como escuelas de idiomas. Pero, con la

imposibilidad de construir un edificio, de hacer en cada localidad y en cada rincón de Bogotá, porque no hay los recursos, entonces se pensó en un aula, en un salón que les sobrara, digamos, a cada institución, y ahí implementábamos las aulas de inmersión. Con este proyecto solamente se benefician como 120 colegios de Bogotá, no más.

AC: ¿Todos son públicos?

PCA1: Todos son públicos.

AC: ¿Cómo ha sido tu experiencia enseñando francés?

PCA1: ¿Francés?, ¿en los colegios públicos?

AC: Sí.

PCA1: Pues, digamos que sí, un poco gratificante, porque es desde el aula de inmersión y uno... digamos que la premisa es hacerlo todo en francés, pero, eventualmente, pues digamos con los niños, cuando no se entiende y no se llega con la lengua, hay que ayudarse con el español. Bien, me gusta. El primer año que trabajé en un colegio público con francés fue en el COLEGIO 2. Las chicas trabajamos ahí con niños desde cuarto de primaria hasta undécimo, y salí muy contenta de ahí, porque es que se ve el trabajo. Es decir, digamos que la graduación para mí, fue que fuimos a la Embajada de Francia a hacer una exposición con diferentes niñas de diferentes cursos, con una presentación de, en el *Accord 21*, ¿te acuerdas? ¿Para el cambio climático? Sí, no me acuerdo... el año antepasado, 2015, algo así. Total que las chicas fueron y digamos que me sentí muy bien con los resultados. ¿Por qué? Porque fueron estudiantes también del COLEGIO 3 y, pues se supone que en el COLEGIO 3 los niños y todo el ambiente es en francés. Y las chicas digamos que tenían un... más o menos el mismo nivel. Es decir, fueron, leyeron su documento con una pronunciación que se entendía, tal como lo hicieron los niños del COLEGIO 3. Entonces yo dije *wow*, súper, estoy haciendo bien mi trabajo. Eso para mí fue muy gratificante. Entonces listo, salí de ahí, pues me cambié por inconvenientes, digamos que con la coordinadora del colegio, me vine para acá y aquí también me he sentido muy bien, con los niños súper bien; ellos tienen muy buena recepción, a pesar de que en este espacio de aula de inmersión no se genere una nota. Aquí los muchachos vienen, pues digamos que, entre comillas, porque les

toca, porque es en la misma jornada, pero ellos bien podrían decir: “no profe, no quiero ir, prefiero trabajar en matemáticas, o prefiero trabajar en otra materia”, pero no. Ellos vienen y están aquí. Están dispuestos a hacer las actividades que se les proponen. Entonces eso, digamos que, de alguna manera, es gratificante porque ahí se da uno cuenta que no todo el mundo trabaja por una nota, ¿ves?, sino por aprender.

AC: Claro, ¿y a qué retos crees que te has enfrentado?, ¿cuál ha sido el reto más grande al que te has enfrentado como profesora de francés?

PCA1: Mmm... pues digamos que los retos... bueno, no son pequeños, son retos y digamos en el momento de que no, que hay que hacer una presentación, no, que hay que ir a la Embajada de Francia, a la casa del embajador a presentar un algo sobre tal cosa. Y entonces, pues, uno trabaja, y pues finalmente uno dice no, pues es mostrar el producto de lo que uno ha trabajado a lo largo de un periodo, a lo largo de un tiempo. Entonces, simplemente desenvolvemos carteleras, desempolvamos, practiquemos la pronunciación de estas frases, de este discurso y hagámoslo, pongámoslo en escena. Aquí en el colegio, en la COLEGIO A, pues digamos que la presentación con los niños ha sido canciones, básicamente, porque digamos que aquí se parte de cero. Pues, el colegio se supone que es bilingüe, pero en realidad, creo que tú ya lo sabes, no. Solamente hay tres profesoras con nivel de francés, digamos, máximo cinco que pueden enseñar francés, que sean titulados en francés, pero, pues hay otros profes que han venido preparándose alternati- bueno, paralelamente con su carrera con el francés porque les gusta, porque les llama la atención, porque quieren permanecer aquí, en la institución, y ellos han estudiado por su cuenta el francés, o han participado de los cursos que les brinda la Secretaría de Educación con respecto a la lengua, al francés.

AC: ¿Tú crees que tu formación de pregrado te preparó lo suficiente para la práctica docente?

PCA1: No. Digamos que para la práctica como docente, un poco sí. Pero con el nivel de francés, no. Tengo compañeros de un curso de inglés que estoy haciendo ahorita y ellos me dicen: “ero ay, tú sabes francés, pero, ¿cuánto tiempo estudiaste francés para...?” No, toda la vida he estudiado francés. Desde el momento en que salí de la UNIVERSIDAD 2,

digamos que hubo un tiempo en que lo dejé de lado, pero luego lo retomé cuando me fui a hacer la asistencia también a Francia, lo retomé, luego allá me di cuenta que yo tenía falencias, entonces era a estudiar por mi cuenta, intentar tener el nivel de los demás en el curso de francés, porque hice la maestría en *FLE*, y pues nada, salir adelante, y continuar trabajando porque obviamente uno tiene que seguir leyendo, uno tiene que seguir preparándose, escuchar para poder estar, mejor dicho, al día con los temas que están en el mundo.

AC: Y, ¿qué te hubiera gustado que fuera diferente en tu formación de pregrado?

PCA1: ¿Con respecto a la lengua?, ¿al francés?

AC: Con respecto a la lengua y también con respecto a la pedagogía, a los cursos de pedagogía que viste.

PCA1: Sí, yo siempre critiqué, de pronto, recién salí de la UNIVERSIDAD 2 que debíamos tener más semestres enfrentándonos a un grupo. O sea, frente a un grupo, de pronto acompañados de un docente y, digamos, con la retroalimentación necesaria para ir puliéndose uno en ese quehacer pedagógico, porque es muy muy complicado enfrentarse. Cuando yo comencé, yo comencé en colegio privado y me enfrenté a un grupo de 60 estudiantes. Era un sexto grado de 60 estudiantes, y yo era la directora de grupo, y pues eso obviamente lo desgasta a uno muchísimo, le toca a uno sacar de la chistera estrategias pedagógicas para lograr que la gente entre en la dinámica que uno quiere, ¿ves? Entonces, como que sí le hace falta a uno preparación para digamos... uy, aún hoy en día uno dice bueno, ¿cómo, frente a un problema, una dificultad, con un grupo de 8, de 10, de 12, de 15, cómo lo manejo?

AC: Claro, ¿tú qué pensaste cuando supiste que ibas a tener estudiantes con SA en el aula? Sabiendo que este es un colegio que está manejando un proyecto de inclusión. Cuando te dijeron: “acá vas a tener estudiantes que van a tener diferentes condiciones”, ¿tú qué sentiste en ese momento?

PCA1: Pues yo en realidad no lo supe. Yo llegué al colegio porque yo quería trabajar con el francés. Entonces, sí he tenido en el aula estudiantes, inclusive yo, el año pasado en

segundo tuvimos un niño, yo creo. Él ya no está aquí, a él lo retiraron yo creo que a mitad de año, no recuerdo bien si terminó el año, pero el niño, obviamente la mamá, se notaba que la mamá lo ayudaba mucho en la casa porque, pues yo le pegaba la guía que estábamos desarrollando y él llegaba a la siguiente clase con toda la guía resuelta, perfectamente coloreado y todo. Entonces yo digo bueno, a mí nadie me dijo: “bueno, este chico tiene tal discapacidad” y nadie me lo ha dicho. Por ejemplo con ESTUDIANTE 1 que es de segundo de primaria viene a mi clase y yo sé que tiene una discapacidad, pero no sé cuál es, ¿ves? Entonces, nadie me ha dicho: “estas personas tienen discapacidad o tal cosa, hay que hacer tal cosa, o tal otra”, no. Yo los manejo como si fueran una persona normal. Y, efectivamente, pues a veces ellos, tengo resultados, por ejemplo con ESTUDIANTE 1, que lo acabé de tener en la hora anterior, y no, “ven, ven y vas a hacer”. Él decidió hoy, finalmente decidió que no lo hacía, pero cuando él viene y lo hace en el tablero, que son juegos de asociar la palabra con el dibujo, obviamente él no lo pronuncia, no habla claro ni siquiera español, pero ver que él hace algo y que los compañeros le celebran, es gratificante para él, y él se siente contento.

AC: ¿Y qué has hecho para solucionar tus inquietudes respecto a los estudiantes que llegan con SA?

PCA1: Pues yo, en realidad, sí he preguntado de algunos estudiantes a la directora de grupo, o también a las orientadoras. A ORIENTADORA 1 y a ORIENTADORA 2, pero pues digamos que todo está en estudio, o sea, no sabemos qué hacer. Por ejemplo, hay un niño en primero que es ESTUDIANTE 2. Es un chico bastante agresivo, muy disperso, se bota al piso... entonces, yo intento trabajar con él, yo lo llamo, yo lo convoco: “mira, ESTUDIANTE 2, pasa, es tu turno”, o bueno, en francés, y los compañeros le ayudan; ellos sienten que tienen que ayudar, pero no se logra mucho con este tipo de estudiantes. Por ejemplo, con ESTUDIANTE 2. Hay otras chicas que son muy, qué digo yo, introvertidas. Entonces yo las llamo a participar como cualquier otra persona: “pasa, es tu turno, pronuncia”, y las hago pronunciar, así lo hagan mal, pero que lo hagan.

AC: Que se involucren.

PCA1: Exacto.

