

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN
ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL INSTITUTO PARA NIÑOS
CIEGOS Y SORDOS DEL VALLE DEL CAUCA**

DIANA MILET MANCILLA PIEDRAHITA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO

Santiago de Cali, Junio de 2014

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN
ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL INSTITUTO PARA NIÑOS
CIEGOS Y SORDOS DEL VALLE DEL CAUCA**

DIANA MILET MANCILLA PIEDRAHITA

Código: 0743101

**Trabajo presentado como requisito para aspirar al título de la Licenciatura en Lenguas
Extranjeras Inglés – Francés**

Dora Nydia Medina Salazar

Directora

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO**

The logo of the Universidad del Valle is a stylized 'U' shape composed of several overlapping geometric forms, including a large 'V' and a smaller 'U' within it. The text 'Universidad del Valle' is printed in a small font across the middle of the logo.

Santiago de Cali, Junio de 2014

AGRADECIMIENTOS

- A Dios por llenar mi mundo de posibilidades abriéndome los caminos para la realización de mis sueños.
- A mis padres e hija que son mi fuente de inspiración y vida.
- A mi esposo por su comprensión y colaboración.
- A la directora Dora Nydia Medina que por su paciencia, dedicación y colaboración contribuyó a dinamizar mi pensamiento.
- A la Directora Doris García de Botero, a la coordinadora de la sección A Gloria Montoya, a la profesora de inglés María Cecilia Calero, entre otros miembros del Instituto que me permitió la realización de la investigación en su institución, dándome su ayuda y colaboración.
- A los estudiantes invidentes del grado de segundo A, gracias por abrirme los ojos de sus almas y permitirme ver la luz que brilla en cada uno de ellos.
- A la profesora Carmen Faustino que desde el curso de seminario me guío dándome las bases necesarias para el desarrollo de esta investigación.
- Al profesor Argemiro Arboleda por el ánimo que me dió en la culminación de esta meta.
- Al profesor Orlando Chaves por sus apreciaciones y sugerencias en el trabajo.
- A los niños y niñas ciegos de Colombia

Y a todas aquellas personas, familiares, compañeros de estudio y amigos que de una forma u otra contribuyeron a la realización de esta monografía.

Muchas gracias de todo corazón

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
2. OBJETIVOS.....	12
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	12
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
3. JUSTIFICACIÓN.....	13
4. ANTECEDENTES.....	15
5. MARCO TEÓRICO.....	25
5.1 Políticas educativas.....	25
5.2 La inclusión educativa.....	27
5.2.1 Integración vs Inclusión.....	28
5.2.2 Terminología para referirse a las personas con discapacidad visual...30	
5.2.3 Discapacidad visual.....	31
5.3 Secuencia didáctica: diseño, implementación y evaluación.....	32
5.4 Enseñanza y desarrollo de las habilidades orales.....	38
5.4.1 Enfoque comunicativo y las competencias comunicativas orales	39
5.4.2 Niveles de competencias.....	41
5.4.3 Didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral.....	41
5.4.4 Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en el marco de la atención educativa a población con discapacidad visual.....	44
5.4.5 Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas.....	45
5.4.6 El docente en la educación inclusiva y su metodología para el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral.....	47
6. METODOLOGÍA.....	49
6.1 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información.....	51
6.1.1 Registros escritos: diario de campo y registros de observación.....	52

6.1.2	Registros grabados: videos.....	53
6.2	Procedimiento de la investigación.....	54
6.3	Contexto.....	56
6.3.1	La institución.....	56
6.3.2	Profesora del área de lengua extranjera.....	61
6.3.3	Los estudiantes.....	62
6.3.4	El aula de clases.....	64
7.	RESULTADOS	65
7.1	Análisis del desarrollo de la comprensión y expresión oral.....	67
7.2	Diseño: Propuesta de intervención y unidades didácticas	77
7.3	Implementación de la propuesta.....	90
7.4	Evaluación de la propuesta.....	97
CONCLUSIONES.....		104
RECOMENDACIONES.....		107
BIBLIOGRAFÍA.....		108
ANEXOS.....		113
Anexo 1. Cuestionarios de entrevistas a la profesora de inglés y la coordinadora de la sección A.....		113
Anexo 2. Registro de observación fase diagnóstico.....		116
Anexo 3. Registro de observación fase implementación.....		120
Anexo 4. Ejemplo de plan de clases.....		124
Anexo 5. Carta de aprobación para filmaciones y tomas fotográficas.....		125
Anexo 6. Plano del salón de clases.....		126
Anexo 7. Alfabeto Braille.....		127
Anexo 8. Fotografías de materiales realizados en escritura en braille por la investigadora.....		128

RESUMEN

Esta investigación describe el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. Este estudio tomó como referente la investigación – acción de corte cualitativo donde se investigan situaciones problemáticas que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. Para la recolección de los datos se hizo uso de los registros escritos y los registros grabados. El estudio se desarrolló bajo los lineamientos del enfoque inclusivo sobre las políticas de educación inclusiva y el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados mostraron la efectividad de la propuesta en el desarrollo de la comprensión y expresión oral. De igual manera, las actividades comunicativas realizadas promovieron mayor uso de la lengua y mayor interacción entre los estudiantes.

Palabras claves: *comprensión oral, expresión oral, secuencia didáctica, lengua extranjera, discapacidad visual, investigación–acción, enfoque inclusivo, enfoque comunicativo, educación inclusiva.*

ABSTRACT

This research describes the design, implementation and evaluation of a didactic sequence proposal to develop oral comprehension and oral expression in teaching english as a foreign language to visually impaired students at the Institute for Blind and Deaf Children of Valle del Cauca. This study was based on the Qualitative Action Research Approach where problematic situations are investigated, can be modified and so, they admit a practical response. The data was collected from written records and video. This study was developed under the guidelines of the inclusive approach based inclusive education policies and communicative approach in foreign language teaching. The results showed the effectiveness

of the proposal about the development of oral comprehension and oral expression. Similarly, communicative activities promoted more use of language and more interaction among students.

Keys words: *Oral comprehension, oral expression, didactic sequence, foreign language, visually impaired, action research, inclusive approach, communicative approach, inclusive education.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe el proceso y resultados de una investigación acción llevada a cabo entre agosto de 2012 y marzo de 2014, en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. El objetivo de la investigación era hacer una propuesta de secuencia didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual, a partir de una problemática identificada por medio de un diagnóstico inicial.

Primero, se realizó un diagnóstico que buscaba analizar y comprender la problemática y posteriormente diseñar la propuesta. Para ello, dentro de esta investigación se tomó como referente la Investigación Acción (IA), la cual se define como un tipo de investigación destinado a buscar soluciones a problemas que un grupo, una comunidad o una escuela, experimenta en su vida diaria, lo que implica estudiar, explorar una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla. El estudio estaba basado en el modelo propuesto por Ann Burns (1999), donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación. Este modelo consta de once ciclos de los cuales tres no se realizaron explícitamente dentro de esta investigación porque se pueden ver reflejados indirectamente dentro de los otros ciclos.

En este trabajo se hace una contextualización tanto del grupo objeto de investigación como de la institución. Se reseña una serie de investigaciones que estudian la problemática de la enseñanza de lenguas a estudiantes con discapacidad visual, y que fueron tomadas como referentes para diseñar e implementar una secuencia didáctica. De igual manera, se describe la metodología utilizada y los conceptos teóricos en los que se basa el estudio y en los cuales se apoya para proponer actividades que desarrollen la expresión y comprensión oral. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en la etapa de implementación y evaluación de la propuesta así como las conclusiones y recomendaciones de las experiencias vividas durante el proceso de la investigación.

Esta investigación busca ser útil en la contribución de herramientas didácticas de consulta como referencia para otros docentes y como antecedente para futuros trabajos que tengan por objetivo el desarrollo de la expresión y comprensión oral a través de la implementación de secuencias didácticas a estudiantes con este tipo de discapacidades.

Se espera hacer una contribución significativa, pues el principal interés es aportar al mejoramiento de las prácticas educativas en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en especial a este tipo de población.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dadas las nuevas políticas educativas en el país, surge la necesidad de que todos los ciudadanos se comuniquen y dominen el inglés como lengua extranjera. El plan nacional de bilingüismo (PNB) formulado por el ministerio de educación nacional 2004 – 2019. Posteriormente renombrado como Programa de Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) y más reciente como Programa Nacional de Inglés (PNI) plantea la meta de Colombia bilingüe para el 2025 fortalecer la competitividad nacional mediante el uso de una segunda lengua. El principal objetivo del PNI es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural.

Por otro lado, uno de los desafíos que presentan actualmente los ambientes escolares es la nueva política de inclusión educativa que vela por la educación de todos los individuos. Es por ello, que se encuentran instituciones con personas con discapacidades visuales que luchan por alcanzar uno de los derechos fundamentales contemplados en la constitución política de Colombia “El Derecho a la Educación”, donde se estipula que los estudiantes que presentan alguna discapacidad deben ser incluidos en las aulas regulares. Unidos, estos dos factores vemos que la enseñanza del inglés como lengua extranjera para las personas con discapacidad visual ha sido una de las problemáticas que enfrentan las instituciones educativas, al no contar con los recursos, las estrategias y el profesional adecuado para atender este tipo de población. Es por ello que la enseñanza de lenguas a personas con discapacidad visual se presenta hoy para los docentes como un reto que los impulsa a documentarse para estar en la capacidad de analizar y enfrentar este tipo de situaciones.

De una búsqueda inicial de los antecedentes mencionados se puede concluir que la integración escolar debe fortalecer las necesidades de los discapacitados visuales, ofreciéndoles las herramientas necesarias para su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

A partir de esta información preliminar y teniendo en cuenta que las nuevas políticas de inclusión conllevan a que en las instituciones nos encontremos con estudiantes que por cuestiones de excepcionalidad requieren de atención especial, se hizo necesario diseñar, implementar y evaluar una propuesta para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral del inglés como lengua extranjera para estudiantes con discapacidad visual en el instituto nacional para niños ciegos y sordos de Valle del Cauca, Dado que estos estudiantes van a ser incluidos más adelante en las aulas regulares y se espera que tengan un conocimiento previo de las bases del idioma surgió el siguiente interrogante:

¿Cómo fortalecer el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral en inglés como lengua extranjera en los estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca mediante el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de secuencia didáctica?

Ante esta problemática y con la intención de hacer un aporte significativo, surgieron los siguientes interrogantes:

Para la fase diagnóstico se planteó:

- ¿Qué actividades utiliza la profesora para el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes con discapacidad visual?
- ¿Cuál es el nivel de competencias de los estudiantes en las habilidades de expresión y comprensión oral?
- ¿Cómo responden los estudiantes frente a las actividades propuestas por la profesora?

Para la fase de implementación se planteó:

- ¿Qué secuencia didáctica se puede diseñar para el desarrollo de las habilidades de Expresión y Comprensión oral?
- ¿Qué estrategias se evidencian en el desarrollo de la secuencia didáctica?
- ¿Qué tan efectiva es la propuesta de secuencia didáctica en el desarrollo de las habilidades orales?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral en inglés como lengua extranjera en los estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca mediante el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de secuencia didáctica.

2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

Para la fase diagnóstico se pretendía:

- Describir las actividades que utiliza la profesora con el propósito de determinar el impacto en el desarrollo de las habilidades orales.
- Identificar el nivel de competencias en las habilidades de expresión y comprensión oral para así clasificar las temáticas que se abordarían en las unidades didácticas.
- Analizar las actitudes de los estudiantes frente a las actividades propuestas por la profesora con el fin de proponer actividades de interés.

Para la fase de implementación se pretendía:

- Fortalecer el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral mediante la elaboración de una propuesta de secuencia didáctica.
- Evaluar la efectividad de la propuesta de secuencia didáctica en el desarrollo de las habilidades orales.

3. JUSTIFICACIÓN

“... La inclusión educativa demanda un proceso de restructuración global de la escuela para responder a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (Parrilla, 2006: 132)

Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos de la educación es que todos los ciudadanos gocen y tengan acceso a ella, y dado que la escuela se ha convertido en un espacio pluricultural¹ que atiende todo tipo de población, nacen las políticas de inclusión como una alternativa para hacer de los centros educativos un entorno comprensivo capaz de acoger y atender adecuadamente la diversidad de necesidades de los alumnos, entre los que se hallan tanto aquellos de diferentes etnias y culturas, como aquellos con problemas emocionales o de aprendizaje y/o con discapacidades visuales o auditivas.

Ahora bien, si miramos la situación de uno de los grupos vulnerables de nuestra sociedad, como lo son, las personas con discapacidad visual, nos damos cuenta de que una de las dificultades y tal vez la más importante que ha vivido este grupo poblacional ha sido el rechazo y/o la falta de oportunidades educativas al ser considerados como seres incompetentes e incapaces. Pero, hoy gracias a las revoluciones de las reformas educativas actuales surgidas en el plano educativo, la inclusión escolar se pone en manifiesto resaltando el proceso de formación y de aceptación de dicha población. Es allí, dentro de la investigación educativa, que esta población se convierte en un nuevo campo de estudio para ser analizado, explorado y aplicado.

Desde mi experiencia práctica durante la formación como estudiante normalista en la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali, tuve la oportunidad de entrar en contacto con el trabajo en el aula y conocer propuestas de enseñanza aprendizaje con la población infantil que por cuestiones de excepcionalidad o discapacidad requería de atención

1 El término pluralidad se emplea para dar cuenta de la variedad de culturas que se encuentra presentes en una comunidad y su posible interrelación. Suelen darse situaciones de intercambio.

especial. Debido a que son pocos los estudios realizados en este campo y a la posibilidad de que los futuros docentes de Lenguas Extranjeras puedan encontrar en los ambientes escolares estudiantes con discapacidad visual que requieren otro tipo de atención, surgió el interés de hacer un aporte significativo a la investigación relacionada con esta población. Aunque en la actualidad se presentan algunas investigaciones de tipo sociológico, psicológico, antropológico y pedagógico enfocadas hacia la integración escolar, son pocas las centradas en lo referente a las metodologías de enseñanza en general y del inglés como lengua extranjera en particular.

Teniendo en cuenta que la enseñanza de lenguas parte del enfoque comunicativo donde prevalecen las intenciones comunicativas más que las formas lingüísticas, fue necesario analizar más a fondo las metodologías apropiadas para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual. Este estudio pretende fortalecer más sus habilidades orales tomando como premisa de que estas personas utilizan como primer medio para entender el mundo la oralidad, ya sea a través de la expresión y comprensión. Así, de esta manera generar desarrollar en ellos las dos habilidades mencionadas primero, para luego ya fortalecidas estas dos se desarrollen las habilidades de lectura y escritura. La investigación de este aspecto da un aporte significativo a los estudiantes con este tipo de discapacidad, docentes, instituciones de rehabilitación y/o las instituciones regulares que atiendan esta población, ya que la enseñanza de inglés para estudiantes con discapacidad visual ha sido, es y seguirá siendo uno de los temas más inquietantes para muchos profesionales de la educación. Aunque en esencia no es tan difícil y se necesita más tener la actitud y la voluntad de trabajar con esta población.

En este mundo de inclusión se espera que las nuevas políticas posibiliten a las personas con discapacidad visual altos niveles de instrucción para que lleguen a ser profesionales en diferentes áreas. Así que este estudio contribuyó a la investigadora en su formación como persona, como ser social y profesional ante la posibilidad de que en las aulas escolares se encuentren estudiantes con necesidades diferentes.

4. ANTECEDENTES

En la actualidad son pocas las investigaciones que se han realizado acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual, sobre todo en lo que concierne a ciertos problemas de interacción social en el desarrollo del lenguaje. A continuación reseñaré algunos trabajos realizados por profesionales que tuvieron interés en este tipo de investigación. En la búsqueda se encontró entonces dos trabajos nacionales y cinco locales que se clasificaron según el año de realización, desde el más antiguo hasta el más reciente. Así, pues se halló dos trabajos referentes a las metodologías apropiadas para la enseñanza del inglés, dos trabajos relacionados con las estrategias de aprendizaje enfocados a las habilidades orales, un trabajo de diseño de materiales de textos de apoyo para el aprendizaje de la lengua, otro relacionado con las actitudes de los docentes respecto a su percepción a la inclusión en el aula regular, y otro referente a la secuencia didáctica.

En primer lugar encontramos a **Carvajal** (1991), quien realizó un estudio diagnóstico sobre los enfoques pedagógicos y las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para limitados visuales en establecimientos de educación formal de Santafé de Bogotá. En él, se pretendía dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los métodos pedagógicos y las estrategias didácticas utilizados por el personal docente del área académica de idiomas extranjeros para lograr el desarrollo de habilidades lingüísticas en los limitados visuales vinculados a las aulas regulares? El trabajo se concentró en la observación de las actividades del aula y en la recolección de información suministrada por docentes y directivos sobre el tratamiento dado a un invidente cuando este se encuentra integrado al trabajo del aula regular.

La investigación de Carvajal de carácter de estudio exploratorio de tipo descriptivo siguió los planteamientos de Travers (1971, citado en Carvajal 1991) que se caracterizan por comenzar las exploraciones vinculando la lectura sobre los temas relacionados con la reunión de datos acerca de los hechos observados en la práctica pedagógica en las aulas.

Para la recolección de la información se realizó una serie de observaciones y entrevistas dirigidas que se aplicaron a directivos, consultores especialistas, docentes y estudiantes. Los

resultados arrojaron que no existe un tratamiento actualizado del problema pedagógico de los invidentes en aquel año, que estuviera en relación con la evolución de los métodos y la nueva organización escolar porque la metodología utilizada es la misma que se les brinda a los videntes. Las variantes se dan en las técnicas y en los recursos didácticos que el maestro utiliza para hacer que el conocimiento llegue objetivamente al estudiante con limitación visual.

En segundo lugar, en esta área de investigación se halló el trabajo de **Lenis y Sandoval** (1996) de la universidad de los Andes, quienes crearon un programa de entrenamiento para profesores en la enseñanza del inglés como segunda lengua para personas invidentes. El estudio buscaba dar respuesta a la pregunta ¿Qué necesita saber hacer un profesor de inglés cuando encuentra en su clase un estudiante invidente? El proyecto que se realizó consistió en investigar a través de una revisión bibliográfica, los estudios que se habían realizado hasta ese momento sobre la enseñanza a personas invidentes y conocer las implicaciones de ser ciego. Como punto de partida, se realizó una breve recopilación sobre el tema para luego elaborar el programa de entrenamiento para profesores de inglés. El programa creado está compuesto de tres secciones. La primera parte corresponde a consideraciones teóricas que se denominaron sección de entrenamiento, la segunda es la sección de observación y de planeación y por último la sección de práctica. El programa fue diseñado para ser realizado en un periodo de 15 horas durante cinco sábados de 2:00-5:00 pm, basado en el método comunicativo con tipos de actividades de situaciones de la vida real.

Con la investigación se pudo comprobar que no hay métodos especiales para ser aplicados en la enseñanza que se imparte a alumnos invidentes. La metodología que se usa es la misma para cualquier curso, lo que cambia es la técnica que se va a emplear y los recursos didácticos que el profesor utilice. Además, se evidenció que el factor que no favorece a los alumnos que padecen esta discapacidad es la falta de material en braille. Por lo que sugieren a las personas que desean realizar estudios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los invidentes sean propuestas de elaboración de materiales.

En tercer lugar **García** (1998) llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo que buscaba determinar en qué medida las actitudes de los docentes inciden en el logro de la integración

escolar de los estudiantes con discapacidad visual en Cali y si éstas constituyen un obstáculo en la integración del invidente a la educación básica. El estudio estuvo dirigido a los docentes y directivos docentes de la ciudad, en el cual participaron 16 instituciones educativas de carácter público y privado (8 oficiales y 8 privados) en los que laboran 296 docentes. Esto con el fin de establecer diferencias entre estos tipos de instituciones.

Esta investigación de tipo descriptivo se basó en las actuales políticas educativas de inclusión de ese año planteadas por el gobierno para la participación escolar de la población invidente. Para la recolección de la información la investigadora aplicó dos encuestas de carácter anónimo con el propósito de garantizar la veracidad de la información suministrada por los docentes y directivos. En cada centro educativo se encuestó al rector y a 2 docentes. Para el procesamiento de la información se elaboraron cuadros estadísticos de los que se concluyó que: hay un 81% de aceptación del estudiante invidente en las instituciones de carácter privado y el 69% de aceptación en las de carácter público; la investigadora dedujo que la exclusión en los contextos públicos se debía al número de estudiantes asignados, lo cual representaba dificultad en la atención; otro de los resultados de la investigación es la actitud negativa que manifiestan algunos de los directivos de las instituciones estudiadas, al considerar a los estudiantes invidentes como un problema para el aprendizaje de los otros compañeros.

La investigadora concluyó que los programas de formación docente deben brindar áreas que contengan aspectos relacionados con la metodología y enseñanza a personas con limitaciones visuales y que además las entidades deben proveer espacios para que las instituciones educativas puedan atender esta población.

