

## ACOMPañAMIENTO DE LECTURA EN INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES HIPOACÚSICOS DE PRIMARIA, USUARIOS DEL CASTELLANO

María Cristina Rodríguez Rodríguez<sup>1</sup>,  
Clemencia Cuervo Echeverri<sup>2</sup>,  
Rita Flórez Romero<sup>3</sup>,  
Marisol Moreno Angarita<sup>4</sup>.

Fecha de Recepción: 9 de junio de 2011  
Fecha de Aprobación: 26 de agosto de 2011

### Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados de la investigación de los beneficios de un modelo de acompañamiento basado en la lectura en la inclusión escolar de estudiantes hipoacúsicos usuarios del castellano de una Institución Educativa de Bogotá. El acompañamiento incluyó dos formas: enseñanza colaborativa *Uno que enseña / uno que acompaña* y *Enseñanza Alternativa*. Se realizó una evaluación inicial y posterior al acompañamiento con encuestas, observaciones y batería de lectura. El modelo de acompañamiento mostró repercusiones positivas en la lectura y en el desempeño académico de los estudiantes hipoacúsicos, gran aceptación por parte de la docente, beneficios para estudiantes con discapacidad auditiva y sus compañeros oyentes, un trabajo más individualizado y acorde a las necesidades de los estudiantes hipoacúsicos y generación de procesos de acción y reflexión sobre dificultades en la inclusión al aula regular de estudiantes con discapacidad auditiva.

**Palabras clave:** acompañamiento basado en lectura, inclusión educativa, estudiantes hipoacúsicos usuarios de la lengua castellana.

<sup>1</sup> Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de postgrado, Maestría en Educación. Contacto: krismarr@hotmail.com

<sup>2</sup> Magíster (M.Sc.) en Desórdenes de Comunicación, Universidad de Illinois. Magíster (M.A.) en Lenguaje en la Educación, Universidad de Southampton. Profesora emérita, Departamento de Comunicación Humana. Contacto: ccuervoe@cable.net.co.

<sup>3</sup> Magíster en Lingüística, énfasis Sociolingüística, Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada, Departamento de Comunicación Humana. Contacto: rflorezr@unal.edu.co

<sup>4</sup> Doctora (Ph.D.) en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada, Departamento de Comunicación Humana. Contacto: mmorenoa@unal.edu.co

## ACCOMPANY READING IN EDUCATIVE INCLUSION PROCESS THE STUDENTS WITH HEARING LOSS PRIMARY USERS SPANISH LANGUAGE

### Abstract

This research characterized an accompany model founded on reading to promote educative inclusion process in students with hearing loss who are Spanish language users in a District School at Bogotá. The model had two accompany ways: (1) collaborative instruction One to teach / One to accompany, and (2) Alternative Teaching. There were pre- and post-intervention assessment through surveys, observations and a reading test battery. The reading - based accompany model showed positive effects on reading process and academic achievement in students with hearing - loss, good acceptance by the teacher and benefits to these students and to their hearing peers. It also let a more personalized attention fitted to students with hearing loss and it also generates reflection and action processes to face problems on students with auditory impairment inclusion to regular schools.

**Key words:** reading – based company, educative inclusion, hearing loss students who use Spanish language.

### INTRODUCCIÓN

La inclusión de estudiantes con pérdida auditiva se refiere a la educación que reciben en un mismo espacio con compañeros oyentes (Duquette, Eriks-Brophy, Whittingham, Olds, Fitzpatrick & Durieux, 2006; Flórez, Bayona & González, 2004). El modelo de inclusión se apoya en la aceptación, en el apoyo y en la promoción del desarrollo de los niños con discapacidad en los mismos ambientes que sus compañeros. También se busca con esto que los estudiantes sin discapacidad estén expuestos desde temprana edad a la comprensión y aceptación de personas con diferentes niveles de habilidad (Duquette et al., 2006).

Para llegar a la inclusión educativa, que se está desarrollando en la actualidad en el contexto colombiano, se ha tenido que pasar por diferentes momentos. En el Distrito Capital de Bogotá la atención educativa que se ofreció inicialmente a la población en condición de discapacidad auditiva tenía carácter de rehabilitación para evocar la comunicación oral (Flórez, Bayona & González,

2004; Orozco, 1990; Skliar, 1997) y se ligaba a la concepción de la sordera en la que se le relacionaba con patología o anomalía (Ramírez, 1996; Secretaría de Educación Distrital, 2004).

Durante los años noventa el Distrito Capital genera algunas propuestas educativas para estos estudiantes como fueron los Centros de Diagnóstico, pero gracias a los avances en el marco legal (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Congreso de la República & Ministerio de Educación Nacional, 1994, Ministerio de Educación Nacional, 1996) la integración escolar se consolida en el país. Esto impulsa a la SED a replantear las ofertas educativas para esta población (Secretaría de Educación Distrital, 2004; Flórez, Bayona & González, 2004). Para el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva la Secretaría de Educación ofrece dos alternativas educativas que corresponden una a los usuarios de la lengua de señas y la otra a los usuarios del castellano (hipoacúsicos) (Gómez, 2007).

En la alternativa de integración de usuarios del castellano, los estudiantes desde un comienzo se

integran con los estudiantes oyentes en el aula y en todos los espacios de la vida escolar. Para ello se requiere que estos educandos tengan una competencia comunicativa oral que les permita ser partícipes del currículo y además se requiere contar con apoyos tecnológicos, pedagógicos y terapéuticos que faciliten su integración. Para el año 2004 (Secretaría de Educación Distrital, 2004), había un promedio de 19 estudiantes hipoacúsicos matriculados en instituciones educativas del distrito. En la actualidad hay aproximadamente 40 estudiantes hipoacúsicos usuarios del castellano en colegios distritales, según una encuesta realizada internamente por la Secretaría de Educación en las Instituciones educativas integradoras (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2006; Gómez, 2007; Médicis, 2007).