AC: Y bueno, ¿a dónde te remites hoy en día cuando no sabes cómo manejar una situación con uno de estos estudiantes?, ¿a dónde? ¿Buscas en un libro o sales a preguntarle a la orientadora?

PCA1: Sí. Bueno, no. Con tanto como que hago, no. Yo intento trabajar mi tema, de mi clase de francés, es decir, sin involucrarme con que este muchacho no va a poder. Aquí, si vienen, es porque todos pueden, ¿ves? Entonces no, vamos a hacerlo: “esta es la actividad que yo te propongo, vamos a hacerla. Ya, que tú decides, que la hagas más lento”, es ya dependiendo de las habilidades de cada uno. Pero la intención es que todo el mundo la haga. Cuando no puede, entonces yo digo: “bueno, mira, hoy no pude trabajar con ESTUDIANTE 2, profe (la directora de grupo), pasó esto, pasó lo otro, ¿qué podemos hacer?” Digamos, el caso de ESTUDIANTE 2, llamé, convoqué a la mamá, la cité, hablé con ella, le dije: “mire, pasa esto y esto con su hijo, yo necesito que usted, por favor lo lleve al médico, que le pida al médico lo que sea necesario, yo necesito que me traiga algo del médico donde yo tenga la certeza de qué es lo que le pasa a él”. Pero las mamás aquí lo envuelven a uno. No, ya lo estoy llevando, no, es que me van a entregar los resultados de la CLÍNICA 1, no, es que, es que, es que. Entonces creo que la última... él ha dejado de venir como en 3 sesiones y creo en una de esas ha agredido a otros niños, a otra chica de la UNIVERSIDAD 3.

AC: Sí, sé que tienen practicantes de psicología y que las ayudan en algunos casos.

PCA1: Pero, cuando yo pregunté que si ellas iban a atender a ESTUDIANTE 2, y creo que lo estaban atendiendo, entonces creo que: “ah, no. Es que eso no nos toca a nosotros”. Fue lo que escuché cuando yo pregunté acerca del caso. Entonces yo digo bueno, pero si no les tocan esos, entonces, ¿por qué vienen?, ¿ves? O sea, son justamente ese tipo de niños que necesitan más atención. Yo necesitaría, por lo menos en mi clase, que me digan: “bueno, es que este niño tiene tal cosa, usted tiene que hablarle de tal manera, o siéntelo de tal forma, o apártelo, o intégrele”. Entonces es hablar con la mamá, hablar con la directora de grupo, pero pues, de ahí para allá con nadie más. La COORDINADORA 1, ella vive muy ocupada, está en reuniones, ella, yo he visto que ella le habla a ESTUDIANTE 2, pero digamos que ya otros niños con otras discapacidades, no. Yo trabajo con ellos como si fueran normales. Mi idea es incluirlos en el salón.

AC: Para que ellos no se sientan diferentes.

PCA1: Exacto.

AC: Y a la vez se involucren y puedan seguir aprendiendo al ritmo de ellos.

PCA1: Es decir, si él no quiere ya porque... hoy volvió y se sentó ESTUDIANTE 1, volvió y se sentó. Y pues, con el siguiente. Tampoco lo regañé, ni lo hice sentir, no, listo, sigamos.

AC: Sí, claro. Bueno, muchas gracias. Esa fue toda la entrevista, fue muy cortica, pero muchas gracias por tu tiempo.

PCA1: Con mucho gusto.

Profesor CA2 (PCA2): 7 minutos, 37 segundos

AC: Entonces, bueno. La primera pregunta que te quiero hacer es: ¿cuánto tiempo llevas enseñando?

PCA2: ¿Acá, o enseñando en general?

AC: En general.

PCA2: Como 10 años, más o menos. Más o menos 10 años. Sí.

AC: Y, ¿cómo ha sido tu experiencia enseñando L2?

PCA2: ¿Puedes ser más específica?

AC: Tú has enseñado francés...

PCA2: Sí...

AC: ¿Cómo ha sido tu experiencia?, ¿qué te ha parecido enseñar francés? ¿Te has enfrentado a muchos retos?, ¿o de pronto no?

PCA2: Pues, la enseñanza en general trae muchas experiencias, ¿sí? O sea, no sé, digamos, qué tan específica pueda ser la pregunta porque, cuando tú te embarcas como en el rollo de enseñar cualquier cosa, independientemente una L2, pues tienes retos que enfrentar, poblaciones diferentes, tienes que cambiar todo el tiempo, tienes que estar siempre

actualizando didáctica y, en general en francés, pues también depende porque, si es para niños o si es para adultos, si es para adolescentes, o sea, es diferente el tipo de actividades y las poblaciones también te brindan otro tipo de experiencias. Entonces, no sé hacia dónde quieras...

AC: Eso era lo que quería que me dijeras precisamente, que las poblaciones traen experiencias diferentes, que no siempre va a ser igual. Otra pregunta que te quiero hacer es: ¿crees que tu formación de pregrado te preparó suficientemente para tu práctica docente?

PCA2: Yo creo que la formación es muy importante, pero la práctica, como su nombre lo indica, es práctica, ¿sí? La universidad brinda como unos insumos muy importantes a la hora de la teoría, de un poco de teoría en didáctica, ¿sí? De cuestiones hipotéticas y también te da como un año, no sé ahorita cuánto tiempo. Cuando yo estaba en la UNIVERSIDAD 1, era un año no más.

AC: Sí, sigue siendo un año.

PCA2: Y te da un... es una exploración más que nada y es justo y suficiente porque muchas personas se gradúan no... y deciden no seguir siendo profesores. La práctica la da todo el recorrido desde que tú empiezas, o sea, desde que tú tomas la decisión de que vas a ser profesor, desde ahí es la práctica hasta el último día que tú entras al aula, o sea, es constante.

AC: ¿Qué te hubiera gustado de tu formación de pregrado que fuera diferente? Ahorita que te pones a pensar en todo el tiempo que duraste en la UNIVERSIDAD 1 y dices: “me hubiera gustado que me hubieran estos temas o que no hubiéramos profundizado tanto en estos otros”. ¿Qué te hubiera gustado que fuera diferente?

PCA2: Pues, yo creo que los contenidos, pues gramáticos, que tiene la universidad son ambiciosos y son buenos. Y es relativo al estudiante porque si bien, no sé ahorita, pero en esa época pues estaba inglés, francés, el área de español, y pues cada una tenía sus componentes. Entonces, el estudiante que esté más interesado en una o en la otra, pues podía, pues botarle más energía a eso, sin dejar de lado lo demás. Como bien su nombre lo indica es un pregrado, si tú después quieres como avanzar o especificarte en algo más

estaría bien, pero yo si considero que en, por ejemplo en las líneas de inglés o en las líneas de francés, sí debería haber un componente más de didáctica, por ejemplo, porque yo sé que hay una, bueno, en esa época había una materia que era *Metodología de la enseñanza de las lenguas* y ahí se veía un poco de didáctica, pero pues siento que un semestre no es suficiente, y menos si es como por encima las partes teóricas. Yo pienso que sí debería tener un componente más intensivo en horas y por líneas, entonces, didáctica del francés puede ser una materia al final, después de la lengua, y un componente de didáctica en inglés y uno, por ejemplo, en literatura, en lengua propia, me parece.

AC: ¿Qué pensaste cuando supiste que ibas a tener estudiantes con SA, cuando entraste a este colegio con proyecto de inclusión?

PCA2: Cuando yo entré en este colegio, yo no sabía, o sea, no tenía muy claro que era un colegio de inclusión. Pues, yo creo que también ha sido como sobre la marcha porque en los otros colegios también había tenido la oportunidad de trabajar con chicos... digamos con necesidades cognitivas particulares, ¿sí? Y encontrar acá es un poco difícil porque, si bien ya, o sea tienen sus necesidades educativas específicas, vienen de una población que también es bastante vulnerable económicamente, familiarmente también, socialmente también, entonces son muchos retos que uno tiene que enfrentar en el día a día. El año pasado, yo tenía 5 niños con necesidades educativas, y había 3 que eran, o sea aparte de su nivel cognitivo, era su contexto social y familiar; no les permitía tampoco socializar de la mejor manera. Entonces esos casos siempre, aunque uno traiga todo lo mejor de sí, son casos que... es importante que haya como otro profesor que esté colaborando con el seguimiento.

AC: ¿Has recibido algún tipo de asesoría durante el proceso trabajando con estos estudiantes?

PCA2: ¿Asesoría para...?

AC: Asesoría para ti, ya sea por parte de la coordinadora, o de pronto de las practicantes de psicología...

PCA2: No. A ver, digamos la orientadora... por ejemplo, yo veo algún caso de algún niño, yo hablo con la orientadora y digo: “mira, me parece que Pepito Pérez, mira, tiene tal dificultad, yo creo que es familiar”, entonces ella lo revisa, y después ella me hace la retroalimentación y me da una serie de pautas. Digamos, ese sería como el... lo que me han brindado, o la comunicación que yo he tenido en cuanto a esos casos específicos. De resto, que una capacitación, un taller, no.

AC: Cuando tienes una situación difícil, ¿tú a dónde te remites?

PCA2: ¿Difícil en qué sentido?

AC: En que, de pronto, un estudiante no está comprendiendo lo que le estás enseñando, no se puede conectar con la clase, o de pronto está siendo un tanto agresivo con sus compañeros. ¿Tú a dónde te remites en esos casos?