En cuarto lugar, otro de los estudios muy significativos fue realizado por **Giraldo y Morales** (2004), en el Centro Cultural de Cali. Éste buscaba determinar el tipo de estrategias de comprensión oral usadas por personas con limitación visual en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. En el estudio participaron cuatro estudiantes universitarios con limitación visual (tres hombres y una mujer) con edades entre los 19 y 23 años. Cabe resaltar que el grupo era de 10 personas pero para el desarrollo de la investigación sólo se tuvo en

cuenta a aquellos estudiantes que asistían con frecuencia a las clases (dos personas invidentes y dos con baja visión) para poder determinar el tipo de estrategias que usaban.

El estudio tenía como intencionalidad abordar un tema respecto al cual no existían estudios específicos; por lo tanto, los investigadores pretendían dar un primer paso hacia el estudio de la problemática de las personas con limitación visual, centrándose en estrategias de comprensión oral para el aprendizaje del francés. Siguiendo los planteamientos teóricos de Chamot y O'malley (1990), Moreno (1994) y Oxford (1990) en materia de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, los investigadores utilizaron un diseño de carácter exploratorio descriptivo de tipo aplicado.

Para la recolección de los datos se hicieron observaciones semanales comprendidas entre los meses de marzo y abril (2003) para un total de 7 días, llevando un registro narrativo de las observaciones. Posteriormente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas de respuestas abiertas a los estudiantes y a la profesora encargada del curso; también se realizaron algunas grabaciones de audio con el fin de describir e indagar sobre algunas estrategias usadas por los participantes y reconocer entre ellas cuáles usan las personas con limitación visual (invidente, baja visión) en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Los resultados mostraron que para el desarrollo de la comprensión oral las personas con limitaciones visuales recurren al braille como herramienta de apoyo para lograr los procesos de la comprensión de la lengua objeto de estudio. También se llegó a la conclusión de que la representación de los diálogos y la habilidad que tenía cada estudiante en particular de discriminar sonidos les ayudaba al logro de dicha comprensión. Por otro lado, los investigadores encontraron que los estudiantes con baja visión utilizaban estrategias muy parecidas a las personas videntes (ej: las imágenes) y los estudiantes invidentes hacen uso de los otros sentidos como el tacto y el oído. Otro logro del estudio fue que no se encontró que los estudiantes con limitaciones visuales tuvieran mayor capacidad auditiva, lo que se encontró fue que ellos hacían mayor uso de los otros sentidos.

En quinto lugar **Valencia** (2005) realizó una propuesta investigativa de diseño de materiales de apoyo para el estudio de la gramática para estudiantes con discapacidad visual de primer semestre de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad del Valle. Él buscaba dar

respuesta a una de las necesidades a las que se enfrenta dicha institución hoy en día, como la enseñanza a la población invidente. Ante la necesidad de textos de apoyo para el aprendizaje del inglés en el sistema braille y frente a la situación de que los estudiantes ciegos dependían de la colaboración de un compañero o monitor, y que la institución educativa no está preparada para atender este tipo de población, el investigador propuso materiales para el aprendizaje autónomo o independiente del estudiante.

Esta investigación siguió los planteamientos de las teorías fundadas de Cárdenas (2001, citado en Valencia 2005), Dickinson (1987, citado en Valencia 2005), O'Malley y Chamot (1990) sobre la autonomía de la educación formal, basado en el enfoque comunicativo funcional y estructuralista de la enseñanza del inglés y el francés.

Como premisa principal para el logro del diseño del material adecuado Valencia hizo un sondeo a los estudiantes y profesores videntes del programa de lenguas sobre las dificultades que ellos consideraban con respecto a su proceso de aprendizaje y/o enseñanza; el resultado determinó que la dificultad radica en la manera como se aborda el conocimiento de la gramática de la lengua objeto y que la estructura puede variar de una lengua a otra. Este análisis determinó la selección de explicaciones y ejercicios de aplicación con una visión metodológica del estructuralismo para la realización del material didáctico en braille y macrotipo. De acuerdo con lo anterior el autor concluyó que la realización de materiales didácticos para la enseñanza gramatical del inglés y el francés para los invidentes, debe hacerse a partir desde un enfoque comunicativo y estructural porque les permite comprender y acceder autónomamente teniendo más acercamiento al texto y así, de esta manera puedan analizar y asimilar la información para que haya más interacción con el mismo.

En sexto lugar **Muelas y Rodríguez** (2007), realizaron un estudio de carácter descriptivo que tenía como objeto identificar y describir la presencia de elementos propios de una secuencia didáctica en el desarrollo de la clase de castellano escrito como segunda lengua, dirigida a estudiantes sordos en el contexto de integración escolar en el grado sexto de la institución educativa José María Carbonell. En el estudio participaron nueve estudiantes sordos (cinco mujeres y cuatro hombres), cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 15 años.

El tipo de enfoque utilizado en el estudio fue el etnográfico. Esta investigación siguió los planteamientos teóricos de Hayes (1996, citado en Muelas y Rodríguez 2007) replanteados posteriormente por Camps (2003) sobre las operaciones cognitivas de una secuencia didáctica: planificación, contextualización, textualización y revisión, las cuales definen los momentos de antes, durante, y después del proceso de escritura.

Para la recolección de los datos Muelas y Rodríguez llevaron un registro de observaciones, diario de campo y entrevistas estructuradas. Los resultados mostraron que en los registros de clase tomados a través de la investigación la profesora hizo uso de diferentes instrumentos necesarios para que los estudiantes desarrollaran sus habilidades para la comprensión y producción de textos narrativos, cumpliendo así con los criterios que Camps (2004) menciona para este tipo de propuesta.

En séptimo lugar **Medina y Huertas** (2008), realizaron un estudio sobre la inclusión del estudiante invidente en el aula de lengua extranjera en la Universidad del Valle. Se buscaba responder a las preguntas: ¿cómo incluir estos estudiantes en las dinámicas propias del aula vidente? ¿Qué cambios son necesarios en la metodología de enseñanza? ¿Cuáles estrategias de aprendizaje es necesario privilegiar? ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?

La investigación de Medina y Huertas puede definirse como una investigación evaluativa colaborativa de corte cualitativo. El estudio fue un camino largo debido a los pocos estudios realizados en dicho programa para que se pudiera dar respuestas a los interrogantes. Para su desarrollo se tuvo en cuenta cuatro experiencias de enseñanza a tres estudiantes del programa de lenguas. La información se recogió a través del análisis de experiencias propias de enseñanza de las investigadoras.

En relación con la inclusión de los estudiantes invidentes en los programas de estudio, los resultados mostraron que el docente debe conocer las nuevas políticas de inclusión para poder actuar y posibilitar a los invidentes procesos educativos. Por otro lado, en cuanto a la integración en el aula las autoras plantean que es importante que el docente describa verbalmente todas las actividades, temas y conceptos que se trabajen.

Con respecto a los cambios que puedan surgir en las metodologías de enseñanza, Medina y Huertas determinaron que el conocimiento del entorno acerca al docente para el diseño de actividades que conduzcan a los invidentes hacia el aprendizaje autónomo es fundamental y proponen privilegiar actividades de tipo oral descriptivo y las que requieren el uso del tacto como la elaboración de materiales cartográficos y el uso del braille.

Por último, las investigadoras concluyeron que este proceso debe hacerse recíprocamente donde el estudiante invidente también colabore en la construcción del material que les permitirán acceder con facilidad al conocimiento. Además, los profesores de lengua deben hacer reflexión continua de sus prácticas educativas, así mismo involucrando a toda la comunidad educativa para hacer del aula universitaria un aula inclusiva.

Relación de los trabajos reseñados con la presente investigación:

Si se establece ahora la conexión de los antecedentes presentados en este trabajo, podemos evidenciar que los estudios coinciden en varios aspectos con la presente investigación como se muestra a continuación:

Tanto el estudio de Carvajal (1991), Lenis y Sandoval (1996) y Valencia (2005) coinciden con este estudio en la medida en que no existe un tratamiento actualizado de enseñanza y metodología aplicada del idioma inglés a los estudiantes con discapacidad visual. La metodología que se usa es la misma para todos los estudiantes y la gran dificultad es la falta de materiales en escritura braille. Por lo que se sugiere a los profesionales que deseen realizar estudios dirigidos a esta población sean propuestas de elaboración de materiales. De igual modo, se coincide con García (1998) en que las actitudes de los docentes inciden en el logro de la inclusión escolar, pues de ahí depende en gran parte su compromiso para diseñar una propuesta metodológica que beneficie a dichos estudiantes. Igual que el estudio de Giraldo y Morales (2004), Medina y Huertas (2008) se relacionan en la medida en que es necesario el uso de braille como herramienta de apoyo para desarrollar la comprensión oral y también es fundamental el uso de actividades como diálogos y discriminación de sonidos que ayudan a fortalecer las habilidades orales. Por último, Muelas y Rodríguez (2007) coincide puntualmente con el eje central del estudio sobre la secuencia didáctica. Aunque el objetivo principal de su estudio de carácter descriptivo era identificar y describir la presencia de

elementos propios de una secuencia didáctica y no el de diseñar, de igual forma dio un gran aporte a este estudio al momento de hacer el diseño teniendo en cuenta los elementos que debe tener una secuencia didáctica según los criterios de Camps (2003).

A manera general los estudios seleccionados brindan una visión más amplia sobre el tema de investigación por que muestran una problemática actual que existe en los ámbitos educativos; como lo es, la enseñanza de lenguas para estudiantes con discapacidad visual. Lo que se ha convertido en un campo de estudio para algunos investigadores de la educación porque se han visto en la necesidad de aportar de una manera significativa a una de las necesidades que enfrentan las instituciones hoy en día con la gran diversidad multicultural y pluricultural en dichos ámbitos. Por otro lado, esos estudios resaltan también el día a día más cambiante y exigente donde las políticas de inclusión educativa giran alrededor de todas y cada una de las personas que sin importar sus condiciones físicas, económicas, políticas y sociales tienen derecho a ser educados.

Ahora bien, en relación con el objeto de estudio de esta investigación sobre las estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en inglés para estudiantes invidentes se encontraron pocos estudios los cuales toman el braille como herramienta principal para el desarrollo de estas habilidades. Los estudios más trabajados en este campo han sido sobre material de apoyo, necesidades de los aprendices, estrategias de los aprendices, percepción de la comunidad sobre este tipo de aprendices y el desarrollo de las habilidades escritas, pero son pocos, casi nulos los trabajados hacia el desarrollo de la comprensión y expresión oral. Es por ello que surge la necesidad de investigar acerca de la problemática para contribuir hacia el desarrollo integral de una de las poblaciones más discriminadas como lo son los estudiantes ciegos.

En relación con los aspectos metodológicos los estudios siguen el enfoque cualitativo de carácter exploratorio, descriptivo de tipo aplicado y algunos están dirigidos hacia el diseño o propuestas de intervención pedagógica. Es decir, que como éste ha venido siendo un campo de estudio poco explorado, las investigaciones pretenden conocer, describir, analizar un poco más, para luego interpretar, juzgar, proponer y dar ese aporte social significativo a las personas con este tipo de discapacidad. Para llegar a la luz del problema los investigadores

realizaron observaciones o sondeos, entrevistas, grabaciones, cuadros estadísticos que los condujo a los resultados de los estudios.

Las metodologías usadas están muy ligadas con este tema de investigación porque el objetivo del estudio en primera instancia fue explorar una realidad escolar, identificar una problemática, diseñar, implementar y evaluar una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral de la enseñanza en inglés para los estudiantes con discapacidad visual. Es decir que esta investigación buscó el conocer para hacer, para actuar, para construir.

Por otro lado, los estudios encontrados muestran de manera general que la investigación de enseñanza de lenguas para estudiantes con discapacidad visual son muy pocas, pero dentro de los pocos estudios y revisión bibliográfica encontrada se puede constatar que la mayoría están encaminados hacia las políticas de inclusión de dichas personas a la instituciones educativas y en lo relacionado con el diseño de materiales para la enseñanza de la lectura, escritura o el aprendizaje de la gramática.

Se puede afirmar que uno de los aspectos ignorados en este campo de investigación es el desarrollo de otras habilidades que se ponen en juego cuando se enseñan las lenguas, por ejemplo “vocabulary and pronunciation” vocabulario y pronunciación, speaking (habla), reading (comprensión de lectura). Otros de los aspectos ignorados que se encontró es el saber pedagógico del docente de lenguas extranjeras de las instituciones de la ciudad de Cali en lo relacionado a la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual.

Lo anterior muestra que éste puede llegar a ser un campo de investigación amplio por lo tanto la labor que tienen los profesionales o futuros profesionales es aportar y avanzar hacia el desarrollo de la inclusión y el progreso de todos.

Los aspectos comunes que se encontraron están ligados a las nuevas políticas de inclusión que brindan a estos estudiantes la posibilidad de formarse y educarse en todos los campos educativos. El motivo principal que movió a los investigadores de los trabajos reseñados a realizar estos estudios fue en general contribuir hacia las necesidades que presenta dicha población cuando llegan a las instituciones y tienen que enfrentarse en unos contextos que no

están adecuados para ellos. Es decir, que con miras de posibilitar un ambiente que les brinde a la facilidad de educarse y gozar de las mismas posibilidades de los otros (personas sin discapacidad visual), lo que indica que todos los estudios giran hacia el mismo logro.

Una de las contradicciones o dudas que surgieron sobre estos estudios fue lo relacionado con el término que debe usarse para referirse a esta población. Algunos lo plantean como **limitado visual** otros como **discapacitado visual, invidentes, personas ciegas**. Por lo cual se hizo un sondeo a algunos profesionales que trabajan en este campo y además se consultó información teórica que se encuentra justificada en el marco teórico de este trabajo. Así pues, se encontró que el término adecuado para referirnos a ellos es **persona con discapacidad visual y/o persona ciega**. Por lo que este estudio toma el término **estudiante con discapacidad visual**.

5. MARCO TEÓRICO

Para la elaboración de la propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual, fue necesario comprender algunos aspectos teóricos de los que se hace una breve presentación a continuación. Primero, se tuvo en cuenta algunas reflexiones acerca de las políticas educativas fundamentadas por la Ley General de la Educación y el Ministerio de Educación Nacional, además se definió la inclusión público-educativa en el marco de la revolución educativa en Colombia; segundo, se definió y diferenciaron algunos usos de términos como integración e inclusión, invidentes, limitados visuales, discapacitados visuales, ciegos y personas con discapacidad visual éste último se usó en el trabajo para hacer referencia a esta población. Tercero, se abordó planteamientos como diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica. Igualmente, se planteó algunas bases teóricas sobre el enfoque comunicativo, competencias orales, niveles de competencia y la didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral a manera general y en especial para este tipo de público, para contextualizar los aspectos que han incidido en la manera como se educa a los estudiantes con discapacidad visual. Además, se abordó aspectos relacionados con las metodologías, estrategias y el trabajo en el aula. Finalmente, se expone acerca del papel metodológico que debe desempeñar el docente de lenguas a partir de una serie de lineamientos básicos que orientan la comunicación oral en el aula desde el enfoque comunicativo de enseñanza actual, a la luz de los planteamientos de Richards y Rodgers (2001).

5.1 Políticas educativas

La transformación de las sociedades se ha venido logrando gracias a las actuaciones de los estados desde las políticas públicas que buscan el mejoramiento de la humanidad. Roth (2007:25) define política Pública como “la herramienta usada por el estado para cambiar la sociedad”. Esta concepción de política pública que se manifiesta en varios campos o escenarios como campo laboral, campo de salud, campo de vivienda, etc. se manifiesta también en el campo de la educación.

Ahora bien, durante muchos años las personas con discapacidades han sido excluidas de las políticas educativas y por lo tanto han sido víctimas de la violación de uno de los derechos fundamentales de la constitución como lo es la educación. Lo más desafortunado no ha sido la exclusión de las actividades escolares, sino como lo plantea Tenti (2008: 62) “La cara más complicada de la exclusión es la que tiene que ver con el conocimiento”. Es decir, la negación que se les hace a estas personas a conocer su mundo a través de otros campos de saberes que brinda el conocimiento. En este mismo apartado el autor invita a reflexionar sobre el papel de la escuela como institución formadora:

La escuela ya no funciona como una institución concebida como una especie de molde que *forma* a los individuos [...] Ya no es un molde que da forma a los individuos. Hoy, la escuela más que una *fábrica de sujetos*, es un espacio dotado de reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación de producción de experiencias y sentidos diversos. (Tenti, 2008:63)

En esta cita, se puede evidenciar la tarea ardua y desafiante que vive la escuela hoy, puesto que se ha convertido en un espacio diverso que garantiza el ingreso y la permanencia de los grupos en mayor situación de vulnerabilidad.

De las políticas educativa se derivan una serie de programas que buscan o garantizan el logro de formación integral de todas las personas sin importar sus condiciones físicas, emocionales, psicológicas y espirituales, tal como lo plantea la constitución política de Colombia de 1991 en su artículo N° 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

En la Ley General de la Educación, Título III, capítulo I del Artículo N° 46, se menciona de manera explícita la atención que el sector educativo debe brindar a las personas con discapacidad:

INTEGRACIÓN CON EL SERVICIO EDUCATIVO. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas,

emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales es parte integrante del servicio público educativo.

Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

Se evidencia, entonces, que las políticas de inclusión educativas llaman a que se realice una inclusión social en las instituciones y una innovación pedagógica por parte del profesorado. El apartado muestra, en primer lugar, la evolución que ha tenido en el enfoque sobre este tema en el plano conceptual para luego considerar el alcance que hoy se da al término “exclusión educativa”. A continuación, se presenta la actual corriente de “inclusión educativa” como un nuevo paradigma que está siendo construido sobre antiguos pilares de la reflexión socioeducativa.

5.2 La inclusión educativa

Cuando se habla de inclusión educativa se hace alusión al derecho a la educación para todas las personas que en primera instancia presupone la igualdad en el acceso o permanencia en el sistema educativo; segundo implica un reconocimiento a la diferencia, y tercero conlleva a una transformación o replanteamiento metodológico de las actividades en los centros educativos en el que se brinde una educación a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad.

La UNESCO (2005:13) define la educación inclusiva en su documento conceptual así:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del

rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Por su parte, el INCI (Instituto Nacional Para Ciegos) en su plan estratégico 2011 – 2014 pretende promover la educación educativa, social y cultural de la población con discapacidad visual mediante la gestión de políticas públicas inclusivas en Colombia. En el documento define la inclusión como el proceso que garantiza la igualdad de oportunidades y que vela por el acceso de todas las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa.

De acuerdo con estas dos instituciones que velan por hacer valer el derecho a la educación, se puede decir que la educación inclusiva se traduce desde un enfoque que acoge a todos brindándonos la posibilidad de educarnos, independientemente de las capacidades que poseamos. La educación inclusiva es entonces una estrategia diseñada para facilitar el aprendizaje donde se hace referencia a disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación, aprendizaje y cambios metodológicos en una educación de calidad para todos.

5.2.1 Integración vs Inclusión

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración son totalmente diferentes, aun cuando tengan la intencionalidad aparentemente igual, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en los centros educativos.

El concepto de integración supone que es el estudiante con discapacidad el que debe adaptarse a la escuela, contando con las adecuaciones necesarias a su condición educativa. En cambio, el concepto de inclusión va más allá de posibilitarle al estudiante un espacio en la escuela, sino que implica que es la escuela la que debe estar preparada para incluirlos, considerando que la escuela es un ambiente pluricultural. En esta nueva perspectiva, al estudiante se lo

integra en un lugar preparado para él, que responda a sus necesidades educativas especiales. Bajo este punto de vista la escuela se define como un lugar preparado para la diversidad.

A continuación se resumirán en las siguientes tablas algunas diferencias de integración vs inclusión citadas en Escribano y Martínez (2013: 18):

Enfoque tradicional (integración)	Enfoque inclusivo
• Se centra en el alumno • Evaluación del alumno a cargo del especialista • Diagnóstico y afectos prescriptivos • Programa para el alumno • Asignación del programa adecuado	• Se centra en el aula • Se examinan los factores de enseñanza aprendizaje • Resolución de problemas en colaboración • Estrategias para los docentes • Entorno de clase que favorece la adaptación y brinda apoyo con regularidad

Fuente: Thomas y Loxley, 2007:184 (citado en Escribano y Martínez)

Tabla 5.1. *Enfoque tradicional- integración y enfoque inclusivo*

Aunque la siguiente tabla hace alusión a la discapacidad motriz, representa también las concesiones de los enfoques para cualquier tipo de discapacidad. En este caso se hace adaptable a la discapacidad visual.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Rol pasivo	Rol activo
El grupo se adapta al alumno con con DM*	El alumno con DM forma parte de la diversidad
Tareas para alumnos con y sin DM	La misma tarea para todos
Entorno de aprendizaje único al que se adapta DM	Se modifican si son precisos los entornos de aprendizaje
No se suele contemplar en el diseño inicial	Las adaptaciones, si las hubiese, suelen

	planificarse
Poca relación interpersonal	Aprendizaje por interacción
¿Aprendizaje?	Aprendizaje significativo
No se suele tener en cuenta las potencialidades del alumno	Los descriptores de competencia personal como base de la participación y el aprendizaje
Paradigma del déficit	Paradigma competencial basado en el desarrollo de capacidades

*DM= discapacidad motriz

Fuente: Fernández Cabrera y Otros, 2009:45 (citado en Escribano y Martínez)

Tabla 5.2. *Diferencias entre integración/inclusión*

5.2.2 Terminología para referirse a las personas con discapacidad visual

Existen varios términos para referirse a esta población, tales como: invidentes, limitados visuales, discapacitados visuales, ciegos, etc. Al mismo tiempo han surgido muchas discusiones por el uso de los mismos considerando el término invidente como un uso incorrecto, dado que las personas en general no tienen la característica de adivinar o no el futuro (videntes), más sin embargo ha sido aceptado por la academia real española y se utiliza en países como México, Colombia y España, entre otros. Por otro lado, los términos limitados visuales o discapacitados visuales no son aceptables porque consideran a las personas como incapacitadas o limitadas para hacer algo. Siendo así, más adecuado referirnos a personas “en situación de discapacidad” o simplemente Ciego que se concibe como una condición física.