## Los modelos de acompañamiento

Compton et.al. (1998), sugieren los beneficios de un modelo de trabajo colaborativo entre educadores regulares y especiales en escuelas que han incluido estudiantes sordos e hipoacúsicos al aula regular. Según esta investigación, implementar la enseñanza colaborativa trae como beneficios el reforzamiento y la retroalimentación para estudiantes con pérdida auditiva, hay mayor atención a las necesidades individuales de los estudiantes e incrementa la reflexión sobre los propios métodos y estilos de enseñanza (Brandt & Pope, 1997). Este trabajo identificó también cinco formas de enseñanza colaborativa que han sido implementadas en diferentes instituciones escolares.

Uno que enseña/uno que acompaña: En este modelo, ambos educadores están presentes, pero uno toma un claro liderazgo en el aula mientras que el otro observa y apoya a los estudiantes. Estos roles se alternan entre los dos profesores.

Estación de enseñanza: Implementado principalmente en la escuela elemental. Este modelo requiere que los profesores planeen conjuntamente, aunque la instrucción se imparte en sitios separados del aula. Los profesores dividen el contenido de la instrucción en dos o más segmentos. En este modelo, los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden ser más fácilmente integrados. Sin embargo, se incrementa el nivel de ruido del salón.

Enseñanza paralela: Los profesores planean la instrucción conjuntamente, pero cada uno presenta el material a un grupo heterogéneo compuesto por la mitad de la clase lo cual permite un rango más bajo de estudiantes por profesor. En este modelo los estudiantes reciben la misma instrucción en aproximadamente el mismo tiempo.

Enseñanza alternativa: Implementada en la mayoría de situaciones escolares. Probó ser una forma efectiva para identificar las necesidades de la mayoría de estudiantes. En este modelo un profesor trabaja con un grupo pequeño mientras que el otro profesor trabaja con un grupo más grande. Algunos ejemplos de enseñanza alternativa son pre-enseñanza (actividades previas a la enseñanza formal de un contenido), re-enseñanza (actividades encaminadas a reforzar un concepto), enriquecimiento (actividades que complementan las temáticas desarrolladas) y evaluación (acciones que se emplean para medir la apropiación de un concepto).

Equipo de enseñanza: En este modelo, ambos profesores comparten la instrucción, por ejemplo, ellos toman turnos liderando la instrucción o uno puede hablar mientras el otro demuestra un concepto. Es necesario que los profesores tengan un alto nivel de confianza mutua y compromiso para la efectividad del modelo.

Además de este tipo de prácticas, Gerber y Popp (2000) dan algunas recomendaciones para mejorar el trabajo colaborativo:

- Emplear cierto tiempo y esfuerzo dentro del aula para dar mayor confiabilidad al trabajo colaborativo.
- Ser conscientes de que hay límites en la efectividad de un modelo colaborativo.
- Tener múltiples opciones de acompañamiento.
- Asegurar la continuidad del programa.
- Establecer un horario estratégico.
- Tener tiempo para la planeación
- Participar voluntariamente.
- Evaluar el programa.
- Informar a los padres.
- Divulgar el éxito del programa.
- Entrenar previamente a todos los profesores en el trabajo colaborativo.
- Informar a los administradores y orientadores en el trabajo colaborativo.

De otra parte, la investigación desarrollada por Borden y Dyal (2006) señala algunas estrategias que promueven la enseñanza efectiva y el éxito en el resultado de los estudiantes de secundaria. Sugiere que una escuela inclusiva debe tener como ingrediente clave el trabajo colaborativo para lograr una comunidad inclusiva. Este modelo incluye profesores de educación regular y profesionales de apoyo, educadores especiales y terapeutas que trabajan conjuntamente para la enseñanza de los estudiantes. Según estos autores, el éxito de un trabajo colaborativo requiere compartir responsabilidades en la planeación, enseñanza, administración de la clase y evaluación de los estudiantes.

Goetz, Hunt y Soto (2001) encontraron que el trabajo colaborativo incrementa el sentido de autoeficacia del equipo, la participación académica y social de los estudiantes con discapacidad y la

satisfacción con el proceso y los resultados. El equipo desarrolló e implementó planes de apoyo unificado que contenían adaptaciones académicas y apoyos comunicativos y sociales. Los principales elementos de este plan son:

1. Encuentros regulares entre los miembros del equipo.
2. Desarrollo de apoyos para incrementar la participación de los estudiantes en las diferentes actividades escolares.
3. Construcción de un sistema de responsabilidades.
4. Flexibilización para cambiar apoyos inefectivos.
5. Inclusión de algunos elementos para un equipo colaborativo efectivo.

Este plan fue evaluado y los resultados mostraron que una implementación consistente de los planes de apoyo trae como consecuencia un incremento en las habilidades académicas, sociales y en el compromiso con las actividades de clase por parte de los estudiantes (Clark et.al., 1999).

La presente investigación se ubica en el ámbito del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2005; Ministerio de Educación Nacional, 1997; Ministerio de Educación Nacional, 1996) y, por tanto, en el marco de los derechos fundamentales, tiene que ver con el derecho de esta población 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 (Kansas State Board of Education, 1993; Kluwin, 1999).

De acuerdo con lo anterior, se seleccionó el modelo de acompañamiento implementado por la Universidad de Texas (Texas University, 2000) cuya principal finalidad es proporcionar estrategias que ayuden a los docentes de apoyo a planear la implementación de la co-enseñanza durante la enseñanza de la lectura en cursos en los que se integran estudiantes con discapacidad. Al diseño original se le hicieron algunas adaptaciones para luego ser implementado en la población seleccionada.

Este modelo se enmarca en las tendencias internacionales en la que los profesionales de apoyo de las instituciones educativas inclusivas diseñan e implementan diferentes modelos de acompañamiento para facilitar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula regular. La implementación de este diseño cuenta con la perspectiva del profesor y con los efectos de implementación de modelos sobre el aprendizaje ligado a conocimientos escolares que se logra con los estudiantes como modo de evaluación de los efectos del mismo (Brandt & Pope, 1997).

