

La inclusión, una estrategia en el aprendizaje del idioma inglés

María Eugenia Garriga
Correo: ines@upr.edu.cu

RESUMEN

El artículo muestra un adiestramiento en el idioma inglés con estrategias inclusivas dentro de parámetros de exclusión en estudiantes del primer año la carrera de agronomía de la Universidad de Pinar del Río, a partir de la inhabilidad cognoscitiva mostrada en el curso 2014-2015 y reimpartido en el curso 2015-2016. El adiestramiento estuvo encaminado a suplir necesidades de aprendizaje y lograr la participación activa de los estudiantes excluidos y diagnosticados sin nivel, según las concepciones del marco de referencia común europeo. Se utilizaron estrategias metódicas incluyentes para que los estudiantes alcanzaran los niveles A1 y A2, independientemente de sus diferencias cognoscitivas previas, de sus actitudes y su comportamiento general.

Palabras clave: adiestramiento, inglés, inclusión, póster, agronomía.

ABSTRACT

The article shows a training course with inclusive strategies to learn the english language, to an excluded group of agronomy engineering studies, students of the first year in Pinar del Río University (course 2014-2015), according to their inability in using the english language at all, re-impacted in the course 2015-2016. The inclusive training had the purpose to supply the learning needs of the students under level A1, and to get their active participation of them according to the conceptions of the common european framework. Methods and inclusive strategies were introduced to have the students get level A1 or A2, letting aside differences in background experiences, attitude, capacities and abilities.

Keywords: training, english, inclusion, poster, agronomy.



Introducción

Los estudiantes difieren entre sí por sus intereses, preferencias y necesidades individuales, aunque pertenezcan al mismo grupo y las tareas los unifiquen. Pero en una educación justa y equitativa los que tienen más dificultades encuentran apoyos y medios junto con el aliento y el compromiso colectivo para lograrlo. Este argumento ha sido expuesto anteriormente por Marchesi, Blanco y Hernández (2014).

La dirección del Ministerio de Educación Superior de Cuba rige los programas y libros de texto y de trabajo a utilizar, en este caso *At Your Pace I* y *At Your Pace II*, y permite la inclusión de concepciones avanzadas para afrontar cualquier desafío, como la educación inclusiva u otras estrategias y métodos.

La Universidad de Pinar del Río, ubicada en el occidente cubano, recibe a estudiantes nacionales y extranjeros en varias carreras de ingeniería y licenciatura. Los alumnos del adiestramiento provienen de

localidades eminentemente agrícolas del territorio, escuelas politécnicas y preuniversitarias, con un desarrollo educativo que es reflejo de la localidad. Sus motivaciones y rendimientos educativos se diagnostican como inferiores respecto al resto de los estudiantes matriculados en carreras con mayor impacto social.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en Cuba propicia la inclusión de todo el estudiantado en las aulas universitarias, aun con discapacidades físicas generales o parciales: motrices, visuales y de otra índole. En las aulas se observa cotidianamente la cooperación activa de los estudiantes en general con los discapacitados que transitan por ellas.

No obstante, aquí se excluyen según el resultado del diagnóstico cognoscitivo —por debajo del nivel A1— por la falta de conocimientos básicos en el inglés, para ser adiestrados con métodos inclusivos estratégicos y reinsertados al final en el grupo típico.

El contexto pinareño no refuerza el aprendizaje del idioma inglés: en la ciudad no existe un ambiente bilingüe (Morell, 2014: 2), faltan fuentes de interacción en la cotidianeidad, (como señales y carteles, transmisiones radiales o televisivas) y las películas siempre son subtituladas en español.

Desarrollo

Materiales y procedimientos metodológicos.

Las edades de los estudiantes oscilan entre los 18 y 20 años. Los varones, 50% del total, estuvieron desvinculados del sistema educativo por un año debido al cumplimiento del deber nacional y presentaban franca desventaja asimilativa respecto a las mujeres.

Al nivel A1¹ llegaron nueve estudiantes, 21%, y sólo 2%, un estudiante, alcanzó el nivel A2; ellos conformaron un grupo de mayor rendimiento y continuaron el proceso de forma intensiva para superar esos niveles, por lo que no fueron objeto de caracterización y estudio en este artículo.

En la totalidad de la matrícula del primer año de la carrera (42 estudiantes) se observaron desigualdades, para lo cual se estimaron las individualidades

y se separó al 76% para el adiestramiento en dos grupos, de mujeres y hombres. En el caso de las mujeres (16 estudiantes), se observó lo siguiente:

- Siete contaban con una actitud positiva, estaban preocupadas por el aprendizaje y las tareas y participaban de forma espontánea, motivadas para aprender con creatividad.
- Cuatro estaban interesadas en la asignatura, pero tenían dificultades para aprender e incapacidades.
- Tres temían expresarse oralmente, les faltaba fluidez y tenían ineptitudes anímicas.
- Dos se ausentaban de las clases, aunque manifestaban problemas de comportamiento.