El término correcto usado por la organización mundial de Naciones Unidas, publicado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la organización de las naciones gubernamentales (ONG) es **persona con discapacidad**, reconociéndola así como un ser humano con características distintas. Pero siendo diferente, es igual frente a los demás respecto a sus derechos y deberes. Entonces, para este caso se dice **persona con discapacidad visual** o **estudiante con discapacidad visual**.

5.2.3 Discapacidad visual

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la discapacidad visual es "cualquier restricción o carencia (resultado de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o grado que se considera normal para un ser humano. De acuerdo a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, actualización y revisión de 2006), la función visual se subdivide en cuatro niveles: visión normal; discapacidad visual moderada; discapacidad visual grave y ceguera. La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término “baja visión”; la baja visión y la ceguera representan conjuntamente el total de casos de discapacidad visual.

En este sentido la OMS considera que una persona tiene baja visión o es deficiente visual cuando su agudeza visual no sea superior a 1/3 y/o si su campo de visión no supera los 30 grados. Este último es el criterio para ser atendido por parte de los equipos específicos de atención educativa que la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), en distintos convenios con las Comunidades Autónomas de España, ha firmado.

Andrade (1999: 4-11) establece unas estrategias de actuación de carácter general que habrán de tenerse en cuenta a la hora del contacto con estudiantes con discapacidad visual:

- Es esencial, establecer con él un vínculo desde lo personal y no desde el déficit. Esto le da permiso para diferenciarse e integrar sus propios sentimientos.
- Reducir nuestras propias vacilaciones frente al alumno para no incrementar su inseguridad.
- Decir las cosas claramente. No evitar palabras relativas a la visión
- Es necesario potenciar las experiencias personales del alumno en relación con la vida real. Valorar sus experiencias y fundamentar en ellas el lenguaje.
- Potenciar la búsqueda de relación entre conceptos, la unidad del discurso, la percepción relacionada de las cosas.
- Una estimulación multisensorial, que permita y favorezca la utilización de todos los sentidos, sobre todo tacto y oído.
- Trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real.

- Tomar conciencia de los procesos que se realizan y transmitir los datos significativos de los mismos.

5.3 Secuencia didáctica: diseño, implementación y evaluación

Obaya y Ponce (2006:19-24) precisan que una secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico, convirtiéndose en como una propuesta flexible que puede y debe, adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, presenta cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje mediante un proceso reflexivo permite la participación de estudiantes, profesores, contenidos de la asignatura y el contexto. Afirman además, que esta, debe inculcar valores, actitudes y habilidades cognitivas para fomentar la representación de la propia experiencia y el conocimiento tanto en el aula como en otras vivencias o ambientes en que se desarrolla el estudiante.

La siguiente figura muestra algunas consideraciones e instrumentos a tener en cuenta en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas: (Obaya y Ponce 2006:22)



Figura 5.1 consideraciones e instrumentos a tener en cuenta en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas.

Diseño

De acuerdo con los planteamientos de Camps, A. (1995:3, citada en Pérez & Roa 2010:60-61) una secuencia didáctica es una unidad de la composición oral y escrita que se caracteriza por lo siguiente:

- La formulación de un proyecto que tiene como objetivo la producción de un texto oral o escrito que se desarrollará en un tiempo determinado.
- La producción del texto forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de los cuales partirán los criterios de evaluación. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
- El proyecto consta de tres fases: 1) Preparación: formulación del proyecto y la puesta en escena de los nuevos conocimientos que se van a adquirir. 2) Producción: realización de la tarea de forma grupal e individual. 3) Evaluación: es una evaluación continua que se basa en la adquisición de los objetivos planteados.
- En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La relación maestro - estudiante es fundamental en todas las fases.

De igual modo, Obaya y Ponce (2006:19-24) plantean que la secuencia didáctica se diseña desde la estructura de la producción de un texto de uso social y dentro de la cotidianidad de los estudiantes, con la necesidad de responder a propósitos diversos referidos a la enseñanza de un contenido particular y el aprendizaje de dicho contenido dentro de una necesidad de uso social, convirtiéndose así en una propuesta flexible que puede y debe adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, presentando cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje mediante un proceso reflexivo que permite la participación de estudiantes, profesores, contenidos de la asignatura y el contexto; lo cual, facilitará una intervención adecuada del docente para el tratamiento riguroso del contenido, con unos propósitos claros, una ruta de acción intencionada.

Las unidades didácticas diseñadas de este trabajo abordan los contenidos de enseñanza caracterizados en tres grandes saberes (saber, saber hacer y saber ser), tomando en consideración la edad y el nivel de competencia de los estudiantes. Al respecto conviene decir entonces, que dicho nivel de competencia puede definirse como una macro habilidad que debe tener un sujeto para integrar distintos tipos de saberes en la medida en que los adquiere y los aplica. Según lo anterior, Tejada (1999: 18 citado en Farján, Acosta y Nova 2012:07) define las competencias profesionales como: “el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional” El dominio de estos saberes le hace capaz a un individuo de actuar con eficiencia en cualquier situación profesional.

A continuación se exponen sólo tres de los cuatro saberes que aborda Tejada (1999: 18 citado en Farján, Acosta y Nova 2012:07) los cuales se utilizaron para el diseño de las unidades didácticas (ver propuesta de intervención):

El **Saber** refiere a los conocimientos propios de cada quehacer. Es decir, el profesional o estudiante debe conocer su materia, apropiarse de los dominios de su disciplina, además, debe comprender que el proceso de formación no termina y debe valerse de estrategias cognitivas para recibir la nueva información.

Por otro lado el **Saber- Hacer** concierne a aquellas capacidades orientadas a la acción, al uso y aplicación correcta y eficaz de los conocimientos adquiridos que ayudan al profesional a tener un óptimo desempeño de su labor. En un profesional el conocimiento que tenga es muy importante pero, es más importante aún el uso que haga de él, en la medida en que aporta a la construcción de su propia calidad de vida y la del grupo con el que trabaje.

Por último, el **Saber- Ser** que corresponde en suma a la esencia, la personalidad y el conocimiento, que le permiten al sujeto interactuar de manera acertada con las personas que le rodean, intercambiar conocimientos, prácticas y actitudes que favorezcan la construcción de un sujeto multidimensional y un ambiente adecuado para el ejercicio de su saber y su hacer.

Implementación

Granados y otros. (2009: 01:09) describen los momentos de la estrategia didáctica con el tipo de actividades que se desarrollan en términos de aprendizaje y de enseñanza durante cada momento de la estrategia:

Apertura: La apertura se realiza con la intención de que los sujetos del proceso educativo (estudiantes y profesor) identifiquen cuáles son los saberes del estudiante que se relacionan con los contenidos de la estrategia didáctica. También se realiza para identificar los saberes de sus estudiantes, para que el profesor tome decisiones sobre las actividades que se realizarán en el momento de desarrollo. Y para que el estudiante, en el desarrollo o el cierre, contraste sus saberes previos con los adquiridos en la estrategia didáctica y reconozca lo que aprendió. Además, la apertura es el momento para que el estudiante relacione sus experiencias con los contenidos, se interese en ellos, genere expectativas acerca de los mismos, y experimente el deseo de aprenderlos.

Desarrollo: En este momento se busca desarrollar o fortalecer habilidades prácticas y de pensamiento que permitan al estudiante adquirir conocimientos en forma sistematizada y aplicarlos en diferentes contextos. Además, que asuma responsablemente las secuencias de la aplicación de esos conocimientos. El desarrollo es el momento en que el estudiante mediante la realización de actividades contrasta los contenidos con los saberes que tenía y que recuperó e identificó en la apertura y, mediante esa contrastación, los modifica, enriquece, sustituye o bien incorpora otros. Con base en el proceso anterior, en el desarrollo se propicia que el estudiante sistematice y argumente sus saberes; además, que los ejercite o experimente, y que transfiera su aprendizaje a situaciones distintas.

Por otro lado, en el desarrollo también se promueve que el estudiante adquiera o desarrolle razones para aprender los contenidos que se hayan abordado en la estrategia didáctica. Siendo la etapa previa al cierre, el desarrollo es la oportunidad para diagnosticar cuál es el aprendizaje alcanzado y corregirlo o mejorarlo, según sea el caso.

Cierre: El cierre se realiza con la intención de que el estudiante identifique los contenidos que aprendió en la apertura y el desarrollo. En el cierre, el profesor debe propiciar que el estudiante identifique los contenidos que se desarrollaron o construyeron, así mismo que realice una síntesis de sus aprendizajes y los valores de secuencia didáctica e distintas perspectivas. Granados y otros. (2009: 04)

Evaluación

La evaluación es un proceso dinámico y continuo a lo largo de las actividades y corresponde a un enfoque constructivo, es decir, está orientado a la mejora. De esta manera la evaluación también es una actividad de aprendizaje. Por ello resulta necesario:

- valorar el desarrollo de competencias.
- establecer criterios para evaluar los aprendizajes. Los criterios permiten identificar qué es lo que se quiere evaluar del aprendizaje. En este sentido, los criterios deben propiciar que se valoren las tres dimensiones: fáctico/conceptual, procedimental/metodológica y actitudinal/axiológica.
- emplear diversos instrumentos de evaluación y que éstos sean adecuados a las actividades, aprendizajes, desempeños y productos a evaluar.

Para el proceso de evaluación Granados y otros. (2009:10) proponen un guion para evaluar la estrategia didáctica que se resumirá a continuación:

Momentos	Criterios
Identificación	¿En el propósito se indica qué van a aprender los estudiantes y para qué lo van a aprender? ¿Se indica qué otras asignaturas comparten el tema integrador? ¿Se indican las competencias genéricas y sus atributos así como disciplinares o profesionales que se pretende que los estudiantes desarrollen? ¿Se enuncian los contenidos fáctico/conceptual, procedimental/metodológico y actitudinal/axiológicos que se pretende

	que el estudiante construya o desarrolle?
Apertura	¿Las actividades de apertura contribuyen al desarrollo de competencias y favorecen la apropiación o desarrollo de contenidos? ¿Hay actividades en la apertura que permiten que los estudiantes y el profesor identifiquen cuáles son los saberes del estudiante que se relacionan con los contenidos de la secuencia didáctica? ¿Hay actividades en la apertura que permiten que al identificar los saberes de sus estudiantes, el profesor tome decisiones sobre las actividades que se realizarán en el momento de desarrollo? ¿Hay actividades en la apertura que permiten que el estudiante, en el desarrollo o el cierre, contraste sus saberes previos con los adquiridos en la secuencia didáctica y reconozca lo que aprendió? ¿Hay actividades en la apertura que permiten que el estudiante se interese en los contenidos que se abordarán en la secuencia didáctica? ¿Hay actividades en la apertura que permiten que el estudiante genere expectativas acerca de los contenidos que se abordarán en la secuencia didáctica? ¿Hay actividades en la apertura que permiten que el estudiante experimente el deseo de aprender los contenidos de la secuencia didáctica? ¿La apertura tiene actividades en las que el estudiante relacione sus experiencias con los contenidos de la estrategia didáctica?
Desarrollo	¿Las actividades de desarrollo contribuyen al desarrollo de competencias? ¿Las actividades de desarrollo favorecen la apropiación o desarrollo de contenidos? ¿En las actividades de desarrollo los estudiantes generan productos? ¿Hay actividades en el desarrollo que permiten que el estudiante fortalezca o desarrolle habilidades prácticas y de pensamiento que le permitan adquirir conocimientos en forma sistematizada y aplicarlos en diferentes contextos? ¿Hay actividades en el desarrollo que hacen que el estudiante contraste los contenidos con los saberes que tenía (que recuperó e identificó en la apertura) para modificarlos, enriquecerlos, sustituirlos o incorporar otros?

	¿Hay actividades en el desarrollo que hacen que el estudiante ejercite o experimente sus saberes? ¿Hay actividades en el desarrollo que hacen que el estudiante transfiera su aprendizaje a situaciones distintas?
Cierre	¿Las actividades de cierre contribuyen al desarrollo de competencias? ¿Las actividades de cierre favorecen la apropiación o desarrollo de contenidos? ¿En las actividades de cierre los estudiantes generan productos? ¿Hay actividades en el cierre que permiten que el estudiante identifique los contenidos que aprendió en la apertura y el desarrollo? ¿Hay actividades en el cierre que permiten que el estudiante identifique los contenidos que se desarrollaron o construyeron en la secuencia didáctica? ¿Hay actividades en el cierre que permiten que el estudiante realice una síntesis de sus aprendizajes?

Tabla 5.3 Guion propuesto para evaluar la estrategia didáctica

Después de caracterizar y reconocer los componentes en el desarrollo de la secuencia didáctica, se explica a continuación teorías relacionadas con la enseñanza de la lengua extranjera y en particular el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral tomando en consideración el enfoque comunicativo, competencias comunicativas, niveles de competencia, didáctica y estrategias de enseñanza-aprendizaje y el rol del docente inclusivo.

5.4 Enseñanza y desarrollo de las habilidades orales

Los métodos empleados hoy en día para la enseñanza de cualquier lengua segunda (L2) incluyen actividades que pretenden desarrollar las habilidades de la expresión y comprensión oral. Por ello en este apartado primeramente se expone el enfoque comunicativo de enseñanza actual que tomó este estudio para la enseñanza y desarrollo de las habilidades orales en el idioma inglés, en el cual se describen las competencias comunicativas orales, seguidamente

se abordan bases teóricas sobre los niveles de competencias, la didáctica para el desarrollo de dichas habilidades, estrategias de enseñanza y aprendizaje y por último, el docente inclusivo y su metodología para el desarrollo de las habilidades orales.

5.4.1 Enfoque comunicativo² y las competencias comunicativas orales

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha pasado por varias metodologías que buscaban dar respuesta al método efectivo de aprender una lengua. Después de muchos intentos nace el enfoque comunicativo como vía eficaz para el desarrollo de las habilidades básicas del idioma que se basa en la enseñanza de la competencia comunicativa. La esencia de este enfoque radica en la necesidad de crear situaciones de uso de la lengua donde los estudiantes puedan utilizar los contenidos de la lengua extranjera para comunicarse.

Cabe anotar que el concepto de competencia comunicativa primeramente fue descrito por Hymes (1971) para referirse al uso de la lengua materna; y más tarde fue retomado por Canale y Swain (1980), utilizándolo en el marco de segundas lenguas. Luego Richards y Rodgers (2001) retoman el concepto para diseñar el enfoque.

Según Hymes (1971), dentro del proceso se evidencia la presencia de varias competencias contenidas en la competencia comunicativa: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Así, la **competencia lingüística** es entendida como el hecho de saber una lengua, es decir conocer su forma gramatical, fonológica, morfológica, sintáctica, semántica y lexical. La **competencia sociolingüística**, por otro lado, significa cómo utilizar y responder de manera apropiada la lengua, teniendo en cuenta el contexto, el tema y las relaciones entre las personas que se comunican. Está intrínsecamente relacionado con el qué decir en una situación determinada y cómo decirlo (cómo expresar cierta actitud, cortesía, autoridad, y cómo saber

2 La investigación toma como referente este enfoque porque los estudios actuales lo han considerado como vía eficaz para la enseñanza de Lenguas Extranjeras donde prevalece la comunicación significativa dada en situaciones de la vida real.

qué postura optar). La **competencia discursiva** es la capacidad para utilizar diversos tipos de discursos con el fin de organizarlos en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados. Finalmente la **competencia estratégica** es entendida como la habilidad de utilizar estrategias de comunicación para mejorar la efectividad de la comunicación. Entonces, dichas competencias funcionan como un componente que el estudiante necesita integrar al momento de comunicarse en lengua extranjera en un contexto determinado.

A continuación se describen algunas características del enfoque comunicativo de acuerdo con los planteamientos de Richards y Rodgers (2001: 153-173):

- La lengua es un sistema para la expresión de significados.
- Da énfasis en la comunicación significativa de la lengua extranjera a través de la interacción. Es decir que el aprendizaje de la lengua extranjera es más efectivo cuando se involucra al estudiante en la interacción y la comunicación significativa.
- La motivación del estudiante es importante en su proceso de aprendizaje.
- Los objetivos de las actividades de las clases deben apuntar a la comunicación significativa dada en contextos reales, tal como sucede en la vida real.
- La comunicación debe integrar el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir).
- El rol del docente debe ser el de facilitador dentro del proceso de comunicación entre los estudiantes.
- Privilegia las experiencias personales de los estudiantes como elementos que contribuyen al aprendizaje.
- La gramática no se enseña de manera aislada, sino por medio de tareas comunicativas que permitan su uso en el contexto.
- Se promueve al estudiante a aprender de sus propios errores animándoles a emplear una variedad de estrategias de comunicación.
- Los contenidos son contextualizados, de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real. Por lo general no se utilizan palabras o frases aisladas.
- Se privilegia el desarrollo de la comprensión, vocabulario y expresión oral.

- En el intercambio que se da en la comunicación los estudiantes expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños.

5.4.2 Niveles de competencias

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) establece seis niveles de competencia: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Estos niveles conforman una escala de dominio en las destrezas comunicativas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita.

De los seis niveles mencionados sólo se expone el nivel A que corresponde a la población objeto de estudio de esta investigación:

Nivel	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir mi nombre, los números. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro.

Tabla 5.4 nivel de competencia A1 para la enseñanza de inglés

5.4.3 Didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral

Baralo (2000: 164-171) plantea que la expresión oral es una habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin procesar e interpretar lo escuchado. Afirma que la

comunicación es un proceso que se basa en el desarrollo de destrezas expresivas e interpretativas teniendo en cuenta que las tareas son actividades diseñadas para que los estudiantes usen la lengua comunicativamente. Esta autora propone unas actividades que ayudan a desarrollar con más eficacia la comunicación y comprensión oral, teniendo en cuenta actividades basadas en temas de interés o según necesidades comunicativas:

- Conversaciones
- Preguntas y respuestas
- Resolución de problemas
- Debates, discusiones, argumentaciones
- Juegos comunicativos
- Simulaciones, dramatizaciones
- Relatos reales y fantásticos, chistes

De igual manera, Brown (2001: 43-44) caracteriza las destrezas orales en microdestrezas de la siguiente manera:

Destrezas de la comprensión oral:

1. Producir enunciados de distinta longitud
2. Diferenciar entre fonemas y sus alófonos
3. Usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.)
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, frases de relleno, autocorrecciones, retrocesos, etc.)
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad, etc.) orden de palabras, construcciones, reglas y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado: frases, pausas, grupos fónicos y oraciones.

10. Expresar algo utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
12. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
13. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos, para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido.

Destrezas de la expresión oral:

1. Almacenar en la memoria corta trozos de discursos de distintas dimensiones.
2. Reconocer sonidos distintivos de la lengua.
3. Reconocer patrones de acentuación, palabras en posición tónica y átona, curvas de entonación y su papel como portadoras de significado.
4. Reconocer formas reducidas de palabra.
5. Distinguir fronteras de palabras, reconocer un núcleo de palabras e interpretar el orden de palabras y su significado.
6. Procesar el lenguaje hablado que se emite a diferentes ritmos.
7. Procesar el lenguaje hablado en el que hay pausas, errores, conectores y otras variables que tienen lugar en la actuación.
8. Reconocer categorías gramaticales de palabras (nombres, verbos, etc.), sistemas (v.gr, tiempo, concordancia, pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
9. Reconocer las funciones comunicativas de los enunciados según las situaciones, los participantes y los fines.
10. Inferir situaciones, participantes, objetivos utilizando conocimientos del mundo real.
11. A partir de sucesos, ideas descritas, etc., predecir resultados, inferir vínculos y conexiones entre sucesos, deducir causas y efectos y detectar relaciones tales como

idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización t ejemplificación.