La pregunta que guió la investigación fue: ¿Cuáles son los beneficios de la implementación de un modelo de acompañamiento basado en la lectura, al proceso de inclusión escolar de estudiantes hipoacúsicos usuarios del castellano, que cursan el grado quinto de básica primaria en una Institución Educativa Distrital?

Los objetivos de esta investigación son entonces los siguientes:

Caracterizar los efectos del modelo de acompañamiento basado en la lectura, sobre la realización de actividades en la manifestación de habilidades de lectura en el aula de clase de estudiantes hipoacúsicos.

Caracterizar los efectos del modelo de acompañamiento basado en la lectura, sobre el proceso

de inclusión de estudiantes hipoacúsicos desde la perspectiva del docente de lenguaje.

Evaluar el avance de estudiantes hipoacúsicos en habilidades de lectura convencional cuando participan en el modelo de acompañamiento basado en la lectura.

Este trabajo se enmarca dentro del paradigma cualitativo o interpretativo ya que una de las principales características de este paradigma es que el investigador se involucra con la realidad a investigar para poder interpretarla y comprenderla (Wittrock, 1989). Es una investigación cooperativa en la medida en que profesores e investigadores trabajan como equipo desde el comienzo del proceso, en aquellas cuestiones, problemas y hechos que ocurren en el aula (Bartolomé, 1986). En esta investigación el trabajo cooperativo se realizó entre la docente y una de las investigadoras al interior del aula en la que están ubicados los estudiantes hipoacúsicos.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Tipo de estudio y diseño

Este es un trabajo de investigación cooperativa con observación participante de una de las investigadoras y la docente del aula que atiende estudiantes hipoacúsicos. Se realizó en una hora de la jornada escolar en la que se identificaron las principales fortalezas y debilidades de esta población y se establecieron acuerdos sobre los objetivos y metodología empleada durante el acompañamiento.

En el desarrollo de este estudio se realizaron dos momentos de evaluación: uno anterior y uno posterior al desarrollo de una experiencia. En ambos se evalúan los procesos de aprendizaje del estudiante en las actividades del aula, la perspectiva del profesor sobre el rendimiento del estudiante y el desempeño del estudiante en la prueba de lectura. Entre estas dos evaluaciones

se desarrolló un modelo de acompañamiento basado en lectura en asignaturas de matemáticas, ciencias y español (figura 1).

Este diseño metodológico utiliza una estrategia similar a la triangulación o confrontación de distintas metodologías, buscando una mayor validez de los datos al provenir de un mayor número de fuentes (Oppermann, 2000). Por consiguiente, en este estudio se seleccionaron tres fuentes de información (ver **Instrumentos**) para asegurar la confiabilidad de resultados.

### Participantes

Participaron 4 estudiantes hipoacúsicos usuarios del castellano que se encuentran cursando el grado quinto de educación básica primaria en una Institución Educativa de Bogotá. También participaron una de las investigadoras y una la docente del aula que tiene en su aula a los cuatro estudiantes mencionados.

### Instrumentos

La evaluación inicial y posterior al modelo de acompañamiento basado en lectura se realizó con tres instrumentos o estrategias de evaluación: observaciones en el aula, encuesta a la docente y encuestas, observaciones y Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC.

**Observaciones en el aula.** Se realizaron observaciones en el aula de clase en la que se encuentran ubicados los estudiantes hipoacúsicos para indagar procesos de aprendizaje del estudiante en las actividades del aula. Estas observaciones se realizaron en las asignaturas de matemáticas, ciencias y español. Las observaciones se registraron en un formato que contenía indicadores establecidos por la investigadora a partir de observaciones realizadas previamente en el aula de clase. Los registros de cada una de las observaciones se complementaron con audiograbaciones. Se exploró el desempeño de los estudiantes hipoacúsicos en la comprensión de textos, procesos de lectura, resolución de preguntas en forma oral o escrita, interés en las actividades planteadas, participación en clase, toma de apuntes y seguimiento de instrucciones.

Los comportamientos observados en los estudiantes hipoacúsicos en las clases de matemáticas, ciencias y español (cf., Cuervo, 1999; Ministerio de Educación Nacional, 2006; Cuervo y Flórez, en elaboración), antes y después del acompañamiento, fueron clasificados en F (Frecuentemente), AV (A veces) y N (Nunca), según la frecuencia con que un comportamiento ocurría. Se realiza un análisis individual y compara-

Figura 1. Esquema de diseño del estudio

	Evaluación previa		Evaluación posterior
Procesos de aprendizaje en el aula	A	Modelo de acompañamiento basado en la lectura	A'
Perspectiva del profesor	B		B'
Desempeño del estudiante	C		C'

tivo de los comportamientos observados en cada estudiante antes y después del acompañamiento. Finalmente se analiza los comportamientos comunes observados en los cuatro estudiantes hipoacúsicos.

**Encuesta a la docente.** La encuesta fue aplicada a la docente del aula de los cuatro estudiantes hipoacúsicos para indagar la perspectiva del profesor sobre el desempeño de estos estudiantes. Este instrumento indagó el número de estudiantes con y sin discapacidad auditiva, las percepciones de la docente sobre el proceso de inclusión, el proceso de lectura realizado en clase, las percepciones de la docente sobre el proceso de lectura de los estudiantes hipoacúsicos y las percepciones de la docente acerca del modelo de acompañamiento. Las respuestas fueron audiograbadas. Los datos de la encuesta aplicada se relacionan con sus percepciones sobre el proceso de inclusión, el proceso de lectura de los estudiantes hipoacúsicos y el modelo de acompañamiento, se agruparon en aspectos positivos y negativos.

**Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC** (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1996). La prueba PROLEC es una batería que evalúa los procesos lectores de estudiantes de educación básica primaria y se usó para evidenciar el cambio en el desempeño de los estudiantes hipoacúsicos que participaron en el modelo de acompañamiento. El instrumento se agrupa en cuatro bloques: identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Se aplicó a los cuatro estudiantes de forma individual antes y después del acompañamiento (Cuetos, 1994).