PCA2: Pues, no es que: “ay no, no me está prestando atención” y salgo corriendo, no. Pues, hay que esperar durante el día de diferentes actividades, con los demás chicos. Si tú ves que realmente ahí hay algo, o sea que no puede socializar o se le dificulta, o que tú no estás, como que no te conectas con las necesidades del estudiante, yo me dirijo directamente... el conducto regular, claro, es con la orientadora para que atienda ese caso específico y con la profesional de apoyo, que ella trabaja en necesidades educativas especiales, y obviamente pues también se le comunica a la coordinadora para que lo sepa.

AC: ¿Tienes algún tipo de recurso de consulta o de información cuando no te puedes remitir a ellas?

PCA2: Pues está la Internet, pero ya.

AC: Bueno, esa fue toda la entrevista. Muchas gracias por tu tiempo.

PCA2: Con gusto.

Profesor CB1 (PCB1): 6 minutos, 49 segundos

AC: Bueno, vamos a empezar. ¿Tú cuánto tiempo llevas enseñando?

PCB1: Aproximadamente 6 años. Ya voy para 7 años.

AC: ¿Cómo ha sido tu experiencia enseñando una lengua?

PCB1: Hace 3 años para acá, la situación se ha tornado un poco más fácil en cuanto a la adquisición de cualquier lengua, por la cuestión de la modernización, de la globalización... en todos estos aspectos hace que los muchachos de hoy en día quieran aprender, o se les facilite más una L2. Muy distinto a como era unos 7 u 8 años atrás.

AC: ¿Cuáles han sido los retos a los que tú te has enfrentado enseñando?

PCB1: Cuando uno está frente a un grupo de adolescentes, yo creo que retos hay cada momento. Porque, es que cada muchacho tiene su diferente punto de vista, su propio mundo, y por consiguiente uno va a experimentar muchas situaciones dentro del aula. Entonces, es muy cierto que el docente nunca va a tener un día igual. Entonces, a mí me parece que todos los días uno va cogiendo experiencia y todos los días hay algo nuevo que aprender y algo nuevo que abordar y cómo abordarlo.

AC: ¿Tú crees que tu formación de pregrado te preparó suficiente para la práctica real?

PCB1: Cuando nosotros hablamos de enfrentarnos a un grupo de muchachos, yo considero que la experiencia es súper fundamental. Si no hay experiencia, si no hay un manejo previo, si no hay un conocimiento previo a lo que tú te vas a enfrentar, vas a tener más dificultades. Entonces, hay que tener muchísima claridad y, obviamente, cuenta mucho la experiencia, porque en esta clase de situaciones vale mucho y tiene también... el estudiante tiene mucho en cuenta la experiencia que tú tienes en el ámbito. Obviamente que las teorías, si nos vamos ya a la cuestión teórica, la teoría funciona. Pero más que la teoría es cómo yo me siento y cómo yo muestro mi perfil frente a un grupo de estudiantes que es lo que hace que ellos respondan de manera positiva o negativa.

AC: ¿Qué te hubiera gustado ver en tu formación de pregrado que dices: “esto me hubiera servido, pero nunca lo vi en la universidad”?

PCB1: Yo tuve la oportunidad de tener un año de práctica. Me hubiera gustado haber tenido más práctica con diferentes grupos. Me refiero a preescolar, o de primaria, o de bachillerato porque pues, como dije hace rato, todos los grupos son distintos y va a ser mucho más distinto si nos cambiamos de secciones. No va ser una clase de once igual a una clase de

quinto, o preescolar. Entonces, sí hubiera sido mejor que haya habido variedad en cuanto a una confrontación frente a distintas edades en lo que corresponde a los cursos.

AC: ¿Qué pensaste cuando te dijeron que ibas a tener estudiantes con SA dentro de tus clases?

PCB1: Yo soy una persona que le gusta escuchar mucho a sus estudiantes, y yo no tomo a esos muchachos que se consideran como inclusión diferente a los demás, porque ahí parte el primer problema y es pensar, o al tomar un grupo, como que hay unas personas distintas a otras. Teniendo en cuenta que trabajamos con seres humanos y hay diferentes habilidades, lo que corresponde a las inteligencias múltiples, que si nos vamos a hablar... pues, nos enfocamos en ese tema, vamos a encontrar que todos somos distintos, que todos vamos a aprender de una distinta forma. Obviamente, hay que tener ciertas... yo diría como momentos para trabajar con ciertos chicos, pero a mí me parece súper importante que, cuando uno recibe un grupo, analizarlo individualmente, así sea de inclusión o no. Entonces, pues por consiguiente, no me dio mucho impacto a nivel laboral.

AC: ¿Tú qué hiciste para solucionar tus inquietudes? Digamos: “tengo un chico que tiene ciertas características, ¿más o menos cómo lo puedo tratar?” ¿Cómo solucionaste ese tipo de inquietudes?

PCB1: Obviamente aquí al iniciar el año le dan a uno una inducción acerca de qué problemas hay con cada chico que tú vas a tener en el aula. Pero pues voy a lo mismo. Uno como docente, la primera mirada que hace es hacia los estudiantes es muy individual, muy personal. Y de ahí parte que “X” persona se comporta de “X” manera, y “Y” de “Y” manera. Entonces, pues si uno hace esa lectura al iniciar el año, al primer, o 2 3 primeros momentos con el grupo va a ser mucho más sencillo y tú vas a poder identificar cuáles son aquellos que tú necesitas hacer un mejor empalme, o una mejor conversación con la persona que tenga el caso.

AC: Listo. Y, si tienes alguna situación un poco extraña en clase, ¿tú a dónde te remites?

PCB1: Yo lo que hago normalmente es sacar al estudiante del salón, para que, de pronto, no vaya a involucrarme a otros chicos del aula y pues, ahí ya se remite a lo que aquí se tiene

como Departamento de Inclusión, o con un psicólogo, porque pues ya hay temas que son clínicos o temas de... pues cuando ya están medicados, y pues nosotros como docentes no tenemos como la experiencia para tratar dichos síntomas.

AC: Listo. Bueno, muchísimas gracias por esta entrevista.

PCB1: Con gusto, para eso estamos.

Profesor CB2 (PCB2): 5 minutos, 2 segundos

AC: Bueno, lo que queremos mirar es las experiencias que ustedes han tenido. ¿Más o menos cuánto tiempo llevas enseñando?

PCB2: 3 años.

AC: ¿Cómo ha sido tu experiencia enseñando francés?

PCB2: Es una experiencia muy interesante porque es enriquecedora tanto para los estudiantes que tienen ese objetivo de aprender, como para mí como docente, ya que aprendo cada día con ellos también.

AC: Listo, ¿a qué retos te has enfrentado?

PCB2: Bueno, retos... podría decir el reto de un estudiante como con objetivos de un viaje, entonces digamos un reto de tiempo, por decirlo así, donde tiene que cumplir un objetivo, un diploma, un nivel, y que lo tiene que adquirir en poco tiempo por una presentación a la Embajada, y esa clase de cosas. Desde que estoy aquí en el colegio, que es un año, llevo mi primer año acá, los retos han sido... pues también con los estudiantes de inclusión, que ha sido un enseñamiento y una evaluación diferente a los otros.

AC: ¿Tú crees que tu formación en el pregrado que hiciste te preparó lo suficiente para la práctica docente?

PCB2: No, no. Eso se aprende y se hace en la práctica, ya en el trabajo.

AC: ¿Qué te hubiera gustado ver en tu formación de pregrado que en este momento dices: “me hubiera servido mucho que esa materia hubiera existido, que hubiéramos hecho esto...”?

PCB2: Pues, de pronto, como más la parte de la... como de la desigualdad de poblaciones.

AC: ¿Tú qué pensaste cuando supiste que ibas a tener estudiantes con SA, cuando supiste que ibas a tener población de inclusión en tu aula?

PCB2: Pues, la verdad no me asustó, no me asusté, ¿por qué? Porque digamos que, en experiencia laboral, ya en años anteriores, no como docente, pero sí como una auxiliar, vamos a decirlo así, –estuve como auxiliar en unos colegios y jardines de niños con condiciones, con niños de inclusión–, entonces yo los acompañaba, no en el campo de la enseñanza, pero sí tenía como ese contacto con ellos, entonces digamos que ya conocía un poco esta población, entonces el hecho de que el reto fuera... pues, el reto era poderles enseñar, pero no tanto como qué otra impresión así por trabajar con ellos, no.

AC: ¿Tú qué hiciste para solucionar tus inquietudes acerca de lo que pasaba en el aula? De pronto tenían un comportamiento muy distinto y te surgía una inquietud, ¿cómo hacías para solucionarla?

PCB2: Digamos que tenemos un personal de, no sé si pueda nombrarlo, se llama ORIENTADOR 1, que es el encargado de los niños de inclusión y él ya tiene como una plataforma, donde varios profesores han escrito las experiencias que ellos han tenido con ese estudiante específicamente. Entonces, digamos si el estudiante “X”... yo veo que hay cosas que él no logra hacer, entonces yo consultaba con él y le pedía esos consejos de cómo modificar la metodología que yo estaba utilizando con él para poderme adaptar a él. Entonces, a partir de testimonios de otros profesores de años anteriores, pues lográbamos como llegar a ese niño.

AC: Súper, y tú, cuando tienes alguna situación extraña en el salón, ¿en este momento tú a dónde te remites?

PCB2: ¿Una situación extraña?

AC: Como... de pronto tienes un niño que hace parte de la población de inclusión y comienza a alborotarse, o comienza a comportarse mal con sus compañeros y tú ya dices: “no sé qué más hacer aquí, no logro que ponga atención”.

PCB2: No, no he tenido esa...

AC: No te ha pasado.