En los hombres (16 estudiantes) se observó lo siguiente:

- Tres tenían una actitud negativa; no sistematizaban el estudio independiente.
- Dos casi siempre estaban ausentes de las clases, con exceso de confianza en sí mismos.
- Cuatro tenían estilo de aprendizaje lento, sin priorizar aprendizaje del idioma, por inadaptación al régimen universitario y falta de actitudes de estudio; tenían un aprendizaje aceptable, no estaban motivados por el idioma y sí en otras asignaturas de la carrera.
- El miedo escénico hizo que tres fueran poco comunicativos y tuvieron dificultades expresivas, es decir, limitaciones de capacidades psíquicas.
- Dos con inaptitud para estudiar mostraban preparación deficiente para obtener buenos rendimientos.
- La falta de atención produjo en dos poco estudio independiente y un aprendizaje reproductivo y lento.²

Estrategias de inclusión seguidas

Los estudiantes con más debilidades que fortalezas fueron organizados indistintamente en dúos, tríos o grupos para reforzar lo individual dentro del

colectivo y la participación activa según la forma de comunicación empleada en clases: monólogos, diálogos, juegos y colaboraciones diferentes, para intercambiar ideas.

Las profesoras con habilidades empáticas, movilizadoras de sentimientos hacia los demás y reconocimiento de las limitaciones y potencialidades propias crearon emociones positivas, reajustaron la actuación de los estudiantes en las clases, y propiciaron el interés y el respeto para repercutir en beneficio de las relaciones interpersonales y el tránsito hacia la memorización, la comprensión, la aplicación, el análisis, la evaluación e incluso la creación de nuevos conocimientos, lo cual creó estudiantes autodirigidos en los dos grupos.

Tareas lúdicas inclusivas. La actividad lúdica es inclusiva y estimulante, Castillo Iglesia, especialista en el desarrollo lúdico, con reglas propias de uso para la oralidad ó la escritura y control del tiempo para evitar pérdidas y dilaciones innecesarias, creó y adaptó actividades de seguimiento para después de cada juego.

- What is there on the table? And in my house there is a... (memory game).
- Picture dictation and is your house similar to mine? (pair works activity).
- Our houses, and much or many? (whole class game).
- Planning a new neighborhood and shopping list (activities in small groups).
- Practice saying these foods (vocabulary learning).

(Previo al trabajo con productos y precios se enriqueció el vocabulario de los estudiantes con tareas para el fomento del vocabulario cotidiano con una lista de palabras afines.) Se estimuló la imaginación de los estudiantes con una muestra de productos agrícolas de producción nacional: vegetales, granos, viandas y frutas; no se excluyeron elementos proteicos derivados de los animales domésticos, cuya función fue el desarrollo de la comunicación real.

Se usaron varios recursos didácticos, como tarjetas y folletines o minilibretillas para la automatización del contenido básico mediante tareas descriptivas de amigos y familiares; láminas y *collages* de imágenes (preparados por los estudiantes para enriquecer el vocabulario con nombres comunes de objetos, personas y animales, mientras describían los colores). La profesora introdujo en las clases tareas participativas inclusivas a partir del rediseño del póster tradicional y la agenda de notas; se crearon, además, pósters colaborativos³ como medio para las tareas grupales y cooperativas, de inclusión y participación colaborativa, modalidad utilizada posteriormente en una evaluación parcial y en la Jornada Científica Estudiantil⁴ del idioma.

El póster colaborativo vinculó contenidos básicos de las clases y temáticas de otras disciplinas en un clima de confianza para reflexionar, aprender y mejorar. Con esto, diez de los estudiantes participantes en la Jornada Científica Estudiantil ante un jurado de tres profesores del departamento con categorías científicas y seis estudiantes recibieron mención y reconocimiento por su ejecución.

Los recursos usados motivaron la acción verbal y la cooperación fraternal, seguidos de otras actividades, como la estrella de mis talentos y preferencias, el uso de tiras de cartulinas para reforzar el contenido esencial y la ejemplificación con *blocks* visualizadores de estructuras y léxicos clave hechos con plumones de colores brillantes. Estos ejercicios de impacto les permitieron expresar paulatinamente diferentes emociones: alegría, ira, animación, enojo, tristeza, somnolencia, desgano, etcétera. Con esto se activó la fluidez de esas expresiones en el inglés.

La responsabilidad de los estudiantes no siempre fue un valor manifiesto en las actividades individuales, como motivo de reflexión de las prácticas comunicativas realizadas.

Resultados del uso de estrategias inclusivas

El control frecuente y parcial planificado se aplicó durante el desarrollo del adiestramiento, además de las observaciones hechas en la Jornada Científica Estudiantil.

La inclusión fue continua con estrategias combinadas, según las diferencias individuales y de los subgrupos, y la importancia del contenido.

El aprendizaje incluyó el descubrimiento, la generación de ideas y la libertad para expresarlas o escuchar las opiniones de todos. Hubo sentido de lo aprendido mediante la cultura que se vivió en el aula, lo que lo vinculó a la cotidianidad y sus experiencias, y se tomaron en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como las capacidades específicas del estudiante como transformador de su aprendizaje del idioma inglés.