Los datos obtenidos de la aplicación de la prueba PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) a los cuatro estudiantes hipoacúsicos antes y después del acompañamiento, en cada uno de los bloques que la componen (identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y

procesos semánticos) se compararon de acuerdo con las normas interpretativas establecidas por la batería.

### Procedimiento

La obtención de los datos antes y después de la implementación del modelo de acompañamiento se realizó a través de los tres instrumentos mencionados. El modelo de acompañamiento basado en la lectura se implementó durante 6 semanas en aula en que se encuentran los estudiantes hipoacúsicos, bajo dos modalidades: *Uno que enseña/uno que acompaña* y *Enseñanza alternativa*. En la tabla 1 se describen los componentes y las modalidades del modelo de acompañamiento.

Las conclusiones de la investigación se establecieron después de hacer un análisis comparativo de los resultados obtenidos con los tres instrumentos.

### RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos diseñados para determinar los beneficios del modelo en estudiantes hipoacúsicos: las observaciones realizadas en las clases de matemáticas, ciencias y español, las encuestas diligenciadas con la docente de aula y la prueba PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

#### Observación de los estudiantes hipoacúsicos

Se identificaron algunos aspectos que estuvieron presentes en los cuatro estudiantes hipoacúsicos antes de la implementación del modelo: dificultad para comprender los principales hechos o ideas de un texto escrito, para extraer la información solicitada de un texto y responder de forma oral preguntas relacionadas con las lecturas realizadas y con los temas trabajados en clase, silencio respecto al grado de comprensión de un texto, poca atención a lecturas hechas por otros en voz alta y escasa participación en clase.

**Tabla 1.** Componentes del modelo de acompañamiento.

COMPONENTES DEL MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO	
Etapas	Componentes
1. Establecimiento de relaciones.	a. Entrada b. Negociación
2. Identificación de las necesidades individuales de los estudiantes.	a. Observación en el aula b. Aplicación de una encuesta a la docente de los estudiantes en situación de discapacidad auditiva. c. Evaluación de los estudiantes
3. Diseño del modelo de acompañamiento.	a. Información general de los estudiantes b. Contexto escolar c. Identificación de fortalezas y áreas de necesidad d. Nivel actual de desempeño y logro e. Datos de evaluación especializada e información medica relevante f. Identificación de servicios de apoyo g. Adaptaciones de clase h. Objetivos medibles i. Monitoreo del progreso de los estudiantes
4. Planeación para la implementación del modelo de acompañamiento basado en la lectura.	a. Socialización a la docente de los resultados encontrados en la evaluación de cada estudiante. b. Socialización a la docente del modelo de acompañamiento a implementar para retroalimentación de los mismos. c. Planeación del trabajo en cuanto a metodologías, estrategias, tiempos y espacios, en el que se implementara el modelo de acompañamiento.
5. Implementación del modelo de acompañamiento basado en la lectura.	La implementación se realizó bajo las alternativas Uno que enseña/uno que acompaña y Enseñanza alternativa.
6. Monitoreo del progreso de los estudiantes.	El monitoreo es usado para determinar el desempeño de los estudiantes en relación a los objetivos planteados.
7. Evaluación de la implementación del modelo de acompañamiento.	Para esta evaluación se utilizaron los insumos obtenidos de las observaciones, las encuesta y la prueba PROLEC.

Después de la implementación del modelo, los cuatro estudiantes “A veces siguen las instrucciones presentadas de forma escrita”, tres estudiantes manifestaron la no comprensión de un texto, culminaron las actividades propuestas en clase, atendieron las explicaciones, siguieron las instrucciones de la docente y mostraron un comportamiento que les permitió cumplir con las exigen-

cias de clase. A veces mostraron dificultad para comprender los principales hechos o ideas de un texto escrito, responder de forma oral preguntas relacionadas con las lecturas y temas de clase y extraer la información solicitada de un texto.

Tres estudiantes mostraron menor frecuencia en la dificultad para comprender los principales hechos o ideas de un texto escrito, extraer la in-

formación solicitada de un texto, responder de forma oral preguntas relacionadas con las lecturas realizadas, responder a los temas trabajados en clase, mayor frecuencia de culminación de las actividades propuestas en clase, atención a las explicaciones, seguimiento de las instrucciones de la docente y comportamiento apropiado.

Con otro estudiante se observó tanto antes como después de la implementación del modelo dificultad para comprender los principales hechos o ideas de un texto escrito, para responder de forma oral preguntas relacionadas con las lecturas y temas de clase, para extraer la información solicitada de un texto y continuó presentando comportamientos inapropiados. Después de la implementación del modelo, este mismo estudiante aumentó las manifestaciones de incomprensión de un texto, la atención a las explicaciones de la docente, el tiempo en la lectura individual, la toma de apuntes que sus compañeros, la no culminación de las actividades propuestas y el no seguir las instrucciones orales de la profesora (que si siguió al presentárselas de forma escrita).

### **Percepciones sobre la inclusión, sobre los estudiantes hipoacúsicos y sobre el modelo de inclusión a través de la encuesta a la docente del aula**

Una misma encuesta fue aplicada a la docente del aula en la que se encuentran ubicados los cuatro estudiantes hipoacúsicos, antes y después del acompañamiento. La encuesta aplicada después del acompañamiento también incluyó preguntas relacionadas con las percepciones de la docente acerca del modelo de acompañamiento.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas se puede establecer que:

- El porcentaje de estudiantes con y sin discapacidad se mantuvo durante el acompañamiento.
- La docente no tenía experiencia en el trabajo pedagógico con estudiantes en condición de discapacidad auditiva.