12. Usar una serie de estrategias de comprensión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras por el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no.

5.4.4 Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en el marco de la atención educativa a población con discapacidad visual

El INCI, como institución que vela por los derechos de las personas con discapacidad visual, propone un módulo de estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés a dicha población, con el objetivo de facilitar la labor de los docentes que tiene alumnos ciegos o con baja visión, de manera que dispongan de las herramientas pedagógicas necesarias para brindarles una mejor atención en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere.

A continuación se presenta algunas estrategias expuestas por esta entidad, en lo referente al desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral.

INCI (2006:7 capítulo 1):

Escuchar es una de las habilidades básicas que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en una segunda lengua. Teniendo en cuenta su importancia y el papel que desempeña dentro de la comunicación lingüística, es indispensable enseñar a los alumnos a desarrollar esta habilidad. Para que los estudiantes aprendan a escuchar es necesario estimular su capacidad de concentración y atención, a través de actividades que despierten su interés. Esto depende en gran parte de la dinámica con que la actividad sea desarrollada, involucrando elementos tan importantes como el trabajo en equipo, la participación, la libre expresión, entre otros. Para las personas con limitación visual, la habilidad de escuchar como componente fundamental que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación lingüística,

ya que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que se captan por medio de la vista.

Y más adelante expone sobre la expresión oral (capítulo 2, p.13):

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, la habilidad de hablar juega un papel preponderante. Para las personas con limitación visual, una eficaz expresión oral garantizará comunicación rápida y efectiva con sus interlocutores. Sin embargo, no se requieren unas estrategias realmente especiales frente a las que se utilizan para desarrollar esta habilidad lingüística en los alumnos considerados visualmente normales. En el ámbito de la comunicación oral las personas con limitación visual se encuentran en igualdad de condiciones en relación con las demás personas.

En consecuencia, lo que el INCI plantea es una serie de actividades que promuevan en los estudiantes con discapacidad visual la competencia de comunicarse y saber utilizar la lengua en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

5.4.5 Estrategias de enseñanza y aprendizaje de lenguas

Dado que las estrategias son acciones que se planifican sistemáticamente para el logro de fines determinados, el aprendizaje de las lenguas presupone un conjunto de técnicas, actividades y medios que se planifican con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

Oxford (1990, citado en Rodríguez y García-Merás 2010:18) definen las estrategias de aprendizaje como “... acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en lengua extranjera.” Y sigue planteando que: “Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas.”

Para O'Malley y Chamot (1990, citado en Rodríguez y García-Merás 2010) definen las estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras como “pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información”. De igual manera, citados en Herrera, (2003:463) señalan las tres razones fundamentales para el uso de estrategias de aprendizaje:

Los sujetos mentalmente activos aprenden mejor, es decir, los sujetos que organizan la información, relacionándola de forma consciente con el conocimiento que ya poseen, desarrollan más vías de comprensión y recuperación de ésta que los que utilizan solamente recursos memorísticos. En segundo lugar, las estrategias se pueden enseñar, se ha comprobado que quienes reciben instrucción estratégica, y tienen oportunidades de práctica, aprenden de forma más eficaz que quienes no tienen este tipo de experiencia. Por último, las estrategias se pueden aplicar a distintas tareas por lo que, una vez han recibido instrucción y entrenamiento en su uso, la aplicación a tareas similares a aquellas en que las aprendieron será más fácil y eficaz.

Estos autores consideran las estrategias como técnicas que pueden ser enseñadas para ser usadas durante el aprendizaje. De esta manera, la meta de cualquier estrategia particular de aprendizaje será la de afectar la manera en la que el estudiante selecciona, adquiere, organiza o integra un nuevo conocimiento.

Lessard-Clouston (1997 citado en Rodríguez y García 2010:4) expone las características comunes de las definiciones existentes de estrategias de aprendizaje de las Lenguas Extranjeras:

- Son generadas por el estudiante
- Son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- Mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística
- Pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales)

- Incluyen la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales)
- Permiten al estudiante ser más autónomo
- Amplían el papel de los docentes de la lengua
- Se orientan hacia un problema
- Incluyen muchos aspectos, no solamente el cognitivo
- Pueden enseñarse
- Son flexibles
- Reciben la influencia de una variedad de factores

O'Malley y Chamot (1990:44-46) clasifica las estrategias en tres categorías principales: las metacognitivas, las cognitivas y las socio-afectivas. Las estrategias metacognitivas entendidas como la capacidad que se tiene para planificar, monitorear, reflexionar y evaluar el propio aprendizaje; las estrategias cognitivas son conductas u operaciones mentales que se realizan directamente durante el aprendizaje; y por último, las estrategias socio-afectivas que se relacionan en cuanto a la interacción con otras personas.

5.4.6 El docente en la educación inclusiva y su metodología para el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral

Dada la diversificación en los entornos escolares, el docente ha demandado una redefinición en cuanto a su papel como formador dentro del sistema educativo. La inclusión como política pública y educativa exige a estos actores de la educación una transformación progresiva en sus métodos de enseñanza para brindarles a los estudiantes con discapacidad visual posibilidades de proficiencia en lenguas extranjeras, en este caso el inglés.

Desde la década de 1960, la educación especial en Colombia se convirtió en un subsistema, es decir la atención era dada únicamente en los centros de atención especial debido a las reformas educativas y sociales actuales; este tipo de atención se ofrece en centros de atención de tipo “público general”. En este panorama surge la necesidad de reflexionar sobre las actuaciones pedagógicas de los docentes y sobre la formación de los profesionales no sólo de lenguas, sino también de todos los campos en general.

Sánchez y García (2013: 83-84) plantean tres interesantes características que debe tener el docente de educación inclusiva:

- Los docentes deben conocer los contenidos de la materia y deben estar en posesión del conocimiento didáctico suficiente para promover su aprendizaje.
- Deben de cuidar la motivación y actitud positiva del estudiante, por lo que las propuestas de trabajo deben crear situaciones suficientemente motivadoras para que permitan acceder a todo tipo de conocimiento. Lógicamente, el docente también debe estar motivado para que los estudiantes también lo estén.
- El principio metodológico básico será de crear situaciones en las que los propios estudiantes sean protagonistas y responsables. Será importante propiciar el diálogo y la fluidez en la comunicación del grupo como base para la reflexión conjunta. Habrá que tener en cuenta los aciertos y los errores de todos, lo que permitirá ir construyendo nuestra propia realidad.

Con respecto a la metodología destinada al desarrollo de la expresión y comprensión oral. Nunan (1996, en Castillo, J. 2008:96) afirma que la clase de lengua extranjera debe ser regularmente comunicativa y el rol del discente se basa en la interacción con sus propios recursos lingüísticos en vez de observar y repetir; el profesor tiene que estructurar sus clases según las necesidades de aquel y permitir que manifieste sus opiniones sobre los contenidos, actividades didácticas y de evaluación que se han establecido, además de proporcionarle oportunidades de selección y decisión para plantear solución a cualquier situación establecida. El docente debe también fijar roles como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, participante del proceso educativo que lleva a cabo y orientador de la actuación de sus estudiantes.

En esta investigación se busca analizar lo que ocurre en el aula con estudiantes con discapacidad visual para luego realizar una propuesta a la luz de las teorías que se acaba de presentar. Por ende se hace necesario plantear una metodología adecuada que guíe el proceso de investigación y garantice el conocimiento obtenido.

6. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se tomó como base la investigación cualitativa que trata de descubrir verdades científicas de las que se pueden derivar principios para la interpretación, comprensión e intervención científicamente fundada de los fenómenos estudiados. Dentro de esta investigación se tomó como referente la Investigación Acción (IA), la cual se define como un tipo de investigación destinado a buscar soluciones a problemas que un grupo, una comunidad, una escuela, experimenta en su vida diaria, lo que implica estudiar, explorar una situación social en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla. Elliot (1978) indica que en la IA se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. Ahora bien, la IA por su parte en este estudio constituye un proceso continuo donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación.

Para comprender las razones de la selección de la Investigación Acción dentro del estudio se hace necesario mencionar algunas de sus características como las siguientes:

- Proceso que implica una forma de cambio social, participan investigadores y personas que son directamente afectadas por los problemas sociales a investigar.
- Es participativa y colaborativa, por lo cual permite que intervenga cualquier persona en beneficio de la investigación.
- Explica lo que sucede mediante el análisis del contexto para hacer una comprensión de la realidad.
- El resultado, más que una interpretación es una explicación.
- La IA es auto evaluativa: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.
- Implica reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencias desde diversas fuentes de datos. También acumular diversidad de interpretaciones que enriquezcan la visión del problema para la mejor solución.

- Su propósito es descriptivo – exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico).
- La IA tiene una raíz epistemológica llamada cualitativa, por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos generados en este paradigma.
- Es sistemática, se lleva la información de manera lógica, se recoge información y se ordena para luego llegar a ciertas conclusiones.
- Es autoreflexiva, ya que a medida que se va haciendo la investigación se reflexiona acerca de lo que se hace, se evalúa y se toman en cuenta las debilidades para mejorarlas.
- Se lleva un registro de todo lo que hace y se va a hacer.
- Analiza todos y cada uno de los participantes en la investigación.

De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar que la IA dentro de este estudio facilitó su desarrollo a la luz del modelo propuesto por Burns (1999:35). Este presenta ciertos ciclos o etapas que se clasifican de la siguiente manera: exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis, hipótesis, intervención, observación o evaluación, informe, redacción, presentación.

En esta investigación tres de las once etapas no se realizaron explícitamente, ya que se pueden ver reflejadas indirectamente en otras etapas.

A continuación se muestran las etapas de esta investigación:

- Exploración:
- Identificación del problema
- Plan de acción
- Intervención
- Análisis
- Reflexión
- Redacción
- Presentación

Cabe resaltar que la IA representó grandes ventajas en esta investigación en la medida en que no sólo fue un análisis de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que la rodeaban. Por otro lado, generó nuevos conocimientos al investigador y a los estudiantes involucrados. Además, permitió la movilización y el refuerzo de rehabilitación de las organizaciones y/o instituciones como el Instituto Nacional para Niños Ciegos y Sordos. Finalmente, brindó un nuevo horizonte y posibilidad de cambio a la problemática que se investigó.

6.1 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

Una vez efectuada la identificación, conceptualización y la operacionalización de las variables de la investigación, así como también el tipo y diseño de la investigación, la siguiente etapa del proceso consistió en recolectar los datos e informaciones pertinentes para posteriormente analizarla. Para tales fines se utilizaron como técnicas de recolección: la observación y la entrevista.

- **La observación:** Este estudio la enfoca desde el punto de vista de Martínez (2007:74-76), cuando plantea que en la investigación la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado se constituyen en la técnica e instrumento básico para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. Es decir que tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan sus cuestionamientos. Cuando se cuestiona una realidad u objeto, quiere decir que no se mira simplemente, ese cuestionamiento indica que a esa realidad se le observa con sentido de indagación.
- **La entrevista:** El estudio toma como referente esta técnica para tener un acercamiento directo con la realidad. La investigadora preguntó, acumuló respuestas objetivas, fue capaz de captar las opiniones, sensaciones y estados de ánimo de la entrevistada, enriqueciendo así la información facilitando la consecución de los objetivos propuestos. De igual manera, la información versó entorno a acontecimientos vividos

y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se estaba estudiando.

El tipo de entrevista seleccionado para el estudio fue la entrevista estructurada. Se llevó a cabo una planificación previa de todas las preguntas que se quería formular. Por ello, se plantearon una serie de preguntas que estaban coordinadas por un guion realizado de forma secuenciada y dirigida. Entonces, se realiza una entrevista a la coordinadora de la sección A con la finalidad de conocer algunos aspectos de la institución relacionados con el contexto, actividades, programas, etc., y dos entrevistas a la docente de lengua extranjera, una entrevista inicial, exploratoria o de diagnóstico y otra entrevista final con el propósito de tratar aspectos del eje de este estudio (enseñanza, aprendizaje, metodología, tipo de actividades, actitudes y motivaciones, etc.)

La **entrevista inicial** tenía por objetivo la identificación de aspectos relevantes y característicos de la situación para poder tener una primera impresión y visualización de la misma.

La **entrevista final** pretendía contrastar información, concluir aspectos de la investigación, o bien informar sobre determinados asuntos con la finalidad de continuar el proceso de investigación.

6.1.1 Registros escritos

Dentro de los registros escritos tenemos el diario de campo y la rejilla de observación:

El diario de Campo: El diario de campo fue un instrumento indispensable en el desarrollo de la investigación porque en él no sólo se registró la información día a día de las actividades y acciones de la práctica escolar sino también, permitió el enriquecimiento de la relación teoría-práctica. Martínez (2007: 77 - 80) afirma que:



La teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; de esta manera tanto la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso.

El registro de observación: Éste instrumento dentro del estudio fue fundamental para el registro de las actividades tanto en la fase de diagnóstico como en la fase de implementación. En el proceso de triangulación de los resultados obtenidos en esta investigación jugó un papel preponderante en la medida en que permitió sistematizar las experiencias con la finalidad de objetivar el contenido y significado real que asumen las prácticas pedagógicas, dar cuenta de los conceptos de enseñanza, aprendizaje y metodologías aplicadas. Galaz, Gomez y Noruega (1999) plantean que los registros se hacen: (1) para conocer cómo se realiza la acción pedagógica: conocer lo que se hace y cómo se hace, (2) para contar con una historia de las acciones en una determinada unidad de tiempo y con un propósito determinado, (3) para tener un material disponible para el trabajo analítico del propio docente. Reflexión para la acción, y (4) Para obtener evidencias de la acción. En tanto las evidencias están escritas (registros), trascienden lo vivido, lo experiencial (relato oral), posibilitando su objetivación y replicabilidad.



Deslumbramiento directo

De igual manera, señalan que un profesor debe generar habilidades crecientes para registrar sus propias prácticas y, de este modo, acumular saber para retroalimentar su quehacer pedagógico. Este proceso es un paso necesario para quienes quieren desarrollar investigación en la acción (Galaz, Gomez y Noruega 1999:04).

6.1.2 Registros grabados (video)

Los registros grabados en este estudio sólo se realizaron sólo en la fase de implementación de la



propuesta diseñada. Se grabaron algunas clases realizadas por la investigadora con el objetivo de retomar información pertinente cuando fuese necesario en el análisis e interpretación de los resultados.

Según, García (2008) el uso del video en la investigación permite observar y comprender actividades, así como obtener información adicional acerca de comportamientos y hechos que de otra manera no serían posibles de obtener, incluyendo factores ambientales, anímicos y expresivos que pudieran afectar o intervenir en el desarrollo de la investigación.

6.2 Procedimiento de la investigación

La toma de datos se realizó entonces en tres momentos: (1) inicialmente registros escritos a través del diario de campo, que fue un instrumento indispensable para registrar la información día a día de las actividades y acciones. Este instrumento fue muy útil en la medida en que permitió reflexionar sobre los eventos para modificar las prácticas, y garantizar los propósitos de la investigación; (2) rejilla de observación (Ver anexo 2) facilitó la toma de la información y el registro de la misma de una manera sistematizada en lo relacionado a la focalización de los objetivos de la propuesta, es decir, sintetizar y dar respuesta a qué se quería o pretendía observar. (3) Algunos registros en video con una cámara por parte de la investigadora con la finalidad de retomar en un momento dado algo de lo que se observó.

Antes de iniciar las filmaciones o tomas fotográficas, se solicitó la autorización de los padres y los estudiantes a través de una carta de aprobación (Ver anexo 5), que los estudiantes entregaron firmada.

Durante la **fase de exploración** se hicieron alrededor de 10 visitas en un mes, en las que se hizo la presentación y explicación de la investigación, los fines de la misma y la familiarización con todos los miembros de la institución. La toma de los registros permitió conocer algunos aspectos de la cotidianidad del aula, como el uso de la expresión y comprensión oral mediante las actividades de canto realizadas por la profesora en casi todas las clases para aproximar la comprensión de los contenidos, también se evidenció la afectividad por parte de la profesora y los estudiantes.

La **fase de identificación del problema** se llevó a cabo entre septiembre y octubre de 2012. Durante esta fase se hicieron ocho observaciones equivalentes a un total de 16 horas, consignadas en los registros escritos. La rejilla de observación además de permitir la toma y análisis de los datos en este estudio, ayudó a focalizar elementos importantes durante la observación de clases, canalizando mejor la reflexión posterior sobre lo observado durante las visitas al instituto.

Posteriormente, en la **fase de plan de acción y revisión teórica** se realizó el diseño de la propuesta de secuencia didáctica con sus respectivas unidades y temáticas. Para su elaboración se hizo una adaptación a el formato suministrado por Kostina (2012) adaptado de Bastera (2010) para el contexto colombiano. Aquí se tomó en cuenta la información obtenida tanto en los registros escritos como en los registros grabados.

El diario de campo jugó un papel preponderante en la **fase de intervención**³ porque permitió la categorización de aspectos importantes observados para luego ser analizados pedagógicamente por la investigadora. En esta fase se hicieron 14 intervenciones de un total de 25 horas entre febrero y mayo de 2013 en las que se implementó la propuesta de secuencia didáctica.

Y finalmente en las últimas **fases de análisis, reflexión y evaluación y redacción** también se tuvieron en cuenta estos registros escritos y los videos de las clases para la triangulación de la información y redacción del informe final. Esto se llevó a cabo en los meses de abril, mayo, octubre y noviembre del 2013 y entre febrero, marzo y abril del 2014.

Una vez realizado este proceso se da paso a la **fase de presentación** (comunicación de los resultados de la investigación) **o sustentación** del trabajo.

3 Esta fase estuvo ligada a la práctica docente que es uno de los requisitos de grado del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

6.3 Contexto

6.3.1 La institución

Ubicado en el barrio San Fernando de la ciudad de Cali, el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, es una institución académica de carácter privado sin ánimo de lucro que funciona desde 1942. Fue creada por iniciativa liderada por la dama caleña Luisita Sánchez de Hurtado, con el nombre inicial de Escuela de Ciegos y Sordo Mudos de Cali. El 29 de Julio de 1942 por Resolución Ejecutiva N° 078 del Ministerio de Gobierno, se crea como una entidad que inicialmente tenía como objetivo prestar terapias especializadas a personas de bajos recursos. Luego, ante la demanda de usuarios, se centró en la atención a niños con otros tipos y niveles de limitaciones y edades cronológicas. A partir de la fecha dedicaron su acción educativa a la población ciega y sorda con edades de los 2 a los 14 años, y también comenzaron a contar con el apoyo financiero del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, que se mantiene hasta la fecha.

En sus 72 años de historia, el Instituto ha rehabilitado a 3075 niños y niñas, logrando que sus ex alumnos ocupen puestos de liderazgo en la comunidad, es el caso de un ex alumno ciego que ocupó el primer cargo del municipio (alcalde) por decisión popular, así mismo hay Ingenieros de Sistemas, Psicólogos, Chef Internacional, Economistas, Técnicos y tecnólogos entre otros⁴.

4 Tomado de www.ciegosysordos.com



En la fase de exploración y observación del contexto se evidenció que el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca ofrece los servicios de salud y educación visualizados en la investigación, promoción, prevención, diagnóstico y rehabilitación. En el área de salud el instituto cuenta con una clínica especializada visual y auditiva. En el área de educación y/o rehabilitación el instituto cuenta con programas encaminados a procesos de rehabilitación y formación a la población con discapacidad auditiva, visual y personas con multidéficit. Para la buena prestación del servicio el instituto está dividido en dos secciones (sección A que corresponde a la discapacidad visual y la sección B que corresponde a la discapacidad auditiva). Cuenta con un patio con juegos infantiles, una cancha para la práctica de deportes, tales como el basquetbol, fútbol y voleibol; un auditorio para el desarrollo de eventos y programas específicos; salón múltiple, auditorio, salón de rincones, cocineta, salón de los espejos, salón de música, salón de baja visión, salón de audiovisuales, sala de sistemas, sala de estimulación temprana, dos bibliotecas para la consulta e información, biblioteca general y biblioteca Camilo Molina Osa, ésta última es diseñada especialmente para el trabajo con los niños ya que cuenta con el Jaws (software para ciegos), libros escritos en tinta y en braille en diferentes áreas, impresora en braille, máquinas para realizar material en braille, etc. Hay alrededor de 23 aulas especializadas para los niños con diferentes tipos de discapacidades. Las aulas de los niños invidentes están dotadas de material didáctico, útiles de aseo, una mini

biblioteca, un tablero pequeño de acrílico (para estudiantes con baja visión), escritorio para el profesor, una mesa grande en forma de luna para los estudiantes. Además, cuenta con un escritorio pequeño para el uso de los practicantes o personas que realizan observaciones en la institución y un lugar destinado para colgar el bastón de los niños.

La institución cuenta también con varias oficinas para actividades administrativas, de apoyo y académicas: coordinadores para cada especialidad, secretaría académica, rectoría, coordinación, coordinación de psicología y fonoaudiología, archivo y sala de juntas.