Los alumnos fueron observados no sólo a través de su interrelación como parejas de trabajo y los aspectos individualizadores de la clase, sino en sus creencias sobre el aprendizaje, el comportamiento ante la presión por las evaluaciones de las asignaturas de ciencias básicas, la responsabilidad de la vida universitaria y las influencias contextuales.

Se fomentó constantemente el desarrollo del pensamiento activo y las oportunidades para escuchar a sus colegas, pero la característica más sobresaliente fue la preocupación por su turno al habla, más que por la del hablante, y el escaso seguimiento atento al resto.

En las estadísticas finales se observó que no todos los estudiantes se expresan con claridad: 37% (10 estudiantes) tuvo errores comunicativos y usó frases entrecortadas, aunque se comunicó en el nivel A1. A su vez, 57% (16 estudiantes de los 28) logró un nivel A2. Desafortunadamente, dos estudiantes, 7.1 %, no lograron cumplir con los objetivos del curso, al primar sus ausencias en el adiestramiento incluso por problemas personales; ambos presentaban dificultades generales en varias disciplinas de la carrera.

Conclusiones

Los resultados muestran que la inclusión dentro de la exclusión es posible; mediante iniciativas motivadoras y cooperación aprenden y viven. Los profesores elevaron su autoestima y los acercaron a los niveles A1 y A2 según el marco de referencia

común europeo, que conllevó la utilización de tareas flexibles en el proceso educativo.

No obstante, hay nuevos retos que enfrentar sobre la durabilidad de los conocimientos por las limitaciones contextuales para el uso del idioma inglés. El estudio y las respuestas no están lejos de representar el anhelo social de la comunidad universitaria cubana. Entendemos que faltan herramientas y nuevos métodos para llevar este idioma a los niveles B1 y B2, para estudiantes productivos, creados, activos y consciente en la carrera de agronomía.

Aunque la enseñanza y el aprendizaje del inglés no se realizaron en un contexto bilingüe, ni con recursos tecnológicos auxiliares de última generación, se contribuyó a perfeccionar el idioma inglés con estrategias inclusivas. Estas reflexiones podrán ser referentes para nuevas investigaciones en el área de la enseñanza de este idioma en el contexto pinareño.

NOTAS

¹ Los niveles A1 y A2 son los llamados básicos, umbral y plataforma del conocimiento de lenguas extranjeras, según las concepciones del marco de referencia común europeo.

² Valle Garriga empleó métodos variados en el procesamiento de datos, tanto en el diagnóstico como en las observaciones generales de ambos grupos durante el adiestramiento.

³ Pancartas ilustradoras; cinco estudiantes con debilidades y fortalezas cognitivas se unen en la comunicación del idioma inglés.

⁴ La JCE se desarrolla en la UPR anualmente, con estudiantes sobresalientes en lengua inglesa.

REFERENCIAS

- Alvarado Crespo, Mónica Patricia y María Isabel Álvarez Lozano. "Inclusión educativa: ¿un reto o una utopía?" *Mendive. Revista Científico Pedagógica*, 12.46 (2014).
- Álvarez Valdivia, Ibis M. "Investigación cualitativa. Diseños humanísticos interpretativos". Disponible en: <[http://cict.umcc.cu/repositorioinstitucional/Psicolog%C3%ADa/Biblioteca%20de%20Psicologia/Metodologia%20de%20la%20Investigacion/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Cualitativa%20\(Disenos%20humanisticos\).pdf](http://cict.umcc.cu/repositorioinstitucional/Psicolog%C3%ADa/Biblioteca%20de%20Psicologia/Metodologia%20de%20la%20Investigacion/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Cualitativa%20(Disenos%20humanisticos).pdf)>.
- Borges Rodríguez, Santiago A. y Moraima Orosco Delgado. "Educación especial y educación inclusiva. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo". Disponible en: <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%209.pdf>.
- Echeita, Gerardo. "Educación inclusiva o educación sin exclusiones" (2014). Disponible en: <<http://>

por-una-educacioninclusiva.blogspot.mx/2014/10/educacion-inclusiva-o-educacion-sin.html>.

Echeita Sarrionandía, Gerardo y Marta Sandoval Mena. “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”.

Revista de Educación, 327 (2002): 31-48. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>>.

Infante, Marta. “Desafíos a la formación docente: inclusión educativa”. *Estudios Pedagógicos*, 31.1 (2010): 287-297.

Marchesi, Álvaro, Rosa Blanco y Laura Hernández. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 2014.

Morell, Teresa. “International conference paper presentations: A multimodal analysis to determine effectiveness”. *English for Specific Purposes*, 37 (2015): 137-150.

Morell, Teresa, et al. “English as a medium of instruction, a response to internalization”. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad* (2014). Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/42431/1/2014_XII_Jornadas_Redets_190.pdf>.

Muntaner Guasp, Joan J. “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo” (2010). Disponible en <<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>>.

Recibido: 6 de junio de 2016

Aceptado: 1 de septiembre de 2016