- Las percepciones de la docente sobre el proceso de inclusión educativa eran de 56% de aspectos positivos antes del acompañamiento y de 32% al final.
- La docente mencionó como aspectos positivos antes y después del acompañamiento: aceptación de los estudiantes hipoacúsicos por parte de sus compañeros en las diferentes actividades de clase, establecimiento de buenas relaciones entre los estudiantes con y sin discapacidad auditiva y la no percepción de discriminación hacia los estudiantes hipoacúsicos.
- Los aspectos positivos mencionados solamente antes del acompañamiento fueron: identificación de los estudiantes hipoacúsicos con la forma de trabajo en el aula, la atención que tiene el grupo hacia los estudiantes hipoacúsicos, la asignación de un tutor para cada uno de ellos y la unión existente entre los estudiantes hipoacúsicos hombres.
- Los aspectos positivos mencionados solamente después del acompañamiento fueron: generación de procesos de reflexión frente al proceso de inclusión, avances académicos significativos en los estudiantes hipoacúsicos que cuentan con apoyo familiar y mayor unión entre los cuatro estudiantes hipoacúsicos.

Del mismo modo, se mantuvieron aspectos negativos como dificultades de disciplina en los tres hipoacúsicos hombres, diferencias de intereses entre los estudiantes con y sin discapacidad, problemas académicos, dificultad para entender a la docente, dificultades en lectura y escritura, necesidad de mayor tiempo de apoyo y falta de compromiso familiar en algunos casos. Adicionalmente, en la encuesta aplicada después del acompañamiento la docente señala otros aspectos negativos como dificultad en los estudiantes hipoacúsicos para entender explicaciones de la

docente, dificultad en los mismos para enfrentarse a un texto escrito, no comprensión de instrucciones presentadas en forma escrita, requerimiento de atención individualizada, no preparación de los docentes para trabajar con esta población, el alto número de estudiantes por aula, dificultad en los tutores para hacerse entender de los estudiantes hipoacúsicos y la existencia de muchas dificultades en los procesos de inclusión.

Antes y después del acompañamiento se reportó la realización de actividades como la lectura oral, la lectura silenciosa o individual, la lectura en grupo y lectura de cuentos y leyendas. Otras nuevas mencionadas en la encuesta final fueron la elaboración de escritos por parte de los estudiantes para posteriormente ser leídos en clase, la lectura de los textos presentes en los libros utilizados en las diferentes asignaturas, lectura de anécdotas, lectura de fábulas, de historietas, de instrucciones y de textos escritos por ellos mismos.

En los dos momentos se reportaron estrategias de evaluación como la identificación de la idea central de un texto, la resolución de preguntas referidas al texto en forma oral y escrita, la construcción colectiva de textos, para comprender con mayor claridad sus intervenciones. Se reportaron al inicio solamente la presentación de instrucciones por escrito, la identificación de los personajes de una historia y actividades de completar textos. Se reportaron solamente al final la realización de dibujos o imágenes relacionados con los textos.

En relación a las percepciones de la docente sobre el proceso de lectura de los estudiantes hipoacúsicos se observó que los aspectos positivos pasaron del 16% al 36%.

Tanto al inicio como al final se resaltó la atención que los estudiantes hipoacúsicos prestan a lecturas realizadas por otros en voz alta. Entre los aspectos positivos nuevos desde el acompañamiento se destaca que estos estudiantes pre-

guntan más y piden con más frecuencia ayuda cuando no entienden un texto, dos de ellos han mejorado en su fluidez al leer en voz alta, tienen un mejor manejo de la intensidad al leer en voz alta, dos de ellos han mejorado sus habilidades de lectura y tres se interesan más por las actividades planteadas en la asignatura lengua castellana. Su creatividad y sus buenas ideas se mencionaron antes y no después del acompañamiento.

Los aspectos negativos que se describen en la encuesta inicial y final son las dificultades para comprender los principales hechos de un texto, responder de forma oral y escrita preguntas relacionadas con un texto, el empleo de mayor tiempo en la lectura individual que sus compañeros, el desconocimiento de la mayor parte del vocabulario utilizado en los textos, el desinterés que a veces muestran por la lectura, los errores de pronunciación al leer en voz alta y el desempeño en actividades de lectura por debajo del nivel de sus compañeros.

Los aspectos negativos que se mencionaron antes y no después fueron la no manifestación o la solicitud de ayuda por parte de los estudiantes hipoacúsicos cuando no comprenden un texto, la timidez, la dificultad para elaborar un texto, la no utilización de un adecuado volumen al leer en voz alta, el bajo desempeño en la asignatura de lengua castellana y la falta de fluidez al leer en voz alta.

En los aspectos negativos nuevos se resaltan la no utilización del diccionario cuando no conocen una palabra, la falta de fluidez de algunos al leer en voz alta. El hecho de que un estudiante desmejoró y no mostró interés por las actividades de la asignatura lengua castellana también fue considerado como aspecto negativo. También se resaltó la dificultad en general de los estudiantes hipoacúsicos para realizar las actividades de la asignatura lengua castellana y de la docente para darse a entender. En cuanto a las percepciones de la docente acerca del acompañamiento realizado,

la modalidad uno que enseña/uno que acompaña tuvo un 71% de aspectos positivos y la modalidad enseñanza alternativa tuvo un 100% de aspectos positivos según la docente.

**Evaluación individual y grupal de los Procesos Lectores PROLEC**

En el bloque de identificación de letras conformado por las pruebas *nombre o sonido de letras* e *igual- diferente en palabras y pseudopalabras*, se observó un buen desempeño en los cuatro estudiantes hipoacúsicos tanto antes como después del acompañamiento. Los resultados generales son ilustrados en la figura 2.