Además de estas oficinas hay un restaurante estudiantil que ofrece 2 dietas o menús diarios; un salón para fisioterapia; una habitación con baño, una sala de espera y un parqueadero.

En el centro de rehabilitación, el Instituto centra sus esfuerzos en la construcción de un espacio académico idóneo que apunte hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y sus familiares. Para lograrlo, la institución intenta comprender los contextos y problemáticas de sus estudiantes, con el propósito de velar por la seguridad emocional de cada uno de ellos y así, de ésta manera se pueda incidir en su deseo de aprender. Así pues, para la Institución, el papel que juegan los educadores es un componente crucial, pues son ellos quienes inculcan en sus alumnos el valor del respeto por el otro, involucrando también a los padres de familia.

En la unidad médica, el instituto centra sus esfuerzos en ofrecer un servicio con los mejores estándares de calidad de la manera más cálida y humana. Por ello, la institución lucha para que todos sus profesionales funden su trabajo al servicio del ser humano brindándoles apoyo, comprensión, cariño y un trato digno y respetuoso.

Es por lo anterior, que se dice que el objetivo de humanización de la institución debe verse reflejado tanto en el centro de rehabilitación, como la Clínica Visual y Auditiva; los cuales deberán siempre estar basados y ligados a los principios y los valores que siempre han hecho parte integral de Institución y al reconocimiento de los valores, las diferencias y la dignidad humana.

La institución cuenta con dos clases de inclusión:

Inclusión parcial: Es aquella que realizan los niños(as) durante el proceso de rehabilitación asistiendo dos días a la semana a la escuela regular, buscando una mayor interacción con sus pares videntes u oyentes.

Inclusión total: Se realiza una vez el niño(a) ha culminado su proceso de rehabilitación y continúa con su educación para que además de socializarse siga su aprendizaje y proyecto de vida. Desde este programa se adelantan planes de capacitación con docentes en instituciones educativas y centros de salud, resaltando la pertinencia de la promoción de la salud visual y auditiva. Además de realizan asesorías permanentes para fortalecer las áreas de rehabilitación

Es importante resaltar que aunque el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca es una institución especializada en el trabajo de los niños con discapacidad, se puede evidenciar su aporte a las políticas de inclusión educativa en la medida en que no sólo brinda una preparación y desenvolvimiento académico y personal al estudiante con el objetivo de prepararlo para que se enfrente en las actividades de la escuela regular, sino también piensa en aportar a la labor docente puesto que la realidad en los contextos escolares de nuestro país los profesionales no están preparados para atender este tipo de público. Los estudiantes en dicha institución salen preparados (con conocimientos de lectura y escritura en sistema braille) para ser incluidos en la escuela regular.

De acuerdo con los programas académicos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁵, el Instituto Para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca es una institución que promueve en los estudiantes, la familia y la comunidad un cambio de actitud frente a la discapacidad visual y auditiva con el fin de que los niños se rehabiliten y participen en igualdad de oportunidades con sus habilidades. El plan de estudios comprende la educación para la Primera Infancia y la educación en Básica Primaria (en primero y segundo grado).

Con respecto a la enseñanza del idioma extranjero, en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca se establece como lengua extranjera el inglés, que se enseña en una

5

Tomado de Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de observaciones realizadas durante las visitas en el Instituto por parte de la practicante.

intensidad determinada de acuerdo al grado de estudio en primaria. La tabla siguiente muestra el grado, número de horas de lengua extranjera y el número de estudiantes que usualmente asistía por grados en el periodo 2013.

GRADO	HORAS DE LE	NÚMERO DE CURSOS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Transición A	2 h semanales	1	7
Primero A	2 h semanales	1	12
Segundo A	2 h semanales	1	10

Tabla 6.1 intensidad horaria y organización de los cursos

El Instituto Para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca cuenta con un PEI en el que se exponen y dan a conocer las disposiciones del instituto con relación a la parte de rehabilitación, académica y su proceso de inclusión.

En este documento se expone que cada uno de los grados enunciados anteriormente maneja unos programas específicos acorde a las edades, al nivel de maduración de los niños con discapacidades visuales auditivas o multidéficit. Dada esas condiciones el instituto ha adaptado un currículo especial, flexible que difiere sustancialmente de los currículos del resto de instituciones educativas.

Según la conversación dada en las entrevistas realizadas a la profesora de inglés y coordinadora, se puede afirmar que los planes de estudios están basados en la pedagogía conceptual, donde en cada una de las áreas se trabajan propósitos relacionados con:

- Propósito cognitivo
- Propósito procedimental
- Propósito valorativo y/o actitudinal
- Propósito expresivo

Dentro del currículo se encuentran explícitos los proyectos pedagógicos que visiona la institución como:

- Fortalecimiento de habilidades y potencialidades
- Escuela saludable
- Educación en tecnología
- Proyecto de democracia y paz
- Proyecto de perfil axiológico

Este tipo de proyectos busca que el Instituto para Niños Ciegos y Sordos intervenga de forma integral en los procesos de formación de los niños, teniendo en cuenta la atención terapéutica, de prevención en salud, familiar y social. Pero además, buscan también proporcionar la adquisición de importantes aprendizajes que le permitan al niño ciego y sordo mejorar los niveles de pensamiento, análisis y comprensión.

6.3.2 La Profesora del área de lengua extranjera

El Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca cuenta con una profesora que no es licenciada en lenguas pero tiene más de 14 años de experiencia en el trabajo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ella habla otros idiomas y ha trabajado en institutos de enseñanza bilingüe con estudiantes adolescentes. Además de dar una formación en su área de conocimiento, promueve en los estudiantes el desarrollo de valores como la disciplina, el aseo, el respeto, la identidad, la autonomía y la creatividad. Igualmente, propicia de manera especial la reflexión constante sobre su proceso de rehabilitación e integración escolar y demuestra sensibilidad e interés hacia las diferentes formas de expresión artística.

La profesora posee un nivel adecuado de la lengua, sus actividades apuntaban al desarrollo de la oralidad con profundización en la pronunciación. Con este estudio no se pretende cuestionar la labor que realiza la profesora sino hacer y brindar un aporte diferente en la metodología de enseñanza y la manera de abordar los contenidos mediante el uso de secuencias didácticas. Para ello, se observó su metodología para posteriormente analizarla y diseñar una propuesta que favoreciera las habilidades de comprensión y expresión oral a los estudiantes con discapacidad visual.

En cuanto a su percepción sobre el desarrollo de las habilidades orales a los estudiantes con discapacidad visual, manifiesta que las actividades que se planeen se deben desarrollar por los métodos de respuesta física y traducción, y manifiesta también que no todo tipo de actividades son adecuadas para el trabajo con dichos estudiantes, por ende resalta que el canto es el tipo de actividad que ella realiza con los estudiantes. Esto motivó a la investigadora intentar una nueva metodología.

En la pregunta de la encuesta realizada relacionada con el tipo de actividades que se deben considerar para fortalecer las habilidades orales, la profesora argumenta que se debe tener fundamentalmente en cuenta en los procesos de desarrollo de las habilidades orales la buena pronunciación de la lengua. Es decir, desarrollar la oralidad a través de actividades donde los estudiantes se esfuercen por pronunciar bien, deletrear bien, porque esto les permitirá al mismo tiempo el desarrollo de las otras habilidades como la lectura y escritura.

Yo hago mucho énfasis en la pronunciación, porque para poder escribir tenemos que saber deletrear y para deletrear tienen que saberse el abecedario, las vocales y tener buena pronunciación”. (Ver anexo entrevistas a la docente)

Es interesante la forma de interacción que se da entre los estudiantes y la profesora. En el aula se evidencia una relación muy afectiva. Los estudiantes muestran amor e interés hacia las clases de la profesora sobre todo por las canciones y el amor que ella les manifiesta.

Cabe destacar la buena disposición y colaboración de parte de la profesora para el logro de los objetivos de esta investigación, facilitando, junto con las directivas de la institución, los espacios de su clase para realizar los registros de observación.

6.3.3 Los estudiantes

Los estudiantes de segundo A, en el momento de la investigación sus edades oscilaban entre los ocho y los trece años. Con diez alumnos, seis mujeres y cuatro varones. La mayoría de estudiantes son de un nivel económico bajo que viven en barrios lejanos y municipios cercanos a la institución, pero que aun así asisten con buena regularidad a clases, en muchos casos porque es el único espacio de interacción e inclusión con el que cuentan.

Existe el caso de una estudiante con discapacidad visual que asiste a las clases una vez a la semana (está en el programa a distancia) porque proviene de una institución educativa para videntes. Pero es quien capta con más facilidad los nuevos contenidos y en muchos casos, ayuda a que sus compañeros entiendan.

En relación al nivel de inglés se encontró que los estudiantes manejaban un nivel A1 adecuado sobre todo en lo relacionado con la pronunciación y el vocabulario pero insuficiente en el uso de la lengua objeto y el tipo de interacción que debe darse entre estudiante-estudiante.

Durante el proceso y desarrollo de la propuesta los estudiantes se mostraron motivados hacia las actividades diseñadas para cada uno de los temas propuestos en las unidades.

La siguiente tabla muestra el listado de los niños, edades y el tipo de discapacidad que presentan:

Nombre	Edad	Discapacidad
Niña	11 años	Retinopatía de la Prematurez (Ceguera de nacimiento)
Niña	10 años	Toxoplasmosis
Niño	9 años	Retinopatía de la Prematurez (Ceguera de Nacimiento)
Niño	13 años	Atrofia Óptica Bilateral (baja visión)
Niña	12 años	Retinopatía de la Prematurez (Ceguera de nacimiento)
Niña	11 años	Retinopatía de la Prematurez
Niña	8 años	Retinoblastoma (Cáncer en la retina, tiene prótesis ocular en ambos ojos)
Niña	10 años	Retinopatía de la Prematurez (Ceguera de Nacimiento)
Niño	11 años	Retinopatía de la Prematurez (Ceguera de nacimiento)
Niño	9 años	Catarata Glaucoma (baja visión)

Tabla 6.2. *Edades y tipo de discapacidad de los estudiantes*

6.3.4 El aula de clases

El salón de clases (Ver anexo 6 plano del salón) es un aula especial, adecuada para el trabajo con los niños con discapacidad visual. Está dotada de material didáctico, útiles de aseo, una mini biblioteca, un tablero pequeño de acrílico, escritorio para el profesor, una mesa grande en forma de luna para los estudiantes. Además, cuenta con un escritorio pequeño para el uso de los practicantes o personas que realizan observaciones en la institución y un lugar destinado para colgar el bastón de los niños, no hay interferencia por ruidos ajenos a los que se presenten en la clase. En el salón no existe material, ni carteleras o afiches en lengua extranjera. Pero los hay en lengua materna (escritura en tinta y braille). Cuenta con iluminación gracias a una ventana que da a la calle, pero además cuenta con luz artificial, ya que la natural es insuficiente. El escritorio de la profesora está en un costado en la parte de adelante y al otro costado frontal y lateral hay estantes donde los estudiantes guardan sus trabajos, además de libros y material educativo. También se observan carteleras elaboradas por la profesora y practicantes normalistas⁶ como parte del trabajo de las diferentes asignaturas. Debido a que son diez estudiantes en el aula y el objetivo es realizar un trabajo personalizado, los niños no trabajan en pupitres individuales sino que se organizan en una mesa en forma de luna, que permite el trabajo grupal e individual, y por otro lado, permite que el profesor tenga un acercamiento más directo con el grupo.

6

Estudiante en proceso de formación de su carrera docente/ docente que estudió en una Normal que es el lugar donde se les forma.

7 RESULTADOS

A partir de la investigación realizada, la experiencia vivida y los planteamientos expuestos en el marco teórico, en un primer lugar se evidenció que los estudiantes con discapacidad visual cuentan con un gran potencial para educarse logrando desarrollar grandes habilidades y destrezas en el dominio de una lengua extranjera; y en segundo lugar, se reconocieron las políticas actuales que velan y defienden los derechos de esta población. Antes de presentar el siguiente informe de los resultados obtenidos en el proceso de investigación se hace necesario dar a conocer que los logros de la misma se deben: 1) a la motivación y perseverancia de la investigadora en el estudio, 2) en que en todo el proceso de desarrollo se adoptó la idea de que la educación es un derecho para todos y la no exclusión del conocimiento a esta población, y 3) a la participación continua de todos los miembros involucrados en la investigación.

Recordando los interrogantes planteados en el principio de la investigación, se presenta primeramente los resultados que dan respuesta a los interrogante la fase diagnóstico: ¿Qué actividades utiliza la profesora para el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes con discapacidad visual?, ¿Cuál es el nivel de competencias de los estudiantes en las habilidades de expresión y comprensión oral? y ¿Cómo responden los estudiantes frente a las actividades propuestas por la profesora? Y seguidamente se presentan los resultados de los interrogantes de la fase de implementación: ¿Qué secuencia didáctica se puede diseñar para el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral?, ¿Qué estrategias se evidencian en el desarrollo de la secuencia didáctica? y ¿Qué tan efectiva es la propuesta de secuencia didáctica en el desarrollo de las habilidades orales?

Con el propósito de dar respuesta a dichos interrogantes se hizo uso de los instrumentos de recolección de la información mencionados en la metodología de este trabajo. Cabe resaltar que cada instrumento jugó un componente crucial para el logro del desarrollo de los resultados en la medida en que:

- De la observación resultó la identificación de la problemática y las categorías a analizar, que más tarde permitiría pensar a la investigadora en una propuesta distinta para emplear a los estudiantes con discapacidad visual.
- De la entrevista resultó el acercamiento al contexto institucional (institución, currículo, programas institucionales o académicos, docentes, estudiantes, etc.), el enriquecimiento e intercambio de experiencias metodológicas aplicadas en enseñanza del inglés a dichos estudiantes y principalmente se resolvieron los interrogantes de la fase diagnóstico.
- Del diario de campo resultó un análisis de la reflexión pedagógica del desempeño tanto de la docente observada como de la profesora practicante e investigadora del estudio. Por ejemplo la identificación de los tipos de actividades realizadas, analizando así, su pertinencia o porte en los procesos de enseñanza. Esto fue con el propósito de reorganizar y diseñar una propuesta de enseñanza diferente que permitiera fortalecer las habilidades orales.
- De los registros de observación y los registros grabados resultó el análisis de la estructura de la clase de la profesora titular del área de inglés y de la profesora practicante, la identificación aspectos motivacionales de los estudiantes, el uso de la lengua extranjera y lengua materna durante las clases, forma como se abordaron los contenidos de enseñanza, actividades propuestas, etc.

Se analizaron, entonces, las políticas actuales y el programa del curso para que hubiera una relación directa entre éstos y la propuesta diseñada. De esta manera los resultados se analizaron en cuatro momentos: 1) análisis del desarrollo de la comprensión y expresión oral; 2) diseño de la propuesta; 3) implementación de la propuesta; 4) y la evaluación de la misma.

7.1 Análisis del desarrollo de la comprensión y expresión oral

Teniendo en cuenta la información obtenida de los registros de observación durante las fases de observación e identificación del problema (agosto-octubre de 2012), se hace un análisis de la enseñanza para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral a los estudiantes con discapacidad visual para posteriormente hacer el diseño de la propuesta de secuencia didáctica. Para su elaboración se tuvieron en cuenta algunos aspectos encontrados que dificultan el desarrollo de dichas habilidades:

- Hay una gran repetición en los contenidos desarrollados en las clases. Varios temas desarrollados en una sola clase. No se evidenció una secuencia didáctica en la enseñanza de la lengua extranjera como lo plantea Camps (2003), cuando hace referencia en la formulación de objetivos claves que dan una orientación didáctica a los contenidos de enseñanza.
- Se evidenció una repetición constante de preguntas y actividades que apuntaban a la interacción entre profesor- estudiante y no estudiante-estudiante.
- El uso frecuente de la lengua materna.
- Aunque la profesora posibilitó un espacio propicio para la comunicación a través de preguntas relacionadas con el tema y la vida de los estudiantes, éstos no lograban producir frases un poco más elaboradas, puesto que el desarrollo del tema se limitaba a formular preguntas que requerían respuestas sencillas.

Las siguientes tablas representan explícitamente algunos de los aspectos mencionados anteriormente:

- Temas desarrollados en clase

Temas	Registros de clases						
	Reg. # 1	Reg. # 2	Reg. # 3	Reg. # 4	Reg. # 5	Reg. # 6	Reg. # 7
Tema w	√		√			√	√
Tema x	√		√		√		
Tema y	√	√	√	√			√
Tema z		√			√		√
Otros		√			√	√	

Tabla 8.1. Contenidos y temas desarrollados en una clase.

En el lado izquierdo de la tabla 8.1 se muestran los temas dados en clases, las letras (*w*), (*x*), (*y*), (*z*) y (*otros*) representan el tema. (*w*) = reconocimiento del espacio, (*x*) = los colores, (*y*) = los animales, (*z*) = partes del cuerpo y (*otros*) = alfabeto, números y temas de repaso. En el lado derecho se muestran los registros de las clases observadas y con el símbolo √ se representa la frecuencia de los contenidos desarrollados y el número de temas vistos.

Se puede observar que tanto en los registros número 1, 2, 3, 5, 6 y 7 se trabajaron temas diferentes en una sola clase, por otro lado, hay una repetición discontinua de los temas, por ejemplo el tema (*w*) se trabajó en el registro número 1, 3, 6 y 7. Y así sucede con todos los demás.

De lo anterior se deduce que no hay una conexión estrecha entre los contenidos de enseñanza y el desarrollo de los mismos en cada clase. Como puede observarse se hace necesaria una reflexión en la manera en que los contenidos se articulan con los intereses de los estudiantes para así lograr de esta manera aprendizajes significativos tal y como lo sugiere el enfoque comunicativo actual de enseñanzas de lenguas extranjeras propuesto por Richards y Rodgers (2001), planteando que los contenidos deben ser contextualizados, de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real. Por lo general no se utilizan palabras o frases aisladas.

Retomando las ideas de Camps (2003) las secuencias didácticas orientan las prácticas de enseñanza en la medida en que se hace análisis de las interrelaciones de los contenidos. Así pues el docente debe hacer un tratamiento de los contenidos utilizando criterios de selección y organización en pro de una mejor práctica de la enseñanza.

- Actividades propuestas por la docente

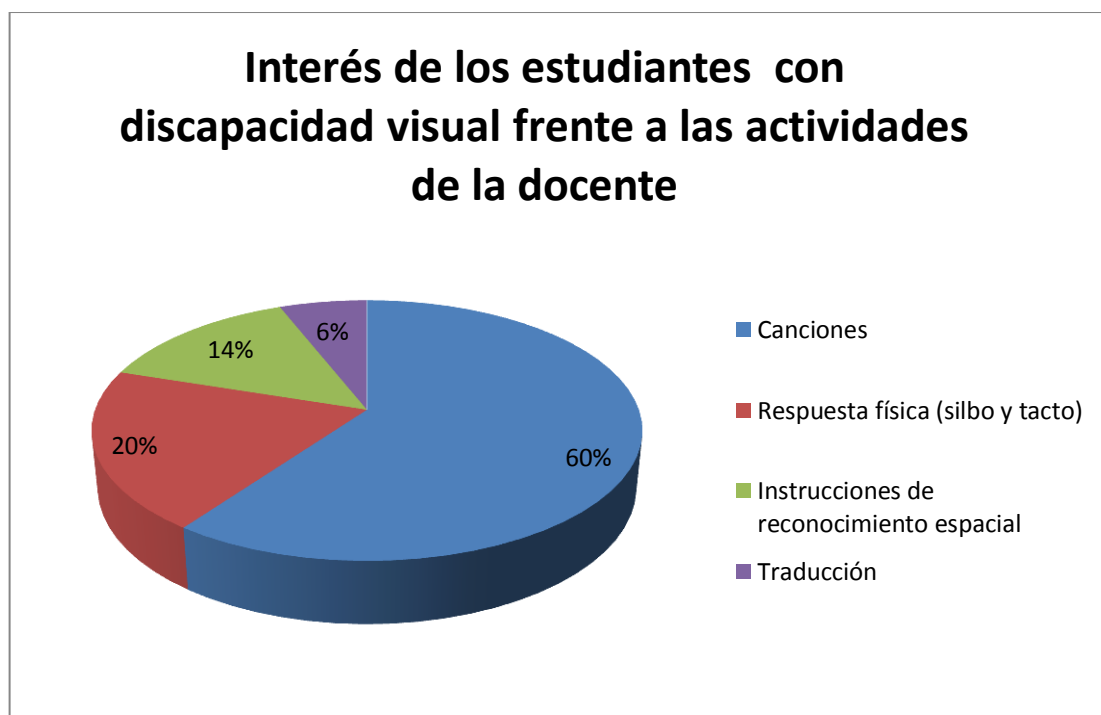
Actividades propuestas por la Docente para el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral	
Canciones	√√√√√√√√√√√√√√√
hablar agradeciendo a Dios	√√√√√√√√√√√
Respuesta física (silbo y tacto)	√√√√√√√√√
Instrucciones de reconocimiento espacial	√√√√√√√
Traducción	√√√√√√
Deletrear	√√
Conversaciones	√

Tabla 8.2. Actividades propuestas por la docente

En el lado izquierdo se muestran las actividades que la docente propuso para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral durante las observaciones realizadas. En el lado derecho se muestra la frecuencia de dichas actividades representadas con el símbolo √, obteniendo así las canciones como la actividad de mayor frecuencia y las conversaciones de menor frecuencia.