PCB2: No, no sé. La verdad no me ha pasado. Ahora, lo que nos han como formado acá en el colegio al principio de año que nos dan como una buena charla sobre esto, es como salir con él, acompañarlo, que él tome aire... de pronto es el ambiente alrededor, de pronto hay mucho ruido, o hay algo que... digamos, ahorita hay un ruido, una bulla, de pronto a mí no me molesta, pero a ellos sí los va a poner en otra, ¿cómo se dice? ¿En otra actitud? Entonces, de pronto salir con él, hablarle, calmarlo... bueno, algo así, no sé. No me ha tocado la experiencia.

AC: Muchas gracias PROFESORA CB2.

PCB2: Gracias a ti.

Profesor CB3 (PCB3): 3 minutos, 39 segundos

AC: Vamos a empezar. ¿Cuánto tiempo llevas enseñando?

PCB3: Enseñando llevo 4 años.

AC: ¿Y cómo ha sido tu experiencia enseñando una L2?

PCB3: Bastante satisfactoria, exigente, a veces un poco frustrante. O sea, todos los sentimientos positivos y negativos que puedas pensar. Frustrante, a veces muy alegre por el éxito de lo que se está haciendo, de los frutos...

AC: ¿A qué retos te has enfrentado?

PCB3: ¿A qué retos? A la disciplina. No es lo mismo trabajar con un grupo de adultos en una universidad o un instituto, que un grupo de estudiantes de sexto, o de décimo, o de once, que son completamente diferentes, pero donde hay que estar pendiente de la

disciplina. Hay otros aspectos de los cuales, en realidad, durante la carrera pues casi no se hablan. Se habla siempre de la parte cognitiva, de la gramática, no de las características particulares de los estudiantes de bachillerato.

AC: ¿Tú crees que tu formación durante tu pregrado te preparó lo suficiente para tu práctica docente?

PCB3: No. Creo que fue una buena visión de lo que iba a ser, de lo que podríamos llegar a experimentar, pero no, como tal no creo que haya sido suficiente. Sí fue bueno, pero no lo suficiente.

AC: ¿Qué te hubiera gustado ver durante el pregrado que en este momento dices que hubiera sido muy útil?, ¿que en el momento que estabas estudiando no viste?

PCB3: Pues, efectivamente, el cómo trabajar con población con características especiales, sea por dificultades cognitivas, o por comportamientos actitudinales extremos, de hiperactividad, por ejemplo.

AC: Y, ¿tú qué pensaste cuando supiste que ibas a tener estudiantes con SA en tu salón?

PCB3: Pues lo primero que uno piensa es: “bueno, ¿y cuál es la característica de esa particularidad de ese estudiante, qué es lo que tiene de particular?, ¿de qué se trata su discapacidad? Sí, discapacidad, si quieres llamarlo así. Y, ¿cómo manejarlo?, ¿cómo trabajar?, ¿qué es lo que se espera de ese estudiante?, ¿a qué punto se supone que debemos llevarlo?

AC: ¿Tú qué hiciste para solucionar tus inquietudes acerca de tus estudiantes?

PCB3: Pues, en realidad, aquí el apoyo que nos da el colegio, la persona encargada del área de inclusión, siempre recurrir a él. El colegio también tiene una, o 2 herramientas más, que permiten un poco entender la situación particular de cada estudiante.

AC: Tú, cuando tienes algún tipo de situación extraña en el salón, por decirlo de alguna manera, ¿a dónde te remites?

PCB3: A ORIENTADOR 1, que es la persona encargada de inclusión y a la coordinadora de disciplina.

AC: ¿Y tú tienes algún tipo de recurso de consulta o formación respecto a la discapacidad del estudiante?

PCB3: Pues, en sí en el colegio hay una plataforma de inclusión, donde uno puede revisar las cosas, un poco como el proceso del estudiante para conocer sus características, para ver las estrategias que otros docentes ya han usado con el estudiante.

AC: Bueno, muchas gracias.

PCB3: Con gusto, espero que te sirva.

Profesor CB4 (PCB4): 3 minutos, 36 segundos

AC: Vamos a empezar, ¿cuánto tiempo llevas enseñando?

PCB4: Tal vez un poco más de 2 años.

AC: ¿Y cómo ha sido tu experiencia?

PCB4: Pues, he podido trabajar con diferentes edades y eso me ha permitido conocer diferentes contextos.

AC: ¿Y a qué retos te has enfrentado?

PCB4: Más que nada, a adaptarme a las diferentes edades. Y, pues obviamente, trabajar con población de inclusión ha sido también un gran reto.

AC: Listo, ¿tú crees que tu formación de pregrado te preparó suficiente para tu práctica docente?

PCB4: Para mi práctica docente sí, pero no para mi práctica docente con niños de inclusión.

AC: ¿Qué te hubiera gustado ver en el pregrado que no tuviste la oportunidad de ver?

PCB4: Digamos, a mí me hubiera gustado mucho ver, digamos en cuanto a los niños de inclusión, ver qué, pues cuáles son sus... cuáles son los tipos, no sé, como de enfermedades

o de diagnósticos que tienen los niños de inclusión, qué tipos de estrategias. Me hubiera gustado también aprender braille, aprender lengua de señas, aunque en mi universidad lo hubo, pero pues no la vi, pero sí me hubiera gustado que eso, más que una electiva, por ejemplo, fuera algo que estuviera dentro del pensum de la universidad.

AC: ¿Tú qué pensaste cuando supiste que ibas a tener estudiantes SA dentro de tu aula?

PCB4: Bueno, pues lo primero fue que me dio miedo, me dio susto no hacerlo bien. No, de pronto no... lo que más me daba miedo era dejar pasar el año sin que ellos se fueran sin nada, sin aprender nada y... pero pienso que parte importante de lograrlo fue la vocación. O sea, yo pienso que la vocación jugó un papel muy importante para que no me diera tanto miedo el hecho de cómo lo iba a hacer, y ya después el acompañamiento que hay acá en el colegio en el área de inclusión es grande, digamos que te introducen un poco la situación de los niños, pero, efectivamente, la práctica en el aula con ellos es lo que hace que realmente tú lo vayas conociendo, le conozcas los ritmos, le mires qué puedes hacerle, qué le puedes pedir, qué no le puedes pedir...

AC: ¿Y cómo hiciste para solucionar tus inquietudes? ¿Sólo con el programa de inclusión del colegio, o tuviste alguna otra fuente?

PCB4: No, simplemente con lo que hay acá. De pronto sí, externamente leí un poco, pero digamos ya hacer cursos o algo así, no. Fue básicamente lo que me explicaron acá y lo que te digo de la práctica diaria. Entonces, yo pienso que es uno de los mejores medios para que tú conozcas. Querer hacerlo, querer conocerlos y eso me permitió ir mirando cómo podía dar las clases, la evaluación, los criterios, las actividades...

AC: ¿Tú a dónde te remites hoy en día cuando tienes alguna situación inusual dentro del salón? Tal vez tienes a tu chico SA y, definitivamente, no sabes qué hacer con él, ¿a quién te remites?, ¿a dónde te remites?

PCB4: Bueno, acá buscamos básicamente a las 2 personas líderes de inclusión que son ORIENTADOR 2 en primaria y ORIENTADOR 1 en bachillerato. Entonces, básicamente hago eso. Sólo me ha pasado una vez y tuve que llamar a ORIENTADOR 2 para que me colaborara porque sí, digamos que no me siento capacitada para mediar la situación, ya se

sale. Digamos, lo pedagógico y la cuestión de las clases, eso se puede hacer, lo académico, pero ya en lo formativo sí tiende a ser un poco más complicado.

AC: Listo, ¿tienes algún tipo de recurso o formación distinta a la que te propone el colegio?

PCB4: ¿Una formación externa?

AC: No formación académica, sino algún tipo de recurso del que tú digas: “en esta página he encontrado cosas muy buenas...”

PCB4: Sí, hay una página que se llama PLATAFORMA 1 y ahí uno puede ingresar y, además, puedes leer lo que de pronto a otros profesores les ha funcionado, y además tú puedes agregar las estrategias que tú utilizaste y que viste que funcionaron con los chicos. Y, además de eso, encuentras como una descripción general de cuál es, de pronto, la discapacidad, por decirlo así, que tiene el estudiante o el diagnóstico.

AC: Muchas gracias por tu ayuda.

PCB4: Con mucho gusto.

Profesor CB5 (PCB5): 3 minutos, 0 segundos

AC: ¿Tú cuánto tiempo llevas enseñando?

PCB5: Yo llevo enseñando aproximadamente 10 años.

AC: ¿Y cómo ha sido tu experiencia enseñando francés?

PCB5: Mi experiencia enseñando francés es mucho más reciente. Yo empecé enseñando a niños, pero no idiomas. Mi experiencia enseñando francés empezó este año.

AC: Listo, ¿y a qué retos te has enfrentado en este año?

PCB5: Como retos encuentro que los estudiantes de hoy no tienen los mismos intereses, que no se interesan en aprender una lengua, que se les dificulta mucho centrar su atención, que se distraen con mucha facilidad, que no hay habilidades de escucha, no hay habilidades. O sea, las habilidades en su L1, todavía hay bastantes falencias en sus

habilidades de L1. Entonces, para acercarse a una L2, encontramos muchas más dificultades.

AC: ¿Tú crees que tu formación de pregrado te preparó lo suficiente para la práctica docente?

PCB5: Sí, sí. Yo encuentro que, a nivel de pedagogía, me aportó bastantes herramientas, pero pues es claro que la experiencia da mucho más aprendizaje.

AC: ¿Qué te hubiera gustado que hubiera sido diferente en tu formación de pregrado?