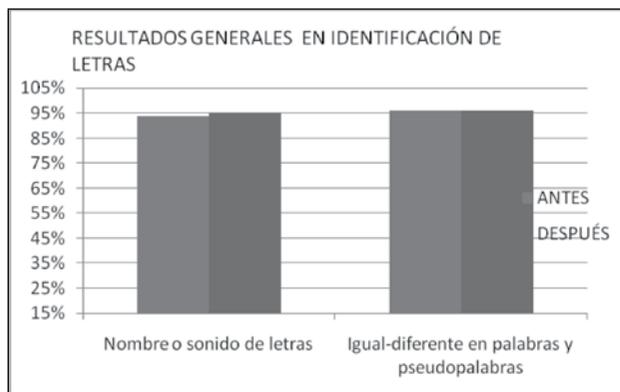
En el bloque de procesos léxicos conformado por las pruebas *decisión léxica* y *lectura de palabras*

*y pseudopalabras*, se observó, en las dos pruebas, un mejor desempeño después de la implementación del modelo de acompañamiento. Los resultados generales son ilustrados en la figura 3.

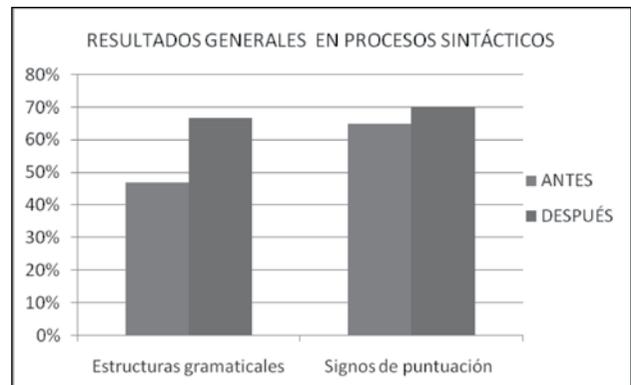
En el bloque de procesos sintácticos conformado por las pruebas estructuras gramaticales y signos de puntuación, se observó un mejor desempeño después de la implementación del modelo de acompañamiento, especialmente en la prueba de estructuras gramaticales. En la figura 4 se ilustran los resultados generales.

En el bloque de procesos semánticos conformado por las pruebas *comprensión de oraciones* y *comprensión de textos*, se observó, un mejor desempeño después de la implemen-

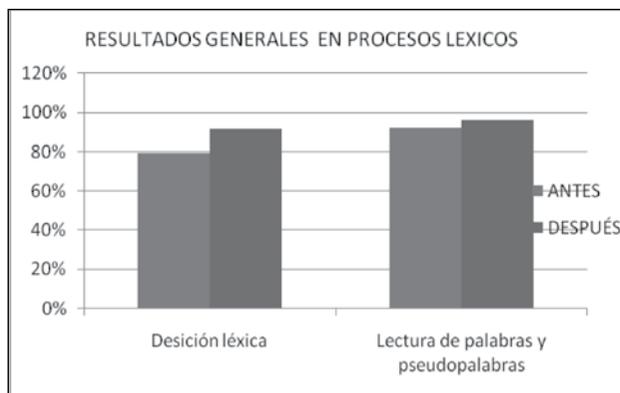
**Figura 2.** Resultados generales en el bloque Identificación de Letras.



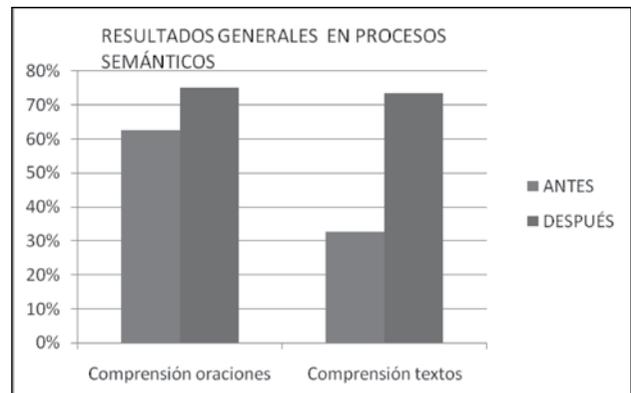
**Figura 4.** Resultados generales en el bloque de Procesos Sintácticos.



**Figura 3.** Resultados generales en el bloque de Procesos Léxicos.



**Figura 5.** Resultados generales en el bloque de Procesos Semánticos.



tación del modelo de acompañamiento, más pronunciado en la prueba de comprensión de textos cuyo porcentaje promedio paso de un 33% a un 74%. En la figura 5 se ilustran los resultados generales.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En términos generales, los resultados obtenidos permitieron identificar beneficios asociados a la implementación del modelo de acompañamiento basado en la lectura. Los resultados sugieren que un modelo de acompañamiento basado en la lectura tiene repercusiones positivas en los procesos de lectura de los estudiantes hipoacúsicos. Específicamente en los procesos de comprensión de los principales hechos o ideas de un texto escrito, en la habilidad para extraer la información solicitada de un texto, responder de forma oral preguntas relacionadas con las lecturas y temas de clase y en el reconocimiento de la necesidad de acompañamiento en sus propios procesos lectores. Sin embargo, dichos estudiantes aún no alcanzan el nivel de lectura y escritura esperado, como varias de las fuentes de información nos muestran. Charlesworth et.al. (2002) señalan que aprender a leer es un proceso difícil para varios niños con pérdida auditiva (sordos e hipoacúsicos) y corroboran que un alto porcentaje de estos estudiantes suelen presentar niveles de lectura significativamente más bajos que sus compañeros con audición normal.

Después del acompañamiento, la mayoría de estudiantes hipoacúsicos, aumentaron su nivel de reconocimiento de las palabras presentadas (vocabulario ortográfico), realizaron las pausas y entonaciones que indicaban los signos de puntuación del texto seleccionado y tuvieron un mejor desempeño en la comprensión del significado de las oraciones y de los textos de la prueba PROLEC. Así mismo, luego de dicho acompañamiento aumentaron la frecuencia de acciones como culminar las actividades propuestas en clase, atender explicaciones, seguir instrucciones

de la docente y mostrar comportamientos apropiados en la situación.