Se analizó entonces, que la profesora utiliza como estrategia de enseñanza los cantos, los agradecimientos a Dios y las actividades de respuesta física. El deletrear y las conversaciones son el tipo de actividades que poco utiliza en clases, por lo que explica el por qué no existen un tipo de interacción entre estudiante – estudiante en las actividades orales.

La siguiente gráfica muestra el grado de interés de los estudiantes con discapacidad visual en las actividades propuestas por la docente según los datos arrojados en las observaciones y/o comentarios de los estudiantes y las entrevistas hechas a la docente y a la coordinadora:



Gráfica 1. Interés de los estudiantes frente a las actividades de la docente

Las canciones representan el 60% como la actividad de mayor interés por los estudiantes. Seguida de un 20% que corresponde a la actividad de respuesta física (silbo y tacto). El 14 % a las instrucciones de reconocimiento espacial y finalmente un 6% a la traducción.

Ahora bien, aunque en las observaciones se evidenció que dichas actividades han permitido a los estudiantes con discapacidad visual alcanzar destrezas en cuanto al dominio y vocabulario de la lengua, la dinámica del curso no brinda la oportunidad de crear significado a través de la interacción entre los mismos estudiantes, tal y como se puede observar en los siguientes extractos de observación⁷:

⁷ La convención (Prof.) hace referencia a profesor. (Est.) hace referencia a estudiante. Los nombres de los estudiantes mencionados en los extractos no son nombres reales por cuestiones de confidencialidad.

(...) la profesora empieza con la primera actividad de la clase. Se trata de producir rítmicamente mediante un silbo un sonido que diferencia cada canción. La profesora silva y los estudiantes reconocen la melodía de la canción y la cantan. (...) Luego, ella pone a cantar canciones cortas a cada uno, cerciorándose de que los niños la dominen. Esta actividad la realizan durante largos minutos. (...) La profesora les propone otra actividad. La actividad consiste en que la profesora es un ángel quien pasa por cada puesto tocando al estudiante un determinado número de veces en la cabeza, espalda o cualquier otra parte del cuerpo y los estudiantes deben decir cuántas veces fueron tocados por el ángel y en qué lugar de su cuerpo el ángel los toco. Prof. dice a Est. 1. How many times, el angel te tocó? El estudiante responde: two times in the stomach. Prof. Le dice a Est 2 How many times, el angel te tocó? El estudiante responde: Four times in my head Prof. le dice a Est. 3 How many times, el angel te tocó? El estudiante responde: five times in my head (...) (registro # 2 04/10/12)

(...) La profesora decide cambiar la actividad y pasan a la actividad de traducción que consiste en que los niños dicen palabras en español que quieran saber cómo se dice en inglés y la profesora les hace la traducción. Est. 1: ¿Cómo se dice en inglés Jugar? Prof. Dice play; Est. 2: ¿Cómo se dice en inglés torre? Prof. Dice tower; Est. 3: ¿Cómo se dice en inglés lavadora? Prof. Dice washing machinne; Est. 4: ¿Cómo se dice en inglés ratón? Prof. Dice mouse; Est. 5: ¿Cómo se dice en inglés caja fuerte? Prof. Dice strongbox; Est. 6: ¿Cómo se dice en inglés banco? Prof. Dice bank; Est. 7: ¿Cómo se dice en inglés torre de Cali? Cali's tower; Est. 8: ¿Cómo se dice en inglés juguetería? Prof. Dice toyshop; Est. 9 ¿Cómo se dice en inglés bicicleta? Prof. Dice cycle; Est. 10 ¿Cómo se dice en inglés Grabadora? Prof. Dice tape recorder. (...) (registro # 4 11/10/12)

(...) Luego, la profesora pregunta en inglés: Do you remember what spelling means? Los estudiantes responden: yes, teacher Prof. now, everybody, you have to spell your name? Est. 1 dice A-n-a. Prof dice very good; Est. 2 dice D-a-n-i-e-l.

Prof dice Very good; Est. 3 dice L-a-u-r-a Prof. Very good; Est. 4 dice V-a-le-n-t-i-n-a. Prof. Very good; Est. 5 dice A-n-d-r-e-s. Prof. Very good; Est. 6 dice D- (J-o-s-e). (...) La estudiante número 6 se le dificulta por que no recuerda los sonidos de las letras del alfabeto. La profesora le ayuda repasando los sonidos de las letras del alfabeto. (...) Est. Now, we are going to sing the alphabet A-b-c-d-e-f-g, h-i-j-k, l-m-n-o-p, q-r-s, t-u-v, w-x, w and z (...) (registro # 5 16/10/12)

Así se encontró que los estudiantes no hablan, ni hacen preguntas utilizando la lengua extranjera entre ellos (estudiante-estudiante). Siguiendo las ideas de Richards y Rodgers (2001) el aprendizaje de la lengua extranjera es más efectivo cuando se involucra al estudiante en la interacción y la comunicación significativa de modo que los objetivos de las actividades de las clases deben apuntar a la comunicación significativa dada en contextos reales, tal como sucede en la vida real.

- Uso del inglés y la lengua materna por la docente y estudiantes

Uso del inglés por la docente	Uso de la lengua materna por la docente
Felicitar a los estudiantes por los resultados de las actividades	Dar instrucciones
Hacer la oración de todos los días	Corregir errores de pronunciación
Cantar canciones	Hacer llamados de atención
Dar instrucciones	Contar anécdotas

Tabla 8.3. Uso del inglés y la lengua materna por la docente

Uso del inglés por los estudiantes	Uso de la lengua materna por los estudiantes
Dar respuestas a las preguntas hechas por la profesora	Hacer preguntas para la comprensión

Tabla 8.4. Uso del inglés y la lengua materna por los estudiantes.

Las tabla número 8.3 y 8.4 muestran el uso de la LE y L1 durante las observaciones realizadas en el curso de segundo A en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. Así, la docente hace uso de la LE para felicitar a los estudiantes por los resultados en las actividades realizadas, hacer la oración de todos los días, cantar canciones y dar instrucciones. Los estudiantes utilizan la L1 para hacer preguntas para la comprensión de actividades y usan la LE sólo para dar respuestas a las preguntas hechas por la docente.

En varios registros de observación se evidenció un uso frecuente de la L1 tanto de la docente como de los estudiantes como se observa a continuación:

(...) Prof. Dice: vamos hacer una actividad de spelling, se acuerdan que significa spelling? Ante esta pregunta los niños manifiestan con gestos que no saben que significa esa palabra. Prof. spelling es deletrear. Vamos a deletrear las palabras de su nombre La profesora le dice al estudiante Est. 1 que deletree el nombre. Est. dice Laura = L / a / u / r / a Prof. Very good, excellent! Luego el Est. 2 Flor = F / l / o / r / La niña no se acuerda como se dice la vocal (a). La profesora dice: vamos ayudar a recordarle como se dice esa vocal (...) (registro # 2 4/10/12)

(...) La profesora propone la actividad de traducción, la cual consiste en que los niños dicen en español o en inglés los colores y la profesora les hace la traducción. Est. 1: ¿Cómo se dice en inglés azul? Prof. Dice blue; Est. 2: ¿Cómo se dice en español red? Prof. Dice rojo; Est. 3: ¿Cómo se dice en inglés rosado? pp. Dice pink; Est. 4: ¿Cómo se dice en español white? Prof. Dice blanco; Est. 5: ¿Cómo se dice en inglés amarillo? Prof. Dice yellow (...) (registro # 3 9/10/12)

Por otro lado, se notó en los registros de observación y en el análisis realizado la interacción afectiva que se da entre los estudiantes y la docente. Los estudiantes muestran interés hacia las clases sobre todo por la actividad de las canciones y el amor que ella les manifiesta. Además, se evidenció un ambiente comunicativo y de uso de la lengua en la actividad de dar agradecimientos a Dios:

(...) La profesora comienza la clase saludando a los estudiantes y les pide que hagan la bendición para dar gracias al señor: In the name of the Father, the Son, and

the Holy Spirit. Amen. La profesora dice: now we are going to say thank you God. Thank you God for the institute, Inmediatamente, los estudiantes empiezan a decir sus agradecimientos. Est. 1 Thank you God for water; Est. 2 Thank you God for the teachers; Est. 3 Thank you God for Father, Mother; La profesora repite y le dice: Prof. Thank you God for my father and... Mother; Est. 4 Thank you God for the songs; Est. 5 Thank you God for my brother; Est. 6 Thank you God for children; Est. 7 Thank you God for the colors; Est. 8 Thank you God for my family; Est. 9 Thank you God for books; Est. 10 Thank you God for the corridor (...) (registro # 1 27/09/12) (ver anexo 2).

Además, la actividad de instrucciones de reconocimiento espacial mencionada en la tabla 8.2 fue acertada en la medida en que los estudiantes comprendían muy bien dónde están los lugares y los objetos ubicados dentro de la institución, y lo que se pretendía era el reconocimiento de los mismos mediante el uso de la LE. En dicha actividad se evidencia la interdisciplinariedad que ella hace con uno de los programas de la institución que se concentran en la orientación y movilidad. El hecho de que ellos se orienten y reconozcan también los lugares mediante el uso de la LE apunta al desarrollo no solo de algunos de los objetivos de la institución sino también da respuesta a una de las características del enfoque comunicativo en lo relacionado a situaciones dadas en la vida real:

(...)Después la profesora propone una actividad donde los niños tienen que seguir instrucciones dirigiéndose y señalando lo asignado. La profesora le dice a un estudiante que vaya a la ventana pero en inglés de la siguiente manera: Est. le dice a Ss. 1 go to the window. El estudiante se dirige hacia la ventana; Prof. Le dice a Est. 2 go to the door. El estudiante se dirige hacia la puerta; Prof le dice a Est. 3 go to the next classroom. El estudiante se dirige hacia el otro salón. La profesora dice: Prof. Ok, come back to your places. Everybody go out we are going to make an activity. Est. 1 dice: teacher salimos con el bastón. Prof. Le contesta: not, without walking stick Ok, everybody go to the corridor and come to me. La profesora pide a cada niño que se dirija a un lugar diciéndoselos en inglés; por ejemplo le pide a uno de ellos que vaya al salón de la profesora x. Prof. -go to the teacher x's classroom, Est. 1 se dirige a el salón que la profesora le indico. Prof. - go to the bathroom Est.

2 se dirige al baño, tal como la profesora lo indico. Prof. Le dice a Est. 3 - go to the library (...) (registro # 1 27/09/12) (Ver anexo 2)

En resumen, los resultados de la fase diagnóstica sobre el desarrollo de la comprensión y expresión oral muestran que las competencias que se reflejan en el trabajo de la docente son encaminadas hacia la pronunciación, escucha, aprendizaje de vocabulario y la traducción. Es decir que son pocas casi nulas las relacionadas con la interacción entre estudiante - estudiante. Los contenidos de enseñanza no están estructurados dentro de una secuencia didáctica, no se evidencia una cronología en el desarrollo de los temas, hay mucha reiteración de temas en varios registros de clases. Hay un uso muy frecuente de la L1, los estudiantes solo hacen uso de la LE sólo para responder a la profesora y no para preguntar y hablar entre ellos. En relación a las actividades las canciones fueron un material de apoyo muy útil en las clases de inglés. De hecho es el tipo de actividad que más les gustó a los estudiantes. Cabe resaltar que la canción, en las pocas líneas de que se compone su letra se encuentra una gran cantidad de estructuras gramaticales y actos de habla que pueden ser estudiados y aprendidos casi inconscientemente por los estudiantes ya que aparecen en un contexto tan cercano al mundo de los estudiantes como es una simple canción. Además les permitió introducir nuevas estructuras en contexto con significado, reforzar las estructuras que ellos ya sabían y aumentar su vocabulario.

Con el propósito de fortalecer las habilidades orales de los estudiantes con discapacidad visual y teniendo en cuenta los resultados encontrados en el diagnóstico inicial se dio paso a diseñar, implementar y evaluar una propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral a estudiantes con discapacidad visual. Se propuso trabajar bajo el enfoque comunicativo partiendo de las necesidades de comunicación del aprendiz dando respuestas a las mismas a través de la vía de la interacción.

7.2 Diseño de la propuesta

El diseño de la propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral a estudiantes con discapacidad visual se llevó a cabo en

noviembre de 2012. Para su elaboración se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: a) la información suministrada en los registros de recolección de los datos como el diario de campo y los registros de las clases observadas; b) los resultados encontrados en la fase diagnóstica; y c) una revisión y análisis del programa de lengua extranjera del instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca.

Esta propuesta se compone de dos unidades didácticas llamadas “*knowing me and knowing you*” y “*events*”. Para su elaboración se hizo una adaptación a el formato suministrado por Kostina (2012) adaptado de Basterra (2010) para el contexto colombiano. Los contenidos temáticos de las unidades se extrajeron del programa del curso, pero se les hizo una modificación en cuanto a su organización. Puesto que se pretendía que existiera una estrecha relación entre los diferentes contenidos para así poder abordarlos de una manera divertida y dinámica que le fuese significativa al estudiante. Además, en el diseño de los contenidos temáticos de la propuesta se tuvo en cuenta también los aportes y los criterios de los lineamientos del MEN y el MCERL. Las actividades propuestas darían respuesta al desarrollo de la comprensión auditiva y lectora, interacción y expresión oral, y la expresión escrita.

A través de las unidades se pretendía que los estudiantes con discapacidad visual pudieran ser capaces de: a) desarrollar estrategias básicas de comprensión y expresión oral, b) expresar opiniones en forma oral sobre temas de interés, c) hacer uso de diferentes estrategias para interactuar significativamente y mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua y d) incrementar y mejorar su manejo lexical relacionado con su entorno académico y personal. Para ello, se tuvo en cuenta dentro de los contenidos las competencias comunicativas planteadas por Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y luego retomadas por Rodgers y Richards (2001) no solo para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral, sino también para el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura aunque con poca profundidad en estas dos últimas por no ser el eje central de este estudio. Según estos autores las competencias funcionan como un componente que el estudiante necesita integrar al momento de comunicarse en lengua extranjera en un contexto determinado. Como guía de aprendizaje las competencias dentro de este estudio tenían como objeto lo siguiente:

- La **competencia lingüística** pretendía que el estudiante conociera la lengua en su forma gramatical, fonológica, morfológica, sintáctica, semántica y lexical.
- La **competencia sociolingüística** pretendía que el estudiante supiera utilizar y responder de manera apropiada la lengua teniendo en cuenta el contexto, el tema y las relaciones entre las personas que se comunican.
- La **competencia discursiva** colocaba al estudiante en la capacidad de utilizar diversos tipos de discursos con el fin de organizarlos en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados.
- La **competencia estratégica** pretendía desarrollarles la habilidad de utilizar estrategias de comunicación para mejorar la efectividad de la comunicación y la comprensión.

De acuerdo con las ideas de Camps (2003) sobre los puntos a tener en cuenta en el desarrollo de las secuencias didácticas se tomaron en consideración los siguientes apartados en la elaboración de las unidades de esta investigación (ver propuesta de intervención) que se describen así:

- **Objetivos:** En el desarrollo de las unidades didácticas de este trabajo se definieron los objetivos que son fundamentales como en todo proceso de planificación.
- **Contenidos:** Estos se categorizaron en tres grandes saberes: A) saber: temas como los saludos, la familia, las profesiones, días de la semana, meses del año, tiempos como el presente simple, presente continuo, adjetivos, etc. B) saber hacer: la habilidad, la práctica o puesta en marcha de dichos temas. C) saber ser: actitudes como respetar las diferentes formas de ser y de pensar y presentar conciencia de protección del medio escolar y familiar.
- **Metodología:** se planteó la metodología en la que se basaba la propuesta y se describieron el tipo de actividades y tareas que se desarrollarían en las clases que en este caso estaban guiadas por el enfoque comunicativo propuesto por Richards y Rodgers (2001);
- **Evaluación:** se describe el proceso de evaluación como continua, formativa y sumativa a través de asignación de pequeñas tareas partiendo de los criterios de evaluación.

- Competencias a desarrollar: se plantean las competencias que se desarrollarían en cada unidad didáctica.
- Elementos complementarios: se explicaron los aportes que cada unidad daría al tratamiento a la diversidad, interdisciplinariedad y la relación con proyectos de la institución.

En resumen, la categorización y el desarrollo de estos apartados darían una respuesta al eje central del estudio de este trabajo, de pensar en una propuesta distinta a la observada para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca.

14-2-2013



Play,
Learn

INSTITUTO
PARA NIÑOS
CIEGOS Y
SORDOS

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



Citys.com

UNIVERSIDAD DEL VALLE |
Diana Milet Mancilla Piedrahita

TABLA DE CONTENIDO

- 1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA**
- 2. OBJETIVOS DE ENSEÑANZA**
 - 2.1 OBJETIVOS GENERALES**
 - 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
- 3. CONTENIDOS**
- 4. METODOLOGÍA**
- 5. EVALUACIÓN**
- 6. RECURSOS Y MATERIALES**
- 7. UNIDADES DIDÁCTICAS**
- 8. BIBLIOGRAFÍA**

1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta los logros de aprendizaje (estándares) los contenidos fijados por la profesora para el grupo donde se realizará la intervención, se da paso a la estructuración de la propuesta:

Esta propuesta de enseñanza está diseñada para estudiantes invidentes de grado segundo de básica primaria en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. El propósito de la intervención es promover el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral.

En este nivel se busca crear las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas, lingüísticas, culturales y de desarrollo de pensamiento. Se establece contacto con la lengua inglesa para desarrollar las habilidades básicas a través de un enfoque comunicativo, el cual acoge el estudio del lenguaje como un medio de interacción.

Al finalizar el ciclo de la propuesta de secuencia didáctica los estudiantes estarán en capacidad de hacer uso de diferentes estrategias para desenvolverse con seguridad en situaciones comunicativas relacionadas con su entorno personal y académico. Podrán expresar su opinión y preferencia sobre diversos temas de interés general.

1. OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

1.1 OBJETIVOS GENERALES:

Al finalizar el ciclo de la propuesta de enseñanza los estudiantes serán capaces de:

- Desarrollar estrategias básicas de comprensión y expresión oral
- Expresar opiniones en forma oral sobre temas de interés
- Hacer uso de diferentes estrategias para interactuar significativamente y mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua.
- Incrementar y mejorar su manejo lexical relacionado con su entorno académico y personal.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Los estudiantes serán capaces de:

- Utilizar preguntas o expresiones comunes en el aula
- Utilizar frases cortas sobre rutinas de la vida cotidiana
- Reconstruir oraciones estratégicamente para darse a entender.
- Identificar objetos que pueden encontrarse en el aula de clase
- Hablar de la familia y las actividades que realizan
- conocerse, saludar y presentarse ante los demás.
- Reconocer las actividades realizadas por ocio y placer y expresar sus preferencias.

2. CONTENIDOS

Los contenidos estuvieron determinados por las competencias a desarrollar de acuerdo con los lineamientos generales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro contexto, basados en el Marco Común de Referencia Europeo.

Durante el ciclo de intervención se trabajaran dos unidades que se referencian en el siguiente cuadro.

Unidades	Saber hacer
	Reconocer las relaciones existentes entre los miembros de la familia, pronunciar con buen ritmo y entonación, formular

Unidad 1	preguntas y/o responderlas según los temas de la unidad, leer, dibujar, cantar, emplear preguntas con wh questions, reconocer algunas formas gramaticales como el verbo ser y estar, el presente simple, artículos, usar oraciones con el vocabulario aprendido y así ampliar su léxico en el uso comunicativo de la lengua objeto
Unidad 2	Hablar acerca de rutinas propias y de personas alrededor, hablar sobre fechas de cumpleaños, hablar de las fechas y comidas típicas de la ciudad, hablar acerca de los objetos del aula de clases, identificar los colores en inglés, hablar acerca de vestuarios habituales en diferentes ciudades, describiendo la ropa de personas cercanas.

3. METODOLOGÍA

Este curso se desarrollará siguiendo un enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y una metodología basada en el desarrollo de tareas (task-based approach). El propósito es construir escenarios de interacción en la lengua en aprendizaje, centrando la atención principalmente en el sentido más que en la forma.

En el diseño de las actividades y la forma de desarrollarlas se espera de los estudiantes una participación activa. Se buscará incentivar en ellos una actitud propositiva. Reguladora y evaluativa que genera una dinámica de aula de aprendizaje cooperativo responsable.

4. EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos se propone evaluar a partir del seguimiento de las actividades desarrolladas. Este seguimiento se hará a través de la revisión y posterior retroalimentación de las producciones de los estudiantes (ejercicios, talleres, evaluaciones, etc.).