PCB5: Tal vez, haberme enfrentado más a la experiencia docente.

AC: ¿Tú qué pensaste cuando supiste que ibas a tener estudiantes SA dentro de tu aula?

PCB5: No, pues simplemente pensé que era un nuevo reto, no me fijé ninguna expectativa como tal. Pensaba que tenía que hacer un material diferente, el cual me iba a tomar mucho más tiempo, pero, pues en el camino me di cuenta que no, que simplemente hay que adaptar lo que uno ya tiene a las necesidades del estudiante.

AC: ¿Tú qué hiciste para solucionar las inquietudes respecto a los estudiantes SA?

PCB5: Pues, en algunos momentos consulté al coordinador de inclusión. En otros, pues uno también tiene que investigar por su cuenta cuáles son las características de cada una de las personas, pues tienen una realidad diferente... Y, pues también la creatividad, ingeniárselas.

AC: Hoy en día, cuando tienes alguna situación extraña en el aula, ¿a dónde te remites?

PCB5: A coordinación o a psicología.

AC: Listo, ¿tú tienes algún recurso de consulta o algo más propio, algún tipo de referencia bibliográfica?

PCB5: No como tal, pero el colegio cuenta una plataforma la cual todos los profesores la han alimentado con sus estrategias, con sus experiencias y a veces es útil utilizarla, pero referencia bibliográfica no, no cuento con una específica.

AC: Bueno, muchas gracias por tu tiempo.

PCB5: De nada.

Profesor CB6 (PCB6): 5 minutos, 6 segundos

AC: Listo, ¿tú cuánto tiempo llevas enseñando?

PCB6: Llevo aproximadamente 5 años en institución como tal porque antes había trabajado, pero en clases particulares o en institutos, pero en colegio como tal, 5 años.

AC: ¿Y cómo ha sido tu experiencia enseñando francés?

PCB6: Pues empecé a ganar un poco de experiencia explicando los temas y revisando, pues los descriptores de cada nivel en los institutos. Después ya me integré al COLEGIO 4, estuve allá un año. Fue una experiencia muy bonita trabajar con un método, con un libro, con unos objetivos por curso, con otra dinámica distinta a la de clases particulares y después, bueno, estuve un año fuera de la docencia acá en Colombia, me fui a hacer la asistencia en Francia y regresé y entré acá al COLEGIO B, a dar clases los sábados con chicos que tenían dificultades durante las clases de la semana. Entonces, a ellos los enviaban los sábados a hacer como una nivelación. Yo estaba los sábados con varios niveles, tenía chicos de octavo, de noveno, de séptimo, de sexto y, pues la idea era apoyarlos en el proceso.

AC: ¿Y a qué retos te has enfrentado?

PCB6: Me he enfrentado a retos de chicos que cognitivamente tienen muchas dificultades para aprender y que es muy complicado que ellos desarrollen los procesos al ritmo que los demás lo hacen y que los desarrollen en su totalidad.

AC: Listo, ¿tú crees que tu formación de pregrado te preparó lo suficiente para tu práctica docente?

PCB6: Sí, yo creo que sí. Teóricamente, a nivel de didáctica, a nivel de conocimiento de población, de pronto con un poco de dificultad. No tanto en el pensum de la carrera, sino porque yo fui escogiendo unas electivas que sentía que me iban a ayudar.

AC: ¿Qué te hubiera gustado que hubiera sido diferente dentro de tu formación de pregrado?

PCB6: De pronto, un poco más de contacto con el salón de clase y con el ambiente de un colegio. Realmente, tú lo vives, por ejemplo en la UNIVERSIDAD 1, ya es en noveno, décimo semestre, que tú entras como a un salón, tener un poco de contacto con los chicos, unos meses es con el profesor y tú sólo estás ahí observando, aunque había unas aplicaciones así muy pequeñas de otras materias, las cuales nos dejaban un trabajo que teníamos que ir a aplicar a un colegio, pero era cuestión de en un día, 2 días. Entonces, pues me parece que la universidad se debe acercar mucho más a los colegios y lo que es el aula.

AC: ¿Tú qué pensaste cuando supiste que ibas a tener estudiantes SA dentro de tu aula?

PCB6: Bueno, fue un reto porque, aun cuando uno conoce algunas problemáticas y algunos aspectos cognitivos que puede tener una persona, es tan variado, es tan diferente cada caso que fue un reto.

AC: ¿Cómo te sentiste en ese momento?, ¿sentiste miedo?

PCB6: No, quería más bien como acercarme y entender a la persona, entender su manera de funcionar, entender la manera con la que yo iba a llegar...

AC: ¿Tú qué hiciste para solucionar tus inquietudes?

PCB6: Acá nosotros tenemos un director de inclusión, entonces, siempre al principio del año nos dicen: “en séptimo hay tales estudiantes, sus características son estas... en octavo están estos, sus características son estas”. Y tenemos una plataforma que se llama PLATAFORMA 1 en la cual nosotros como profesores podemos poner nuestros comentarios. Entonces, digamos: “a este estudiante en mi materia, francés, se le facilita esto, el trabajo con él se hizo de esta manera. Funciona esto, no funciona esto, realmente no hay que aplicar esta estrategia”. Es como... nos nutrimos de estrategias entre nosotros como profesores.

AC: Hoy en día, cuando no sabes cómo manejar una situación con un estudiante SA, ¿a dónde te remites?

PCB6: Me remito a ORIENTADOR 1, él es el que le da a uno pautas y el que también habla con los chicos y media con familia. Él es nuestra mano derecha.

AC: ¿Tienes algún otro tipo de recurso aparte de ORIENTADOR 1? De pronto consultas propias que hayas hecho de, no sé: “este niño tiene específicamente estas características”.

PCB6: Sí, claro. Nosotros acá también, motivados por el colegio, hicimos una formación en los diferentes tipos de inclusión que podríamos tener, en los diferentes tipos de autismo, en las características de un niño autista. Bueno, una gama de cosas que uno desconoce y que, bueno, leyendo los estudios y eso uno dice: “sí, sí tiene estas características o estas no las tiene, entonces las debo obviar”.

AC: Listo, muchas gracias por la entrevista.

PCB6: Con gusto. Espero que te sirviera.

Profesor CB7 (PCB7): 6 minutos, 49 segundos

AC: Listo, ¿cuánto tiempo llevas enseñando?

PCB7: Bueno, yo llevo en la docencia 8 años.

AC: ¿Y cómo ha sido tu experiencia enseñando francés?

PCB7: Mira que, dependiendo el lugar donde uno trabaje, la experiencia cambia. Entonces, por ejemplo, yo empecé en institutos, trabajé en el INSTITUTO 1, trabajé en INTITUTO 2. Entonces, la experiencia es diferente por el enfoque que tiene la institución. Entonces, por ejemplo, era un poco más personalizado, eran menos estudiantes también, no había, digamos el contacto, la comunicación con padres de familia, no había problemas de disciplina, o de motivación de los estudiantes porque ellos llegaban ya con una intención que era viajar, o presentar un examen, bueno. Ya entonces, uno trabajaba como gana así con ellos. Cuando uno entra a un colegio, cambia totalmente la experiencia. Ya son chicos, es trabajar la motivación, es entender que cada uno es un mundo, que está en un proceso de crecimiento. Entonces, es diferente, pero toda la experiencia es muy enriquecedora desde donde tú la estés aplicando.

AC: ¿A qué retos te has enfrentado?

PCB7: ¿Qué retos? Bueno, yo pienso que el principal reto han sido los estudiantes de inclusión porque, por ejemplo tú, cuando planeas una clase, la haces pensando en estudiantes regulares y este tipo de estudiantes que te demandan otra exigencia, que requieren otro tipo de aprendizaje, pues es un reto para ti. Además, porque te enfrentas también como profesor, y bueno, ¿qué le voy a enseñar?, ¿cómo se lo voy a enseñar?, ¿hasta dónde puede llegar este estudiante? Otro reto también grande ha sido, no en inclusión, sino en la certificación de los estudiantes de once porque es algo donde tú tienes una responsabilidad y, de cierta manera, tú dices: “ellos están, ellos son el reflejo de lo que han trabajado conmigo durante el año”. Entonces, también fue un reto en mi carrera, en mi profesión.

AC: ¿Tú crees que tu formación de pregrado te preparó lo suficiente para tu práctica docente?

PCB7: Sí, yo soy egresada de la UNIVERSIDAD 1, una excelente universidad, le agradezco mucho, le debo gran parte de mi formación. Otra parte es lo que tú ya aprendes ejerciendo, pero las herramientas que brinda la universidad son, de verdad, innumerables. Y también hice mi maestría allá, no la he terminado porque estoy en el proyecto también. Entonces, yo te entiendo qué es eso, te entiendo perfectamente. Pero, tanto en pregrado como en maestría, la UNIVERSIDAD 1 me dio todas las herramientas.

AC: Listo, ¿y qué te hubiera gustado que hubiera sido diferente en tu formación?

PCB7: ¿Qué me hubiera gustado? Bueno, de pronto la parte de las prácticas sí es importante hacerlas en un semestre... yo empecé a hacer prácticas en el último semestre. Entonces, sí tener como más contacto con los estudiantes, con la realidad.

AC: Como en las licenciaturas de pedagogía infantil.

PCB7: Exacto, que empiezan, no sé, en tercer semestre. Sí, tienen diferentes... ¿y sabes también qué es enriquecedor? Que esas mismas prácticas fueran en diferentes establecimientos, ¿a qué me refiero? Una práctica en un instituto, una práctica en un colegio privado, una práctica en un colegio público, una práctica en, no sé, en

personalizado, por ejemplo. Entonces, todo eso para llegar a contrastar y hacer como una comparación sería interesante. Creo que eso le hizo falta al pregrado, a la formación.