Estas observaciones sugerirían que el desarrollo de mejores habilidades lectoras a través de un modelo de acompañamiento beneficia el desempeño académico de los estudiantes. De acuerdo con Eriks-Brophy et.al. (2006), la potencialización de habilidades de comunicación, de lectura y escritura en estudiantes con pérdida auditiva es un facilitador de los procesos de inclusión porque permite a los estudiantes tener más herramientas para participar y cumplir con las exigencias de clase.

La docente mostró gran aceptación de las dos modalidades de acompañamiento, *uno que enseña/uno que acompaña* y *enseñanza alternativa*. Al parecer, con estas modalidades conoció nuevas estrategias para trabajar con los estudiantes hipoacúsicos, se sintió acompañada y venció algunos de los temores que sintió en su primera experiencia de trabajo con esta población. Compton et.al. (1998) muestran hallazgos similares en otros contextos, mostrando que la implementación la enseñanza colaborativa incrementa la reflexión sobre los métodos y estilos de enseñanza en escuelas que han incluido estudiantes sordos e hipoacúsicos al aula regular.

Las estrategias utilizadas durante el acompañamiento en el aula beneficiaron tanto a los estudiantes con discapacidad auditiva como a sus compañeros y fueron recibidas con agrado e interés por ellos y la docente. El reconocimiento de la diversidad en los ritmos y estilos de aprendizaje implica desarrollar los contenidos curriculares ajustando la intervención educativa a la individualidad de cada uno, a través de modificaciones en las estrategias y metodologías pedagógicas. Estos cambios benefician no sólo a los estudiantes con discapacidad para los que fueron diseñados, sino también al grupo de educandos que comparten procesos educativos con esta población (García, 2009).

Las modalidades de acompañamiento implementadas permitieron un trabajo más individualizado y acorde a las necesidades de los estudiantes hipoacúsicos. En especial la modalidad de enseñanza alternativa que permite un trabajo más personalizado y complementario al trabajo realizado en el aula. Implementar la enseñanza colaborativa en colegios que integran estudiantes en condición de discapacidad auditiva, trae como beneficios el reforzamiento y la retroalimentación para estos estudiantes y permite una mayor atención a las necesidades individuales de los estudiantes (Compton *et al.*, 1998).

El trabajo en equipo permite generar procesos de reflexión y acción frente a las dificultades en la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad al aula regular. Al respecto, Eriks-Brophy *et al.* (2006) sugieren que uno de los facilitadores en la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva es el trabajo en equipo entre los docentes de estos estudiantes y los profesionales conocedores de las características y necesidades de esta población.

Los resultados de la investigación también sugieren que el apoyo familiar y la utilización de ayudas auditivas básicas como los audífonos son esenciales en el proceso educativo de los estudiantes hipoacúsicos y en la efectividad de un modelo de acompañamiento basado en la lectura. El rol de los padres, su compromiso con la educación de su hijo, las expectativas que tienen de él, su liderazgo para obtener las ayudas que se requieren, el conocimiento de las políticas y los procesos educativos de sus hijos, son entre otras, aspectos facilitadores de la inclusión escolar de los estudiantes en situación de discapacidad (Eriks-Brophy *et al.*, 2006).

Al finalizar la implementación del modelo de acompañamiento la docente manifestó una mayor preocupación por el proceso de inclusión de los estudiantes hipoacúsicos. Cook (2004) plantea que algunos docentes manifiestan inquietud,

preocupación e incluso rechazo hacia el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad debido a que el trabajo con esta población sobrepasa sus límites de tolerancia y preparación. El comportamiento, las dificultades propias de cada discapacidad, el bajo desempeño académico de algunos de estos estudiantes, el número de estudiantes en el aula, la falta de experiencia con esta población, la escasa colaboración y acompañamiento por otros profesionales y la elevada carga académica hacen que la actitud del profesor hacia la inclusión se torne pesimista. En efecto, la docente involucrada en esta investigación coincidió con los aspectos mencionados anteriormente y añadió que la falta de apoyo familiar, la necesidad de atención individualizada para los estudiantes hipoacúsicos y la falta de un acompañamiento permanente no permiten que el proceso de inclusión sea completamente exitoso.

Los procesos de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad deberían, según la encuesta realizada a la docente, contemplar la posibilidad de un acompañamiento permanente dentro del aula durante toda la jornada escolar, que apoye el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Adicionalmente, sugiere que se brinde un refuerzo pedagógico diario en jornada contraria. Las investigaciones desarrolladas por Borden & Dyal (2006) y Eriks-Brophy *et al.* (2006) en ese sentido señalan que efectivamente un ingrediente esencial para una inclusión exitosa de estudiantes en situación de discapacidad a la educación regular es el trabajo colaborativo entre diferentes profesionales que dé respuesta a las necesidades educativas de los escolares con discapacidad.

El establecimiento de buenas relaciones y de lazos de solidaridad entre los estudiantes con y sin discapacidad auditiva son aspectos que influyen positivamente en los procesos de inclusión y en la puesta en marcha de un modelo de acompañamiento. La investigación desarrollada por Carter

(2005) coincide en afirmar que el apoyo de pares y el establecimiento de buenas relaciones entre los estudiantes con y sin discapacidad afectan positivamente el desempeño académico y los niveles de interacción social de todos los estudiantes.

Los resultados de la investigación sugieren que el manejo del sistema de amplificación auditiva (*Frontrow*) durante el desarrollo del estudio fue dispendioso y no benefició a los estudiantes sin discapacidad. Adicionalmente, ni la profesora ni los estudiantes estaban habituados al sistema de amplificación y según las percepciones de la docente, el aumentar el nivel de voz a través del micrófono, acrecentaba el nivel de ruido y la desatención de los estudiantes sin discapacidad en las actividades de clase.

En este punto, algunos autores sostienen que una barrera en los procesos de inclusión es la negativa de algunos docentes para utilizar ayuda tecnológica, impidiendo que la información sea más accesible a los estudiantes con pérdida auditiva en el aula de clase (Eriks-Brophy *et al.*, 2006). Sin embargo, no se puede desconocer el sentir de la docente frente a la utilización de sistemas de amplificación auditiva. Es importante hacer un pilotaje con estas ayudas a fin de corroborar o descartar las impresiones de la docente.