Criterios de evaluación:

Comprensión global: Se pretende que el estudiante sea capaz de: comprender el significado general de las temáticas anteriores; captar la información que necesita, aunque haya partes de ellas que no capte con precisión.

Expresión y comprensión oral: Se evalúa la capacidad del estudiante para comprender y expresarse oralmente en situaciones cotidianas usando el vocabulario que conoce.

A continuación los siguientes criterios de evaluación no son el eje de esta propuesta, pero se tendrán en cuenta en la participación de los estudiantes.

Expresión escrita: se evalúa la capacidad del estudiante al relacionar el idioma de manera escrito.

Pronunciación, ritmo, entonación: Se pretende que los estudiantes se esfuercen en el uso de la lengua con buen ritmo y entonación.

Vocabulario: Se pretende evaluar la capacidad de comprender y utilizar adecuadamente el léxico.

Interés por aprender y participar: Se pretende constatar si el estudiante manifiesta interés por progresar en su aprendizaje y curiosidad por conocer cosas nuevas, si presta atención en clase, si hace preguntas o si consulta dudas.

Sistema de Calificación:

Nivel superior (50 - 46)	Excellent (excelente)
Nivel alto (45 - 40)	Very Good (muy bueno)
Nivel básico (39 - 30)	Good (bueno)
Nivel bajo (29 – 10)	Needs to improve (debe mejorar)

5. RECURSOS Y MATERIALES

Grabadora, cd, materiales en braille, pizarra, etc.

6. UNIDADES A TRABAJAR

	UNIDAD DIDÁCTICA	
	NIVEL ESCOLAR: Básica Primaria PROGRAMA: Lengua Extranjera AREA: Inglés NIVEL LENGUA: A1	I.H. SEM: 2 horas semanales GRADO: (2º) Segundo PERIODO: primer periodo TOTAL HORAS: 10 horas
	Docente a cargo: Diana Milet Mancilla Piedrahita	

UNIDAD 1 “knowing me and knowing you ”			
APARTADO	ORIENTACIONES		
OBJETIVOS	Los estudiantes aprenderán a: • Interactuar comunicándose en inglés en el salón de clase • Utilizar frases cortas y cotidianas • Reconocer las ocupaciones y las profesiones de las personas • dar números de teléfonos • conocerse, saludar y presentarse ante los demás. • reconocer los integrantes de la familia • Identificar las relaciones existentes entre los miembros de la familia		
CONTENIDOS	SABER	SABER HACER	SABER SER
	Greetings My name is, nice to meet you, hello, good morning, good afternoon, etc. Male and female a Boy – boys; a girl – girls; a man, men a woman women relationships Classmates, friends, neighbors, parents, etc. the family II husband, wife, uncle, aunt, grand-father, grand-	• Utilizar el vocabulario aprendido para hacer oraciones cortas. • Reconocer las relaciones existentes entre los miembros de la familia • Pronunciar con buen ritmo y entonación • Realizar preguntas y/o responderlas según los temas de la	• respeta las diferentes formas de ser y de pensar; y en el desarrollo de conciencia de protección del medio escolar y familiar. • Trabaja adecuadamente en grupo • Es responsable, puntual y

	mother, niece, son, daughter, father in law, mother in law, nephew, niece, sister in law, brother in law, etc. occupations: Student, doctor, writer, singer, homemaker, businessman, businesswoman, nurse, engineer, athlete, artist, etc. • Adjetivos posesivos: My, her, his, our, their, your, • Adjetivos: True, false, married, single, old, young, short, tall, Good, bad. • Qué y quién “wh” Who are they? What is his occupation? • Verbo ser y estar “be” I’m student • Artículos definidos e indefinidos • Presente simple	unidad • Leer, dibujar, cantar. Emplear preguntas con wh questions Reconocer algunas formas gramaticales como el verbo ser y estar, el presente simple, artículos. Usar oraciones con el vocabulario aprendido y así ampliar su léxico en el uso comunicativo de la lengua objeto.	participativo • Presenta motivación por el curso • Entiende otras culturas y costumbres
METODOLOGÍA	• Metodología activa e interactiva que incluyen actividades lúdicas. (juegos, juego de roles, etc.) • En algunos ejes temáticos se emplea el aprendizaje basado en tareas; El cual está encaminado en el aprender haciendo y la relación estrecha que se establece entre la clase de lengua. • Usar materiales en alto relieve • Ejercicios de audio para completar actividades, etc. Temporalización: Esta unidad pertenece al Periodo I y toma 10 horas de clases que corresponden a cuatro semanas y un día. Recursos: Grabadora, CD, poster, cartulinas, imágenes en alto relieve, pizarra, material en braille, etc.		
	Instrumentos de Evaluación: Evaluación continua, formativa y sumativa a través de asignación de pequeñas tareas • Evaluaciones orales (juego de roles)		

EVALUACIÓN	• Revisión y corrección de tareas asignadas. • Evaluaciones escritas mediante la escritura en braille (vocabulario) • trabajos en grupos • control continuo Sistema de Calificación: Nivel superior (50 - 46) Excellent (excelente) Nivel alto (45 - 4.0) Very Good (muy bueno) Nivel básico (3.9 - 3.0) Good (bueno) Nivel bajo (2.9 – 1.0) Needs to improve (debe mejorar)		
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	• Competencia Comunicativa • Competencia Lingüística • Competencia Pragmática • Competencia Sociolingüística		
ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS	TRATAMIENTO A LA DIVERSIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD	RELACIÓN CON PROYECTOS DE LA INSTITUCIÓN
	Se utilizan textos auténticos, Materiales en alto relieve, para que los niños reconozcan la diversidad cultural desde el aula teniendo contacto directo con la vida de sus compañeros y familiar.	Esta unidad se relaciona y contribuye con disciplinas como • Música: Canciones • Artes Plásticas: Realizar un poster. • Sociales: reconocimiento del otro y su cultura	Teniendo en cuenta que el proyecto institucional es sobre el cuidado de nuestro entorno y prevención y rehabilitación de las discapacidades visuales y auditivas. Esta unidad ayuda a fortalecer uno de los objetivos del PEI relacionados con el respeto de mi entorno escolar y compañeros.

	UNIDAD DIDÁCTICA	
	NIVEL ESCOLAR: Básica Primaria	I.H. SEM: 2 horas semanales
	PROGRAMA: Lengua Extranjera	GRADO: (2º) Segundo
	AREA: Inglés	PERIODO: primer periodo
	NIVEL LENGUA: A1	TOTAL HORAS: 10 horas
Docente a cargo: Diana Milet Mancilla Piedrahita		

UNIDAD 2 “events”			
APARTADO	ORIENTACIONES		
OBJETIVOS	Los estudiantes aprenderán a: • Interactuar comunicándose en inglés en el salón de clase • Utilizar frases cortas y cotidianas • Expresar sus sentimientos al hablar de sus rutinas, fechas memorables y comidas típicas mediante el uso de la lengua extranjera. • Hablar sobre los vestuarios habituales identificando los colores		
CONTENIDOS	SABER	SABER HACER	SABER SER
	Days of the week Monday, Tuesday, Wednesday, etc. “there is, there are” Months of the year January, February, march, may June, July, august, September, etc. Where is your birthday? Numbers from 1 to 20 One, two, three, four, five, six, etc “How many” Colors Green, yellow, blue, red, White, black, pink, purple, etc. Clothes	• Hablar acerca de rutinas propias y de personas alrededor • Decir fechas de cumpleaños • Hablar de las fechas y comidas típicas de la ciudad. • Hablar acerca de los objetos del aula de clases. • Identificar los colores en inglés. • Hablar acerca de vestuarios habituales	• Trabaja bien en grupo. • Respects los puntos de vista de sus compañeros. • Es responsable puntual y participativo. • Presenta motivación por las actividades del curso. • Entiende otras culturas y costumbres.

	Blouse, skirt, pants, shoes, shirt, Jeans, socks, tie, hat, etc. Adjetivos posesivos Presente simple Presente continuo Everyday activities Go to Concert, watching tv, studying, working, sleeping, go to bed, go to party, go to play, etc.	en diferentes ciudades • Describir la ropa de personas cercanas									
METODOLOGÍA	• Metodología activa e interactiva que incluyen actividades lúdicas. (juegos, juego de roles, etc.) • En Algunos ejes temáticos se empleará el aprendizaje basado en tareas; El cual está encaminado en el aprender haciendo y la relación estrecha que se establece entre la clase de lengua. • Usar materiales en alto relieve • Ejercicios de audio para completar actividades, etc. Temporalización: Esta unidad pertenece al Periodo I y toma 10 horas de clases que corresponden a cuatro semanas y un día. Recursos: Grabadora, CD, poster, cartulinas, imágenes en alto relieve, pizarra, material en braille, etc.										
EVALUACIÓN	Instrumentos de Evaluación: Evaluación continua, formativa y sumativa a través de asignación de pequeñas tareas • Evaluaciones orales (juego de roles) • Revisión y corrección de tareas asignadas. • Evaluaciones escritas mediante la escritura en braille (vocabulario) • trabajos en grupos • control continuo Sistema de Calificación: <table><tr><td>Nivel superior (50 - 46)</td><td>Excellent (excelente)</td></tr><tr><td>Nivel alto (45 - 4.0)</td><td>Very Good (muy bueno)</td></tr><tr><td>Nivel básico (3.9 - 3.0)</td><td>Good (bueno)</td></tr><tr><td>Nivel bajo (2.9 – 1.0)</td><td>Needs to improve (debe mejorar)</td></tr></table>			Nivel superior (50 - 46)	Excellent (excelente)	Nivel alto (45 - 4.0)	Very Good (muy bueno)	Nivel básico (3.9 - 3.0)	Good (bueno)	Nivel bajo (2.9 – 1.0)	Needs to improve (debe mejorar)
Nivel superior (50 - 46)	Excellent (excelente)										
Nivel alto (45 - 4.0)	Very Good (muy bueno)										
Nivel básico (3.9 - 3.0)	Good (bueno)										
Nivel bajo (2.9 – 1.0)	Needs to improve (debe mejorar)										
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	• Competencia Comunicativa • Competencia Lingüística • Competencia Pragmática • Competencia Sociolingüística										

ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS	TRATAMIENTO A LA DIVERSIDAD	INTERDISCIPLINA- RIEDAD	RELACIÓN CON PROYECTOS DE LA INSTITUCIÓN
	Se utiliza textos auténticos, Materiales en alto relieve, para que los niños reconozcan la diversidad cultural desde el aula teniendo contacto directo con la vida de sus compañeros y familiar.	Esta unidad se relaciona y contribuye con disciplinas como • Música: Canciones • Artes Plásticas: Realizar un poster. • Sociales: reconocimiento del otro y su cultura	Teniendo en cuenta que el proyecto institucional es sobre el cuidado de nuestro entorno y prevención y rehabilitación de las discapacidades visuales y auditivas. Esta unidad ayuda a fortalecer uno de los objetivos del PEI relacionados con el respeto de mi entorno escolar y compañeros.

7.3 Implementación de la propuesta

La implementación de la propuesta se llevó a cabo en los meses de febrero, marzo, abril y mayo de 2013 en el curso de segundo A de la sección de Ciegos. El grupo estaba compuesto por diez estudiantes de los cuales seis eran mujeres y cuatro eran hombres, dos de ellos con baja visión. Sus edades oscilaban entre los ocho y trece años.

En la implementación de la propuesta se hicieron catorce intervenciones que corresponden a un total de 25 horas. Para cada intervención se realizó un plan de clase (Ver anexo 4 ejemplo plan de clase) donde se describían los objetivos de cada clase, su respectivo material didáctico, los pasos o momentos en que se desarrolla la clase, las actividades, el propósito, tiempo previsto y el tipo de interacción que se daría entre los estudiantes y la profesora practicante para cada una de las actividades, las referencias bibliográficas utilizadas y/o webgrafía.

Con miras de propiciar un ambiente enriquecedor y motivador hacia el aprendizaje del inglés a los estudiantes con discapacidad visual en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca se hizo un banco de materiales de audio, juegos y fichas en escritura braille y tinta (Ver fotos anexo 8) para abordar los contenidos de las unidades didácticas diseñadas. A continuación reseñaré el material realizado en la siguiente tabla donde se hacen explícitos la fecha, los contenidos en que se trabajaron y el tipo de habilidad desarrollada.

Periodo del proceso de intervención	Material diseñado en el proceso de intervención	Tipo de habilidad desarrollada con el material
Proceso de intervención del 5 al 26 de febrero	• Se realizó un juego lotería en escritura en braille y tinta sobre el tema de la familia • Un material de audio sobre los temas de los saludos (diálogos) y la familia con sus respectivas canciones	• Hablar • Escuchar • Leer
Proceso de intervención del 7 al 28 de marzo	• Un juego de escalera didáctico para el tema de las ocupaciones con sus respectivas fichas en escritura en braille y tinta. Con este material los estudiantes interactuaban entre ellos. • La realización de un cancionero de audio para los temas de las ocupaciones y los números en inglés con el propósito de trabajar la comprensión oral	• Hablar • Escuchar • Leer • Escribir

	mediante la identificación de oraciones con significado, etc. • Unas fichas con escritura en braille y tinta sobre los mismos temas de la unidad para cada estudiante.	
Proceso de intervención del 4 al 25 de abril	• Unas fichas para que cada estudiante tenga la posibilidad de leer en braille los temas presentados durante los dos periodos trabajados. Los temas fueron: los meses del año, días de la semana, prendas de vestir y los colores. Con este material los estudiantes leían construían oraciones orales.	• Hablar • Escuchar • Leer
Proceso de intervención del 2 al 30 de mayo	• Un juego de lotería en braille sobre los números en inglés • Un juego didáctico de Domino para el tema de las prendas de vestir.	• Hablar • Escuchar • Leer • Escribir

Tabla 8.5. Características del material diseñado

De acuerdo con la información reseñada en el cuadro 8.5 se puede decir que el material diseñado fue un componente crucial en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en especial para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral del inglés. En la medida en que permitió: a) crear un ambiente dinámico donde los estudiantes interactuaban en situaciones de la vida real; b) aproximarlos a la realidad ofreciéndoles ocasión para actuar; c) motivarlos hacia el aprendizaje del inglés mediante actividades lúdicas d) y el desarrollo de procedimientos, destrezas y estrategias para la comprensión y la expresión oral.

Siguiendo los planteamientos de Baralo (2000) la idea de comunicación fue vista en todo el proceso de implementación de la propuesta como un proceso que se basa en el desarrollo de destrezas expresivas e interpretativas lo que implica diseños de actividades basadas en temas de interés o necesidades comunicativas que ayuden a desarrollar con más eficacia la comunicación y comprensión oral. Entre varias de las actividades que propone la autora se desarrollaron las Conversaciones o diálogos, preguntas y respuestas y juegos comunicativos.

Ahora bien, para el desarrollo de la comprensión y expresión oral se buscaba estimular la capacidad de concentración y atención del estudiante con discapacidad visual a través de actividades que despertaran su interés tal y como lo plantea el INCI en su módulo de estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés. Entonces, para la implementación de las actividades que favorecieran estas habilidades fueron fundamentales los planteamientos de O,

O'Malley y Chamot (1990) expuestas en el marco teórico sobre las estrategias de aprendizaje entendidas como comportamientos, pasos o técnicas que el estudiante utiliza para apropiarse, aprender o retener nueva información y de esta manera mejorar su progreso.

Así, el desarrollo de la **comprensión oral** y **expresión oral** se evidencia en los siguientes extractos de las actividades realizadas en los registros de la fase de implementación⁸:

- Las actividades de audio tenían por objeto promover en los estudiantes con discapacidad visual el uso de técnicas, pasos o comportamientos para la comprensión de textos orales. La profesora practicante hace preguntas todo el tiempo para verificar la comprensión.

(...)PP. propone como siguiente actividad un audio que contiene unos diálogos cortos sobre el tema de las ocupaciones. Después de escuchar el audio dos veces la PP pregunta en inglés que profesiones escucharon en los diálogos: PP. pregunta: What occupations did you listen? Los est. responden al mismo tiempo: actor, pilot, dentist, police, writer, teacher, student, mechanic and chef. PP. Contesta: very good. (...) (registro # 5, 28/02/2013)

- Las actividades de las canciones infantiles sobre los temas de las unidades pretendían fortalecer y facilitar la comprensión oral mediante la motivación e interés que tienen los estudiantes por estas actividades. Además como actividades de calentamiento tenían por objeto contextualizar a los estudiantes hacia el nuevo tema que se pretendía abordar y aumentar su vocabulario.

(...) La PP enseña una canción sobre el tema de las profesiones a los estudiantes y se trabajan algunas ocupaciones:

People in my town (Peter Weatherall)

I see a firefighter, fighting fires

8 La convención (PP) hace referencia a profesor practicante.

I see a car mechanic, changing tires
I see a pilot, flying through the air
I see a barber, cutting people's hair
I see the people in my town and I say, hey brother what's going down.
I see an actor, acting on the stage
I see a writer, writing on a page
I see a chef, working in a restaurant. Etc.

PP. hace preguntas como: Someone who teaches in the school? Est. 1 responde: this is a teacher; someone who examines your health a body? Est. 2 this is a doctor; someone who flies through the air? Est. 3 responde: this is a pilot; someone who cuts people's hair? Est. 4 responde: this is a barber (...) (registro # 5, 28/02/2013)

- los juegos comunicativos como el dominó para las prendas de vestir, la escalera para las ocupaciones y la lotería para la familia y los números tenían como objeto desarrollar habilidades comunicativas para fortalecer la expresión oral.

(...) Finalmente, la PP propuso un juego de escalera en braille donde están escritas las definiciones y/o funciones en inglés de las profesiones para que los estudiantes identificaran la profesión a la que pertenece cada función. Para ello se utilizó unos dados en alto relieve. Se le dió un premio a cada respuesta acertada. La PP. Explicó la actividad del juego en español. Les dijo que ese juego es como un parqués. Les preguntó si lo han escuchado anteriormente. Dió las instrucciones y empezaron a jugarlo Con el juego los Est. Respondían preguntas como “someone who examine your health and body” “someone who fix problem in your teeth” Si la respuesta era correcta los estudiantes podían avanzar la casilla siguiente, así sucesivamente hasta llegar a la casilla final (...) (registro # 5, 28/02/2013)

- se realizaron actividades de pregunta y respuesta para que los estudiantes hicieran un uso mayor del inglés en todas las clases.

(...)PP. propone sentarse en la mesa para hacer un conversatorio realizando pregunta en inglés como: ¿Cuál es la profesión que más te gusta? ¿Cuál es la profesión de tu padre/madre? ¿Cuál es tu ocupación? Etc. PP. dice: what's your occupation? Y agrega en español “cuando nos preguntan cuál es nuestra ocupación nosotros debemos responder: my occupation is.....” PP. dice I'm a teacher; Est. 1 dice: I'm a student; Est. 2 dice: I'm a student ; PP. Pide en inglés a los otros estudiantes que hagan preguntas a sus compañeros.; Est. 3 pregunta what's your occupation? Est. 4 responde: 'I'm student; Est. 5 pregunta what's your occupation? Est. 6 responde: 'I'm student; Est. 7 pregunta what's your occupation? Est. 8 responde: 'I'm student; Est. 9 pregunta what's your occupation? Est. 10 responde: 'I'm student (...) (registro # 5, 28/02/2013)

- En todas las clases se realizaron conversatorios que buscaban la interacción entre estudiante- estudiante, profesor practicante-estudiante en situaciones de la vida real.

(...) PP. enseña hacer preguntas como las siguiente: what's your father/mother occupation? Or what does your mother/father/brother/uncle do? What's your favorite occupation? What do you want to be when you grow up? What about you? Con esta información el profesor pide a sus estudiantes que hablen y pregunten a sus compañeros sobre las ocupaciones de sus familiares, las que más les gusta y la que les gustaría hacer cuando sean grandes. Est .1 pregunta a Est. 2: what does your mother do? Est. 2 contesta: she is a nurse and what about you? Est. 1 contesta: she is a homemaker; Est. 3 pregunta a Est. 4: what does your brother do? Est. 3 contesta: he is a student. What's your favorite occupation? Est. 4 my favorite occupation is doctor. Est. 1 my favorite occupation is nurse. Est. 5 my favorite occupation is teacher; Est. 6 pregunta a PP. Teacher, how do you say abogado. PP le responde: lawyer. Est. 6 dice: my favorite occupation is lawyer. El est. 6 no pronunció bien la palabra lawyer. Inmediatamente PP. Corrige y le dice cómo debe pronunciar dicha palabra. Est. 7 my favorite occupation is doctor; Est. 8 What do you want to be when you grow up? Esta pregunta fue difícil pronunciarla. La PP. dice: repeat after me What do you want to be when you grow

up? ésto se repite dos veces. Est 9 contesta: I want to be a doctor. Est. 10 contesta: I want to be a teacher (...) (registro # 5, 28/02/2013)

- Se le recalcó al estudiante el uso de la LE para preguntar, responder y opinar. Sobre todo animarlo a dar respuestas completas utilizando la regla gramatical.