AC: ¿Tú qué pensaste cuanto supiste que ibas a tener estudiantes SA?

PCB7: Uno se hace muchas preguntas. En seguida vienen a tu cabeza miles de interrogantes. Empezando es: ¿quiénes son ellos? Más allá de qué voy a enseñar yo, es quiénes son ellos como personas. Entonces, es el conocimiento de qué tienen, qué condición, eso qué les genera, su familia... Entonces, uno empieza a cuestionarse muchísimas cosas y ya después sí viene la parte de lo académico. Académicamente, netamente el conocimiento, pero son preguntas.

AC: ¿Y cómo hiciste para resolver esas inquietudes?

PCB7: Afortunadamente, aquí en el COLEGIO B está el programa de inclusión orientado por ORIENTADOR 1, que es un profesional en el tema. Entonces, él tiene claridad y conocimiento de todos los casos de inclusión aquí en el colegio. Entonces, la primera fuente a la que uno se remite inmediatamente es a él. Al igual hay una plataforma, que se llama PLATAFORMA 1 y ahí están las observaciones, las estrategias que los profesores utilizaron con estos estudiantes los años anteriores. Entonces se hace como el empalme, hablo con ORIENTADOR 1 primero, él me explica, bueno, él de cierta manera describe al estudiante, nos aconseja. Esa es como la parte teórica y ya la parte del aula es la parte práctica en que uno ya se enfrenta con el estudiante y bueno, yo sé que esta estrategia le funciona. Ya uno se va dando cuenta cómo el estudiante aprende. Entonces, ya uno ahí en esa parte, en la parte práctica es donde realmente... es como que el momento de la verdad.

AC: Hoy en día, cuando tienes que manejar una situación en el aula y ya no sabes qué más hacer, ¿a dónde te remites?

PCB7: ¿Con estudiantes SA?

AC: Sí.

PCB7: ¿A dónde nos remitimos? Lo primero también es entender que el estudiante necesita su espacio. Entonces yo, por lo general, siempre les digo: “ven, ve al baño. Si quieres, das

una vuelta, te refrescas, caminas”. Y todo eso se comunica inmediatamente con el tutor del estudiante, con ORIENTADOR 1 y, si ya es un caso de convivencia, con la coordinadora de convivencia de la primera sección.

AC: ¿Tienes algún tipo de recurso? Fuera de las herramientas que ofrece el colegio, ¿tienes algún tipo de recurso o de referencia bibliográfica para mirar las características especiales de tus estudiantes?

PCB7: No, no. Mira que todo nace de lo empírico. Es decir, no es que tenga una página y aplico esto, sino de la observación, de lo que se observa, de lo que me comentan, de lo que veo que a partir de la experiencia ha funcionado, es lo que se aplica.

AC: Listo, muchísimas gracias por tu tiempo.

PCB7: Con gusto, ¡mucho suerte!

E. Transcripción de grupo focal

*Los nombres de los estudiantes y las instituciones mencionadas fueron cambiados debido al compromiso de confidencialidad. Este cambio se puede identificar con el uso de mayúsculas que explican de quién o de qué se está hablando.

*El nombre de la investigadora (Ana María Carreño) aparece como “AC”.

*El Profesor CB6 no participó en el inicio del grupo focal debido a que tenía que atender una situación de salud. Sólo se integró a la actividad a partir de la pregunta 8 (ver anexo C).

Grupo focal CB: 28 minutos, 19 segundos

AC: Bueno, vamos a empezar. ¿Ustedes cuánto tiempo han trabajado con población de inclusión? Específicamente, ¿cuánto han trabajado con estudiantes SA?

PCB4: Yo, 3 años.

PCB2: Yo, uno.

PCB3: Un año y medio.

PCB1: Yo llevo 3 años.

PCB5 y PCB7: Como un año.

AC: ¿Qué tipo de capacitación han recibido para trabajar con estos estudiantes?

PCB7: Personalmente, solamente las indicaciones que nos ha dado el coordinador; la persona que dirige la inclusión en el colegio. Como comentarios generales y, como te decía la vez pasada, pues hay una plataforma donde uno puede revisar las características, las estrategias que otros profesores recomiendan respecto a cada estudiante.

AC: ¿Ustedes creen que este tipo de discapacidad o condición puede afectar su relación con los estudiantes?

PCB7: ¿Con cuáles estudiantes? ¿El público regular o con los estudiantes SA?

AC: En general. Tanto los niños SA como los demás niños. ¿Puede afectar de alguna manera la relación?

PCB4: Yo creo que sí, porque si uno no sabe cómo manejar a los niños SA, de pronto, para los niños regulares, puede que sea un poco perturbador el comportamiento de estos niños en clase o, al contrario, que ellos piensen que la manera como uno maneja a los niños en el salón no es la adecuada, sin ellos realmente conocer la situación particular.

AC: Listo. ¿Y los demás estudiantes del salón han recibido algún tipo de preparación para interactuar con los chicos SA?

PCB4: Normalmente no. Si hay algún problema muy importante, entonces interviene ORIENTADOR 1, el coordinador de esa área, el responsable. Hace una charla con los chicos, les explica cómo deben comportarse, qué no hay que hacer con este estudiante...

PCB2: Sólo que no es sistemático. Sólo realmente si se necesita esa orientación.

PCB7: La idea es esa. Pues, que los chicos no lo vean como alguien diferente, sino simplemente que aprendan a practicar, a relacionarse con él, a incluirlo...

AC: Precisamente, estamos hablando de un contexto de inclusión. ¿Ustedes han visto que exista alguna diferencia en la interacción del grupo cuando hay chicos SA o cuando no los hay?

PCB4: En ocasiones sí, sí se marca. A algunos estudiantes no les gusta trabajar con los niños de inclusión en la medida en que: “profe, es que no me va a tocar igual, me toca es ayudarlo”. Es decir hay que trabajar estrategias como... Bueno, si es de a parejas, cuando haya un grupo con niño SA, entonces se trabaja de a tres. Es tratar como de equilibrar un poco porque los niños, en su mayoría, no les gusta trabajar con los niños de inclusión.

PCB1: Yo creo que eso va muy ligado a la condición del niño, que hace que los niños del grupo lo acepten, o lo rechacen, o lo tomen como un cero a la izquierda. Entonces yo creo que va de la mano con qué condición tiene y cómo ese niño se relaciona con los demás. De ahí depende si realmente lo incluyen o no.

AC: Sí, claro.

PCB7: Sí, también de la sensibilidad del estudiante. Hay estudiantes que son, en ese sentido, muy sociables, les gusta colaborar y se sienten bien, pero hay otros que no les gusta trabajar con los niños de inclusión.

AC: ¿Y ustedes han tenido la oportunidad de hablar con los papás de sus estudiantes SA?

PCB1: Sí, normalmente los papás son los que lo abordan a uno, dando, pues, especificaciones y recomendaciones. Y, pues tratan de explicarle a uno con qué condición es que está el niño.

AC: Claro, ¿y ustedes han hecho algún tipo de análisis para conocer las necesidades de sus estudiantes SA? ¿Algún tipo de cosa especial que no hayan hecho con los demás estudiantes?

PCB3: ¿Es decir?

AC: ¿Han hecho algún tipo de análisis de necesidades de aprendizaje para sus estudiantes SA?

PCB7: Necesariamente, para saber cómo evaluarlos durante cada periodo. Entonces, yo tengo que saber a qué le voy a apuntar, qué habilidades quiero desarrollar, qué temas específicos voy a poder tratar.

PCB2: O saber hasta dónde puede llegar el estudiante. Una cosa es lo que uno considere que él debería aprender y otra cosa es lo que realmente, a partir de sus capacidades, hasta dónde puede llegar. Entonces, sí es ese un análisis de mediación, de equilibrio.

PCB5: O por lo menos saber con quién puede trabajar mejor, o de qué otra manera lo evaluó, que otra actividad le puedo poner solamente a él que, de pronto, no funcionaría si le pongo lo mismo que a un estudiante regular.

AC: ¿Han tenido alguna práctica especial para atender esas necesidades de aprendizaje?

PCB3: Práctica especial...

PCB1: Pero es que ahí depende de la condición, porque hay niños a los que les sirve mucho la asociación, la interpretación. Entonces, ahí ya depende de cada niño. Igualmente, cuando uno recibe, y lo comentaba la vez pasada, cuando tú recibes un grupo de estudiantes, cada niño, así sea de inclusión o no, cada niño tiene su particularidad de cómo aprender. Cada niño tiene su habilidad. Entonces, no podemos irnos a decir que todos los 24 son iguales y uno es el diferente, sino que cada uno tiene su manera de aprender y ahí es donde uno está dispuesto a mirar qué cantidad de actividades hace durante el año para poder apuntar a cada una de las necesidades y beneficios de cada estudiante.

AC: Claro, entiendo. ¿Y qué tipo de dificultades específicas han detectado en sus estudiantes SA? Ejemplo: este niño definitivamente no puede hablar con los demás niños, sino que tiene que trabajar solo. O sea, ¿qué tipo de dificultades específicas han visto que toca trabajar muy especialmente?

PCB7: Pues, la dificultad más marcada en la mayoría de los estudiantes de inclusión es el tema de la gramática. Infortunadamente, nosotros como profes de L2 sabemos que el esqueleto de una lengua es la gramática. Con ellos es difícil trabajar, ellos son más o de asociación. Por ejemplo, yo tengo estudiantes muy auditivos con Asperger y ellos... Bueno, por la parte de expresión oral también son buenos, pero ya como tal preguntarles así temas

de gramática concisos, no. Ellos son más del contexto, de la situación en contexto y los pongo a hacerlo así. Pero, así como temas de gramática, de memorizar o de aplicar...