A partir de estos puntos, se formulan las siguientes recomendaciones:

- Realizar nuevas investigaciones en torno al diseño e implementación de los diferentes modelos de acompañamiento con una muestra más representativa de estudiantes en condición de discapacidad y durante un tiempo más prolongado de aplicación.
- Las investigaciones desarrolladas deben contribuir a la caracterización de las necesidades reales de las instituciones educativas, los docentes y los estudiantes en situación de discapacidad y a partir de allí, replantear

los apoyos, procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructuras, metodologías, ayudas tecnológicas, modificaciones (parámetro, funciones y perfil del personal de apoyo y número de de estudiantes por aula) que se requieren para una inclusión exitosa.

- Posteriores investigaciones deberán contemplar entre sus estrategias, el trabajo con las familias y directivos docentes a fin de comprometerlos e involucrarlos en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad.
- Focalizar futuras investigaciones en indagar los beneficios y posibles desventajas de la utilización de sistemas de amplificación auditiva.

## REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente, Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Autor.
- Bartolomé, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Barcelona: Educar.
- Borden, L. y Dyal, A. (2006). Secondary inclusion: Strategies for implementing the consultative teacher model. *Education*, Vol. 127, No. 3, 344-350.
- Brandt, E. & Pope, A. (1997). Models of Disability and rehabilitation. *Enabling America: Assessing the role of rehabilitation Science and Engineering*. Washington: National Academy Press.
- Carpenter, L. B., & Dyal, A. (2007). Secondary inclusion: Strategies for implementing the consultative teacher model. *Education*, 127 (3), 344-350.
- Carter, E., Cushing, L., Clark, N. & Kennedy, C. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (1), 15-25.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B. & Rickards, F. (2006). Reading recovery for

- children with hearing loss. *The Volta Review*, 106 (1), 29-51.
- Clark, C, Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of Schools: Deconstructing and reconstructing the "Inclusive School". *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157-177.
- Compton, M., Stration, A., Maier, A., Meyers, C., Scott, H. & Tomlinson, T. (1998). *It takes two: Co-teaching for deaf and hard of hearing students in rural schools*. En: Coming Together: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century. *Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education* (18th, Charleston, SC, March 25-28, pp. 203-209). Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Congreso de la República & Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá: Autores.
- Cook, B. (2004). Inclusive Teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104 (4). 307-320.
- Cuervo, C. (1999). *La profesión de Fonoaudiología: Colombia en perspectiva internacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C. (2004). Fonoaudiología escolar y discapacidad. En R. Flórez-Romero (ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 251 - 266). Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia..Cuervo, C. & Flórez, R. (en elaboración) *El lenguaje para aprender*. Texto inédito.
- Cuetos, F. (1994). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. & Ruano, E. (1996). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Colombia. (2006). *Censo general 2005*. Bogotá: Autor.
- Duquette, C, Eriks, A., Durieux, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*, in press.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E.; Duquette, C. & Whittingham, J.A. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: Promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*, 106 (1), 53-88.
- Flórez, R. (2004). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Bayona, C. & González, C. (2004). Modelo de Prestación de Servicios Fonoaudiológicos. En R. Flórez-Romero (ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 147 – 250). Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- García, E. (2009). *Integración, inclusión, implicaciones en escenarios educativos*. Trabajo presentado en el seminario de capacitación y sensibilización para el reconocimiento del otro desde la alteridad, realizado en la casa de la veeduría ciudadana, Bogotá.
- Gerber, P. & Popp, P. (2000). Making collaborative teaching more effective for academically able students: Recommendations for implementation and training learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 23, (3), 229-236.
- Goetz, L., Hunt, P. & Soto G. (2001). *Self-efficacy and the inclusion of students with AAC needs*. Final project report: San Francisco State University.
- Gómez, J. (2007). *Magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Instituto Nacional para Sordos, Ministerio de Educación, Colombia (2002). *Orientaciones para la integración escolar de educandos con limitación auditiva usuarios del castellano a la escuela regular*. Bogotá: Autor.
- Instituto Nacional para Sordos, Ministerio de Educación, Colombia. (2003). *Lineamientos técnicos para la atención en salud auditiva y comunicativa*. Bogotá: Autor.
- Kansas State Board of Education, Kansas, Estados Unidos. (1993). *Collaborative teaming for Inclusion-Oriented Schools: An introduction and video guide*. Topeka, KA: Autor.
- Kluwin, T. (1999). *Co-teaching deaf and hard of hearing students: Research on Social Integration*. Washington: Gallaudet University.
- Médicis, M. H. (2007). *Proceso de integración educativa: Accesibilidad, promoción y permanencia de personas en sordas en el sistema educativo, en el nivel básica primaria del sector público y privado de Bogotá D.C.* Tesis de grado (inédita) para optar al título de Magister en Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1996). Decreto 2082 de 1996, *por medio del cual se reglamenta la atención educativa para las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1997). *Ley 361: Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2009). *Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation: A methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, . 2 (2), 141-146.
- Orozco, P. (1990). *El sordo en Colombia, reseña histórica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, P. (1996). *Métodos de enseñanza del español a los niños sordos: Actitudes de profesores y fonoaudiólogos en Santafé de Bogotá*. Tesis de grado no publicada para optar el título de magister en comunicación y lenguaje del sordo. Bogotá: Institución Universitaria Iberoamericana.
- Secretaría de Educación Distrital, Bogotá D. C., Colombia (2004). *Integración de escolares sordos usuarios de la Lengua de Señas Colombiana en colegios distritales, cuaderno de trabajo*. Bogotá: Autor.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Texas University (2000). *Coordinating for reading Instruction: General Education and Especial Education Working Together*. Austin: Autor.
- Wittrock, Merlin (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Paidós.