AC: Es decir que algo, por decirlo así, aislado, fuera del contexto les cuesta muchísimo entenderlo. Cuando, digamos: “vamos a ver este tiempo específico” y si no tienen un contexto, se pierden.

PCB7: Sí, porque la mayoría de ellos tiene memoria a corto plazo. Entonces, ya trabajarles algo que requiera temas que hemos visto antes les cuesta bastante. La memoria a largo plazo no está.

PCB1: Eso uno, y lo segundo es cosas también delicadas. Llegan a dormir, o llegan muy hiperactivos...

PCB5: Y cuando tienen dificultades fisiológicas como, por ejemplo, que no pueden dormir o que... entonces no asisten. Hay cosas que son mucho más importantes que el hecho de aprender un tema, sino que va más ligado al hecho de que puedan desarrollarse en su vida. Entonces, pues eso puede ser una dificultad.

PCB1: Aquí lo que hemos visto, y pues lo que tratamos nosotros es un ambiente social, que pueda socializar y, más que llegar a un nivel académico, es poder lograr esa socialización y que no se sienta excluido, que es lo que, finalmente, busca la inclusión.

PCB4: Y la inclusión no es sólo para estos estudiantes que hacen parte del proyecto como tal, sino para los estudiantes que son considerados como regulares porque es también aceptar esa diferencia, tolerarla porque esa es, finalmente, nuestra sociedad. Y debemos prepararlos a que... todos somos completamente diferentes, con condiciones diferentes y debemos adaptarnos y debemos salir adelante con estas condiciones.

AC: Estoy de acuerdo. ¿Hay alguna habilidad, sea social, cognitiva, lingüística (las habilidades que nosotros conocemos) en las que noten dificultades especiales? Ya me dijeron que en la parte de memoria y, lingüísticamente, la parte de gramática. ¿Hay alguna otra?

PCB5: Yo creo que la principal es cómo relacionarse con el otro. Les cuesta bastante porque son muy tímidos o sienten a veces también el rechazo de los otros estudiantes.... Por diferentes razones, a veces se aíslan ellos mismos. Entonces es bastante difícil. También como hay otros que son bastante sociables, pero que no saben cómo... la manera como se relacionan con sus pares no es la adecuada.

PCB7: Hay los 2 polos. Los que no se relacionan y los que se relacionan, pero de una manera inadecuada.

AC: Sí, están esos 2 polos. Para ayudarlos con esas dificultades, ¿tienen algún método específico? Como: “si no se relaciona bien, lo puedo ayudar con esto”...

PCB7: Pues, no hay un método como tal, no. Por lógica, por sentido común tal vez, uno busca como ponerlos a trabajar en grupo con un estudiante que uno sepa que es más...

PCB4: ¿Sensible?

PCB7: Sí, más sensible, más entendedor de su situación. Pero un método como tal, no. Simplemente eso. Facilitarle, facilitarle su relación con los demás.

PCB4: Sí, pues como yo te decía cuando estábamos en la entrevista. No hay como una receta como tal para trabajar con estos niños, sino que, en la marcha, en lo que tú construyes a diario, ves que hay estrategias que te funcionan, ves que hay niños con los que sí se logra de cierta medida, que el estudiante se siente más cómodo, no se intimida tanto. Entonces, uno ya va trabajando en eso, pero como tal una receta o un método a seguir es difícil.

AC: Sí, claro.

PCB1: Además que es también importante valorar el trabajo, cualquier mínima cosa que ellos hagan y hacerlos que se sientan que tienen una voz y un voto dentro del aula es muy válido, porque entonces ahí ya, con esa manera de actuar, hacemos que ese rechazo no se esté sintiendo a medida que van pasando los años porque... precisamente ellos ya son más conscientes de que tienen cierta diferencia entre los demás y esa timidez empieza a llenarse

más... pues, yo creo que cuando se le da un valor, se le da una oportunidad de ser partícipe de cualquier clase que estemos haciendo y eso es súper valioso para ellos.

AC: Listo, ¿y recuerdan alguna ocasión en la que uno de sus estudiantes tuviera un problema para entender un tema en particular? O, de pronto, ¿para desarrollar una actividad que tenía en clase, que tuvo una dificultad que, definitivamente, no se pudo tratar?

PCB1: Es que eso depende también mucho de la condición. Ahorita una niña de séptimo... cualquier situación, cualquier actividad que yo le pedía, ella me hacía la introducción de ella: “mi nombre es tal, tengo tantos años y tengo un gato como mascota”. Entonces, siempre repetía eso. Entonces, pues ahí a lo que decía PROFESOR CB7, de que ciertos estudiantes, precisamente por la condición, por la memoria a corto plazo, ya han como estructurado una manera de hablar y una manera de pensar que siempre va a ser así. Entonces, ponerles algo distinto va a ser complejo. Es una estructura, ya está la base en ellos.

AC: Listo, ¿alguno de ustedes recuerda también una ocasión que haya sido un poco complicada con un tema? De pronto, en francés hay temas que no siempre son fáciles de comprender.

PCB7: En mi caso no fue con un tema, sino en la habilidad y yo sí notaba al estudiante... como cuando lo poníamos a hablar en grupo y a hacer exposiciones y eso, muy nervioso y se alteraba... mientras que tuve otro con Asperger que era súper inspirado y que le encantaba. Bueno, a todos nos alegraba la clase. Pero, el que te cuento que se ponía nervioso y eso, nunca me lo dijo a mí. Yo sí lo notaba, pero pues hasta que la mamá me escribió y me dijo que el estudiante llegaba con altísimo estado de estrés cada vez que tenía que enfrentarse a sus compañeros y hablar en público. Entonces, creo que, a partir de ese momento lo noté, pues de ahí cambié totalmente. O sea, yo hablo de una manera diferente, pero sí en el estudiante causaba mucho estrés este tipo de actividades.

AC: Las actividades en público.

PCB2: Yo, por ejemplo, una dificultad con uno de mis estudiantes es en la producción escrita. Él, lo que tú decías, que se le explica, no da. Él lo que hace es que vuelve y copia el

enunciado. Entonces, se le explica, pues yo le explico: “tienes que escribir esto y lo otro” a un nivel más para él. Entonces, es una descripción de él, bueno algo más fácil y todo, y entonces él como que trata de entender. Va comenzando con una pequeña descripción, 2 o 3 palabras y vuelve y sigue con la copia del enunciado. Entonces, esa ha sido una dificultad grande que he tenido.

AC: La repetición...

PCB2: Y es en los exámenes y en cualquier producción escrita que se le ponga. Llenar una ficha de presentación, él escribe la instrucción, el enunciado del ejercicio.

AC: De pronto PROFESOR CB3 o PROFESOR CB5...

(Entra PROFESOR PB6)

AC: ¡Hola! ¿Cómo estás? Les estaba preguntando si han tenido un caso muy específico con sus estudiantes SA que hayan tenido una dificultad para comprender un tema en específico o para desarrollar una actividad en particular.

PCB6: Sí, digamos yo tengo en noveno a ESTUDIANTE 3. ESTUDIANTE 3 es un chico que no tiene memoria a largo plazo y que se le dificulta mucho a nivel cognitivo entender muchos temas. Entonces, pues imagínate. Si él no maneja memoria a largo plazo... maneja alguna información, como que la mamá le ayuda con francés, algunas cosas. Pero a nivel de contenidos y habilidades que haya desarrollado, es difícil con él. Entonces, lo que se hace es una evaluación inmediata. Entonces, yo le explico a él mediante fichitas de vocabulario, o pregunta-respuesta y que él relacione, pero tengo que evaluarlo ahí mismo. No puedo dejar varias clases para volverlo a evaluar después porque se le va a olvidar. A veces se le olvida dónde tiene clase. Sí, es muy difícil.

PCB1: Sí, es que ahí va lo sujeto que tienen ya una estructura, una base y pues ellos juegan con eso. Por ejemplo, el caso de ESTUDIANTE 4, que yo decía. Yo le puedo dictar ahorita cualquier clase, por ejemplo el verbo *to be* y ella me va a volver a repetir la misma historia. Entonces, pues ya hay una cosa estructurada que es como una forma de defensa de ellos para decir: “sí me puedo comunicar”, pero a la manera de ellos. Que yo pueda entrar ahí e interrumpir ese proceso va a ser complejo.

PCB2: Sí, porque ella no tiene un grado de comprensión. Cualquier cosa va a copiar lo mismo, incluso los enunciados. Pero uno valora esas producciones que hace y creo que es más como ese valorarlos a nivel afectivo lo que les ayuda, lo que les contribuye.

PCB6: Y también a nivel mecánico lo que ellos puedan hacer. Digamos, yo también le evaluó que haya tomado notas del tema que se va a ver, pero él tampoco diferencia la información que está en el tablero y no discrimina qué es lo que tiene que copiar o no. Digamos, yo me acuerdo que en una clase había copiado el enunciado de la actividad y de todo. Y, después yo fui a ver su cuaderno y tenía a un lado: “PROFESOR CB6 te queremos”. Y pues eso ya era algo que alguien había agregado ahí de chistoso, fue con un marcador y lo agregó. Entonces, él sabe lo que yo le evaluó y él ya había copiado todo lo del tablero.

AC: Respecto a esa parte de la evaluación, teniendo en cuenta que acá en el colegio se les pide a los estudiantes que certifiquen cierto nivel de lengua antes de graduarse, ¿cómo manejan este tema de la evaluación para prepararlos para este tipo de exámenes?

PCB5: Es que ellos al final no son evaluados diferentes. Entonces, no sé muy bien cómo funcione en once, o en los cursos en los que tienen que presentar un examen internacional, pero ellos, el colegio, inicialmente los aparta de la forma de evaluación.

PCB1: Sí, tengo entendido que es una entidad que sólo genera una clase de exámenes para gente con... pues gente de inclusión. Y pues se les da cierto... a nivel nacional tiene cierto valor como para generar un certificado o algo así.

PCB7: En francés, la institución que certifica a los estudiantes es la INSTITUCIÓN 1, y pues nosotros como colegio manifestamos que hay cierta población, que no es pequeña, que siempre tenemos una población alta de inclusión. Pues para la INSTITUCIÓN 1 también ha sido un reto, de cierta manera ha sido un desafío porque ellos no estaban acostumbrados a certificar o a hacer una evaluación diferente a la que habitualmente hacen. Entonces, este año en especial sí vinieron personas de la INSTITUCIÓN 1 a hablar con ORIENTADOR 1, a conocer a cada uno de los candidatos y conocer qué condición tenían y se hizo una evaluación diferente y los examinadores aplicaron algo diferente, pero hasta este año la

INSTITUCIÓN 1 incursionó en este tema porque tampoco tenía experiencia con personas de inclusión.

PCB4: Digamos, creo que con ESTUDIANTE 5, que se le dificulta escribir, ellos pueden darle el certificado donde sólo le evalúen comprensión de lectura, que es selección múltiple la mayoría y escucha. Para hablar, de pronto puede que sea diferente porque a ella la articulación y eso se le dificulta mucho, incluso en su L1. La escritura también se le dificulta mucho y lo que hicieron fue un trabajo con iPad, de asociación, que la niña tuviera, no que escribir, pero sí le midieron comprensión escrita.

AC: Bueno, digamos que, sacando lo de las certificaciones oficiales, y cuando son ya propósitos del colegio de saber si un niño está siguiendo el programa o no, ¿cómo pueden manejar ustedes esa evaluación?

PCB6: Pues, empezando porque en el salón uno como profesor a los niños de inclusión va a plantear una certificación en un nivel distinto. La mayoría de niños de inclusión vamos a querer que por lo menos lleguen a un A1, y un A1 quiere decir que reconocen la información personal, que son capaces de poner su dirección, cosas muy básicas. Entonces, se les entrena a lo largo del año con simulacros que vayan hacia A1. Obviamente, hay niños de inclusión que han logrado A2 y B1 incluso, creo que el año pasado. Pero, entonces, en la medida que tú le des ciertas habilidades y capacidades, pues se le trabaja para que él logre materializarlas en una certificación. Y, asimismo, se cambia el material en clase. Entonces, ya no van a ser lecturas como para los demás que son de B1, sino que van a ser de acuerdo a su nivel. También en el caso de ESTUDIANTE 3, se le informa a la INSTITUCIÓN 1 que él trabaja es con cosas inmediatas, que antes de hacerle la evaluación halla una revisión de cómo presentarse, de responder preguntas básicas. Y, aun así, ESTUDIANTE 3 no logró certificarse este año. No quiere decir que la INSTITUCIÓN 1 va a pasar a todo el mundo. Ellos tienen unos indicadores, y pues no logró certificarse este año.

PCB7: Además, hay que tener en cuenta la población es muy grande y muy variada. Así como hay niños que ni siquiera saben leer ni escribir, sino solamente copiar, hay otros chicos que son muy inteligentes. A veces tienen habilidades para las lenguas mejores que chicos regulares.

PCB1: Sí. Es que depende de la condición.

PCB2: Por ejemplo ESTUDIANTE 6. ESTUDIANTE 6 es un estudiante con Asperger y él respondía las evaluaciones que yo preparaba para los estudiantes regulares, y yo lo calificaba normal y él incluso obtenía mejores notas que los chicos regulares. O sea, la evaluación con él era igual.

PCB7: Yo creo que el hecho de que la población sea tan variada, hace que el trabajo con cada estudiante realmente sea muy personalizado.

PCB5: Cada estudiante tiene una manera de aprender, una manera de relacionarse con los compañeros, con los profesores, una manera diferente a los demás y a los demás estudiantes de inclusión, de aprender.

PCB2: Sí, su concepción del mundo es totalmente diferente.

PCB3: Es una variedad enorme.

AC: Listo, finalmente quería preguntarles, ¿ustedes qué recomendaciones le podrían dar a un profesor que es la primera vez que va a trabajar con estudiantes SA?

PCB3: Bueno, yo pienso que lo primero es apoyarse en la persona encargada en el colegio, apoyarse en los profesores que ya han trabajado con esos estudiantes en particular, tener una buena conversación, un buen diálogo, que, a veces, es bastante difícil, con la familia y, pues tal vez también, yo no lo hice, pero sí lectura sobre el tema, sobre el caso particular de tus estudiantes.

PCB1: Sí, lo que dice PROFESOR CB3 es importantísimo porque hay niños que, por ejemplo, es muy negativo ponerlos a hablar en público, de pronto por su manera de reaccionar y cosas de esas, o por, como decía PROFESOR CB5, también hay personas que necesitan el permiso de ir al baño cada 15, cada 10 minutos, pero pues algo, y yo continué diciendo lo mismo, uno, como docente, tiene que entender y que aprender a escuchar a cada cabeza a va a recibir dentro del aula. Y, si uno está dispuesto a eso, si uno está abierto a dar el espacio, a darle un momento de uno a uno, creo que van a haber muchísimas ganancias porque es de esa lectura que uno comienza a desarrollar la clase de actividades durante el

año. Y, pues si uno tiene ese contacto uno a uno con esa persona de inclusión, pues uno obviamente va a notar muchas cosas aparte de lo que la persona que está encargada de inclusión. A uno le va a decir muchas cosas, uno va a poder leer más a qué le teme, o en qué se considera él bueno y qué quiere que le sobresalte.

PCB5: Sí, el tema de conocer la condición del estudiante, la comunicación afectiva con los padres de familia, con sus otros maestros, sí es importante, es esencial, pero también yo pienso que lo más importante en ese sentido es la sensibilización del docente, de si ve al estudiante como un ser humano que también siente, que tiene otras necesidades. Y nosotros tenemos que tener la capacidad de ponernos en los zapatos del otro, entender que, más allá de toda la teoría, es la parte de sensibilización, que lo que nos permite romper ese hielo entre esa relación que estamos construyendo.

AC: Y, ¿en cuanto al manejo del grupo? Digamos, el grupo en general porque cuando tenemos estudiantes SA, no sólo tenemos a estos niños, no van a estar en un salón especial. Yo los tengo con los demás chicos dentro del salón. Teóricamente, eso no se llama educación inclusiva, se llama educación especial inclusiva porque los niños están recibiendo la atención a sus necesidades específicas dentro de un contexto de inclusión. ¿Qué recomendaciones en cuanto al manejo del grupo? Porque ustedes me dicen que a veces hay niños que no quieren trabajar con los chicos que pertenecen a inclusión, ¿cómo podría un profesor que está por primera vez, por ejemplo yo, mi caso, cómo podemos manejar ese tipo de situaciones?, ¿qué recomendación tienen?

PCB3: Pues no es que no quieran trabajar, simplemente que a veces se les dificulta mucho, otros son bastante reacios a estar con ellos, pero creo que, a la larga, siempre se puede hacer que trabajen juntos.

PCB7: Pues, ya hablando con el estudiante regular, tratar de hacerle entender la situación particular del otro chico. De pronto, mostrándole las habilidades de ese estudiante, mostrándole la parte positiva del trabajo con ese estudiante.

PCB4: Igual lo bueno acá de los estudiantes es que llevan compartiendo con esos chicos desde primaria. Entonces, realmente el que no los conoce ahí es uno porque los compañeritos, ellos ya saben qué mañas tiene, qué le gusta, qué no le gusta. Entonces,

como que también apoyarse en eso, en ellos, es hacer eso en ellos para conocerlos. Hay ciertas condiciones en las que a ellos no les gusta realmente trabajar, compartir con los demás, o sea, estar ahí. Entonces, pues tampoco se va a poner uno a forzarlo sabiendo que es algo que le genera estrés, tensión. “No, es que tienes que trabajar en grupo...”

PCB2: Y es como un aula de clase, hay grupos y, así no sea... no es porque sea el de inclusión, hay niños que no les gusta trabajar con otros niños y no es que tengan ningún otro particular, simplemente no les gusta trabajar con ellos. Ahora, para responder, para hacerle valioso lo que dijo mi compañera, de que también se puede hacer trabajar... si son grupos, son 3, se hace así para que no quede con el otro chico como “me tocó hacer a mí todo, porque yo sé que mi compañero no va a hacer”. Entonces, se reparten las cargas y se le van a poner a él funciones que yo como profesora sé que él va a poder realizar y, entonces, que va a ayudar a sus compañeros.

PCB6: Y tratar de no ser tan exigente con el grupo que trabajó con el niño que viene de inclusión.

PCB7: Precisamente para no castigar, para que los estudiantes no sientan que fueron castigados porque su trabajo no fue muy bueno debido a su trabajo con el estudiante de inclusión.

PCB5: Ser más flexible.

AC: Listo, muchas gracias por este tiempo, fue de gran ayuda para mi investigación.

PCB1, PCB2, PCB3, PCB4, PCB5, PCB6 y PCB7: Con gusto.