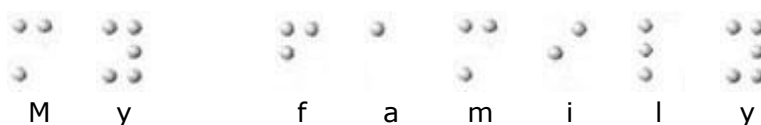
(...) Est. 5 teacher Diana, how old are you? PP. Responde: I'm 26 years old. (...) Est. 8 teacher Diana what's your phone number? PP. Responde my phone number is 4432121 (...) (Registro # 9 11/04/13).

(...) Est. 2 pregunta a Est 1 when is your birthday? My birthday is on January 21; Est. 3 pregunta a Est 2 when is your birthday? My birthday is on May 23 (...) (registro # 13 09/05/13)

(...) Est 9 dice: teacher, mi día favorito es el sábado, PP dice: tell me in english? Est. 9 dice una parte y sus compañeros y el PP le ayudan. Est 9 repite. My favorite day is Saturday (...) (registro #12 02/05/13)

- También se desarrollaron las habilidades de lectura y escritura, se pretendía que el estudiante con discapacidad visual relacionará el idioma de manera escrito a través de la lectura haciendo comprensión de la misma, haciendo dictados, etc. Para el desarrollo de estas habilidades se hizo uso del material diseñado en escritura braille sobre los temas de clases y los juegos didácticos comunicativos que también tenían escritura braille y tinta.

(...)La siguiente actividad fue de lectura. PP le dio cada estudiante un material realizó por ella misma en escritura en braille para hacer ejercicios de lectura. Cada ficha de lectura tenía los miembros de la familia escritas en braille y en tinta para los dos estudiantes de baja visión. PP enseña a leer los miembros de la familia escritos en las fichas repitiéndoles varias veces cada sonido de palabra. Est. Leían cada palabra. Luego, PP pide a sus estudiantes hacer oraciones con significado. PP propone otra actividad de deletrear (...) (registro # 2 14/02/13).





M o t h e r



F a t h e r



B r o t h e r



S i s t e r



S o n



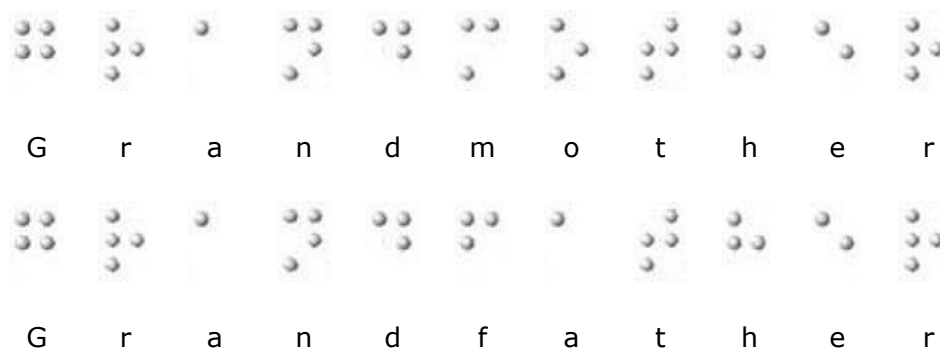
D a u g h t e r



A u n t



U n c l e



7.4 Evaluación de la propuesta

Después de haber hecho el análisis de las habilidades de comprensión y expresión oral, el diseño e implementación de la propuesta, se realiza la evaluación de la misma en los meses de septiembre y octubre de 2013 y febrero 2014. Para su evaluación se tuvo en cuenta los resultados encontrados en los apartados 7.1, 7.2, 7.3 de este trabajo, los planteamientos expuestos en el marco teórico, los registros de observación de la fase diagnóstico y las interpretaciones y/o reflexiones escritas en el diario de campo.

Esta propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual se evalúa como una propuesta adecuada para el aprendizaje del inglés en la medida que concibió la enseñanza desde la perspectiva del **enfoque inclusivo** y el **enfoque comunicativo**. Entonces, esta propuesta se destacó porque:

- Se basó en las políticas actuales de inclusión que garantizan y protegen el derecho a la educación para todos.
- Respondió a las necesidades de los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje.
- Conllevó a diseñar y estructurar formas de abordar los contenidos y generar estrategias de aprendizaje.

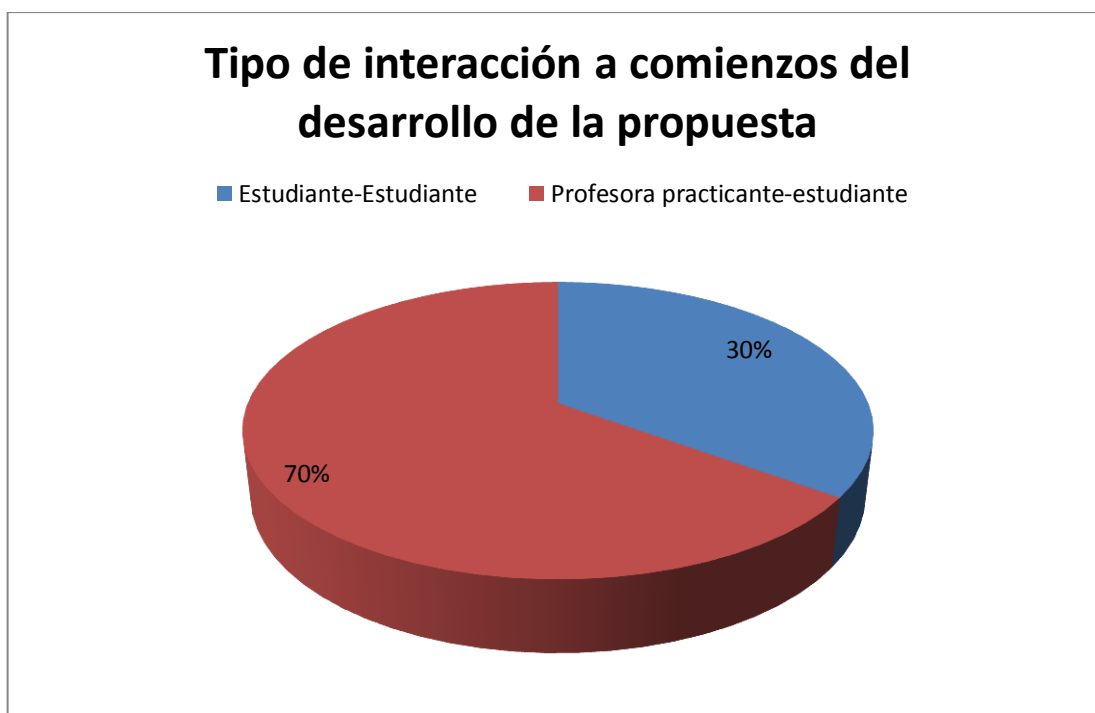
- Garantizó la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua del estudiante independientemente de su discapacidad visual.
- Colocó al estudiante en el rol activo.
- Se consideró la lengua como un sistema para la expresión de significados.
- Atrajo y motivó a los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.
- Creó un ambiente dinámico donde los estudiantes con discapacidad visual interactuaban en situaciones comunicativas de la vida real aproximándolos a la realidad ofreciéndoles ocasión para actuar.
- Promovió mayor grado de interacción comunicativa entre los estudiantes mismo y el profesor.
- Respondió al desarrollo de procedimientos, destrezas y estrategias para la comprensión y la expresión oral.

Ahora bien, bajo las premisas logradas de estos dos enfoques se puede afirmar que la propuesta generó mayor interacción entre los estudiantes con discapacidad visual, menor uso de la lengua materna y un mayor uso de la lengua extranjera, la lengua ya no solo era para dar respuestas sino también para hacer preguntas y expresar opiniones; La organización y estructuración de los contenidos y la forma de abordarlos generaron expectativas y motivación en los estudiantes; Las metodología aplicada, las actividades como el conversatorio, juegos comunicativos y materiales propuestos fortalecieron el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la medida en que los estudiantes hicieron uso de estrategias o técnicas como: escuchar con atención, hacer silencio, no ponerse de pie, activar conocimientos previos, organizar ideas, etc. Según Lessard-Clouston (1997, citado en Sánchez y García 2013) dichas estrategias son pasos que siguen el estudiante en el proceso de aprendizaje y son generadas por él, además mejoran el aprendizaje de la lengua y pueden enseñarse.

De igual modo, aunque las habilidades de escritura y lectura no fueron el eje central de este estudio se desarrollaron las habilidades de lectura y escritura desde la perspectiva del enfoque comunicativo donde el estudiantes con discapacidad visual relacionó la lengua oral de manera escrita a través de la lectura haciendo comprensión de la misma realizando dictados. Aquí

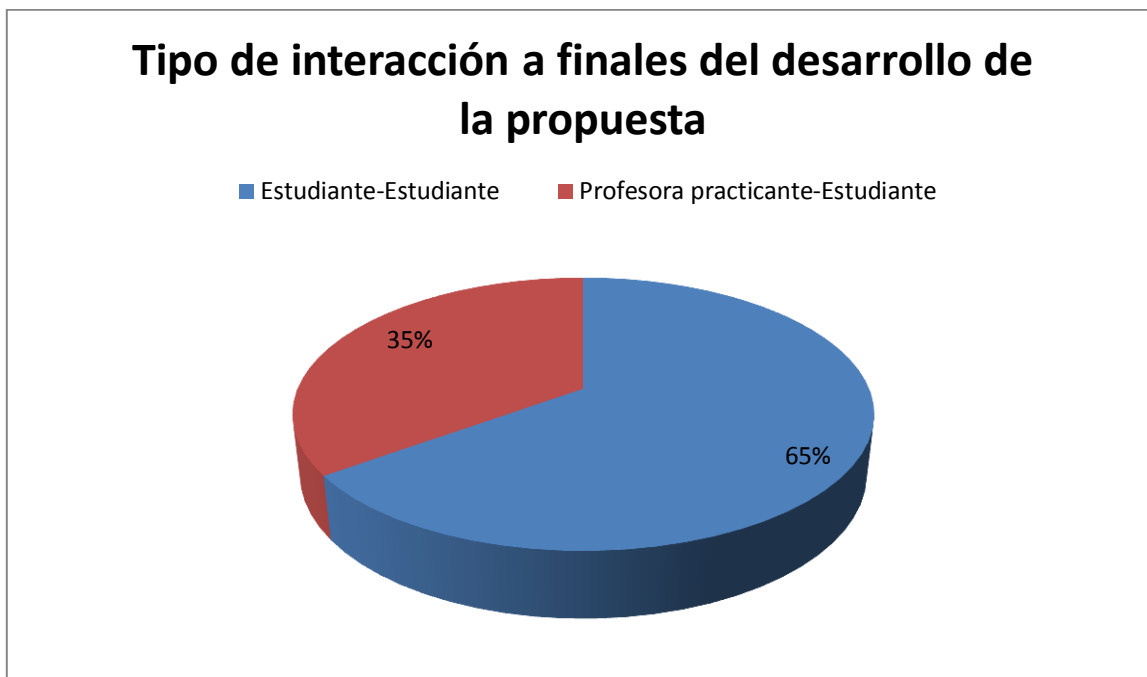
jugo un papel fundamental el material diseñado en escritura braille sobre los temas de clases y los juegos didácticos comunicativos que también estaban escritos en braille (para estudiantes con ceguera total) y tinta (para estudiantes con baja visión).

A continuación se muestra en las siguientes gráficas el proceso de evolución del tipo de interacción que fortaleció esta propuesta en los estudiantes con discapacidad visual:



Gráfica 2. Interacción a comienzos del desarrollo de la propuesta

En el análisis de la primera mitad de los registros de la fase de implementación se obtuvo en términos de porcentaje el grado de interacción. Así, El 70% de la interacción corresponde a PP - Est. y el 30% a la interacción que se dió entre Est.-Est.



Gráfica 3. Interacción a finales del desarrollo de la propuesta

El análisis de la segunda y última parte de los registros en la fase de implementación el 35% de la interacción corresponde a PP – Est. y el 65% corresponde a la mayor interacción Est. - Est.

Entonces, como en todo proceso, hubo una evolución en la interacción comunicativa que se dió entre Est. – Est. durante la implementación de la propuesta. De esta manera se prueba que la propuesta logró desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas y de comprensión fomentando la interacción entre ellos. Además de un uso más constante de la lengua extranjera en situaciones reales como: indagar sobre fechas de cumpleaños, números telefónicos, miembros de la familia, edad, falta de comprensión de una palabra o expresión, etc.

De igual manera, esta evaluación se realizó con el guion propuesto para evaluar la estrategia didáctica de Granados y otros. (2009). Se evaluaron los cuatro momentos de dicha estrategia (identificación, apertura, desarrollo y cierre) que se reseñan a continuación:

- *Identificación:* se alcanzaron los objetivos planteados en la propuesta en la medida en que los estudiantes fueron capaces de desarrollar las estrategias básicas de

comprensión y expresión oral; expresar opiniones en forma oral sobre temas de interés, hacer uso de diferentes estrategias para interactuar significativamente y mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua; e incrementar su manejo lexical relacionado con su entorno académico y personal.

- *Apertura, Desarrollo y Cierre:* las actividades realizadas en estos tres momentos contribuyeron al desarrollo de competencias y apropiación del contenido, permitieron que el estudiante experimentara su deseo por aprender y contrastara sus saberes previos con los adquiridos en la secuencia didáctica y reconociera lo que aprendió. Estos momentos tenían actividades en las que el estudiante relacionó sus experiencias con los contenidos de la estrategia didáctica, generó productos y la apropiación de contenidos, Fortaleció el desarrollo de habilidades prácticas y de pensamiento que le permitirían adquirir conocimientos en forma sistematizada y aplicarlos en diferentes contextos, modificándolos, enriqueciéndolos e incorporándolos en el habla.

Dentro de esta evaluación cabe resaltar las apreciaciones hechas por la profesora titular del área inglés del instituto manifestando la importancia de las actividades y el material realizado en la fase de implementación para el desarrollo de la comprensión y expresión oral.

(...) PP todo el material que trabajaste en tu práctica me pareció muy interesante para el desarrollo de las habilidades orales, yo no lo había trabajado antes, sobre todo el juego de escalera que realizaste hizo que los estudiantes participaran más en clase, hablaran en inglés, aprendieran vocabulario y se motivaran mucho en el aprendizaje. Realmente te felicito (...) (06/06/2013)

De igual manera, se hace necesario mencionar que si bien la profesora ha hecho un excelente trabajo con los estudiantes, esta propuesta es un aporte a lograr mayor comprensión y expresión oral.

Desempeño de la profesora practicante

El desempeño docente en calidad de profesora practicante en la fase de implementación de la propuesta para el desarrollo de la comprensión y expresión oral, el desempeño siguió los criterios de Nunan (1996), Sánchez y García (2013) sobre el perfil del docente de lenguas extranjeras y en la educación inclusiva. Teniendo como premisa que los estudiantes con este tipo de discapacidad gozan del mismo derecho de aprender una lengua extranjera se hace una estructuración de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Así, se estructuran los contenidos de enseñanza, se diseña una metodología apropiada para el desarrollo de dichas habilidades, se promueve un entorno motivador en las clases, se diseña un material propio en braille y juegos comunicativos⁹ y principalmente se juega el papel de facilitadora y guía en todas las intervenciones realizadas. El papel desempeñado por la investigadora en calidad de profesora practicante fue promover situaciones de aprendizajes significativas comunicativas a través de la interacción entre Est. – Est. y PP – Est. para desarrollar mayor grado de comprensión y expresión oral en los estudiantes con discapacidad visual en el instituto para niños ciegos y sordos del Valle del Cauca.

Dificultades durante el proceso de implementación

Durante el proceso de implementación este estudio enfrentó y superó las siguientes dificultades:

- Al inicio, el periodo de intervención se realizaba los días martes, luego por decisiones de la institución se trasladó al día jueves. Este cambio afectó en la medida en que muchos de los eventos curriculares que se realizaron en la institución estaban programados para ese día en particular. Lo que implicó la prolongación del periodo de las intervenciones realizadas que desde un principio estaban programadas para

9 Este material fue una donación que hizo la investigadora al instituto.

desarrollarse entre febrero y abril de 2013, y hubo que extenderlas hasta el mes de mayo del mismo año.

- Dado que algunos estudiantes no residen en la ciudad sino en otros municipios cercanos a la ciudad y ocasiones no podían asistir por causas ambientales, su inasistencia durante la fase de implementación fue una de las dificultades que conllevó en ocasiones a acortar el periodo de las actividades propuesta para las clases porque había que hacer una contextualización de la clase anterior.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados encontrados del trabajo realizado y los objetivos alcanzados de la propuesta se observó que la motivación desempeña un papel importante a la hora de promover prácticas comunicativas que fortalezcan el desarrollo de las habilidades orales. Lo que presupone usar actividades variadas que den respuesta a los gustos e intereses de los estudiantes.

De igual manera, al concebir la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual desde la perspectiva del **enfoque inclusivo** (que acoge a todos posibilitando el acceso al conocimiento mediante estructuraciones en las metodologías de enseñanza) y desde la perspectiva del **enfoque comunicativo** (que involucra al estudiante en la interacción y la comunicación significativa a través de situaciones de la vida real) se obtuvieron los logros de los objetivos propuestos para el desarrollo de la comprensión y expresión oral.

Mediante el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de secuencia didáctica se logró fortalecer el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión oral en inglés como lengua extranjera en los estudiantes con discapacidad visual. Esto se logró debido a que la secuencia didáctica orientó las prácticas de enseñanza analizando los espacios de conexión entre docente y contenidos con la pretensión de garantizar que el estudiante se apropiara de los conocimientos y los utilizara cuando quisiera.

Además, se considera importante tener en cuenta que a mayor aumento de actividades o juegos comunicativos que involucren la comunicación e interacción se logra que los estudiantes con discapacidad visual desarrollen sus habilidades de comprensión y expresión oral haciendo uso de estrategias de aprendizajes mediante la contextualización y activación de conocimientos previos. A mayor grado de interacción entre los estudiantes hay menor uso de la lengua materna y un mayor uso de la lengua extranjera.

Cuando se describieron las actividades que utilizaba la profesora y se analizaron las actitudes de los estudiantes frente a dichas actividades se encontró que algunas favorecían el desarrollo de las habilidades orales y otras no fortalecían los procesos de interacción entre estudiante – estudiante. Por ello fue necesario identificar el nivel de competencia para proponer actividades que fortalecieran más los procesos comunicativos.

De acuerdo con lo anterior, los contenidos en la elaboración de las unidades se deben estructurar y organizar teniendo en cuenta la relación que deben darse entre ellos y los intereses o preferencias de los estudiantes. Así los estudiantes se motivan más hacia el aprender, interactuar, hablar, comprender enriqueciendo el aprendizaje comunicativo.

En relación con los resultados y conclusiones de los antecedentes presentados en este trabajo, se puede evidenciar que los estudios coinciden en que los estudiantes con discapacidad visual no tiene mayor capacidad auditiva, sino que hacen mayor uso de los otros sentidos, los cuales les permiten desarrollar habilidades de comprensión, puesto que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que se captan por medio de la vista. Esto hizo que el desarrollo de la habilidad de escucha del inglés fuera muy efectivo.

Otra particularidad encontrada fue que en el ámbito de la comprensión y expresión oral las personas con discapacidad visual se encuentran en igualdad de condiciones en relación con los demás. Lo que conllevó a pensar que a estos estudiantes no se les puede hacer una **exclusión** al conocimiento de aprender una LE sino al contrario **incluirlos** posibilitándoles el acceso a dicho conocimiento. Por lo anterior, las investigaciones o propuestas didácticas que se realicen deben apuntar hacia el conocer para hacer, para actuar, para construir.

Finalmente, la investigación destaca el docente de leguas extrajeras que requiere la educación inclusiva, como un docente emprendedor, innovador, creador, generador de ideas, diseñador de estrategias metodológicas, materiales didácticos. Es decir, que sea consciente de la diversidad que se encuentra en el aula, que tome la educación como un proceso de construcción de significados que se deben impartir a todas las personas sin importar condiciones de discapacidades. Además se espera también que el docente de educación

inclusiva haga una reflexión continua del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y su desempeño con el fin de aportar significativamente a la educación avanzando hacia el desarrollo de la inclusión y el progreso de todos.

RECOMENDACIONES

La enseñanza de lenguas a extranjeras a población con discapacidad visual ha venido siendo un campo de estudio poco explorado por lo que se recomienda a los profesionales que deseen realizar estudios en esta área del conocimiento hacer propuestas de diseño de materiales en braille dónde se trabaje ejercicios o actividades de preguntas de selección múltiple con única respuesta y de completar espacios con el objetivo de desarrollar la comprensión oral.

Los expertos coinciden en aconsejar a los docentes de no hacer inclusión positiva que es la que considera al estudiante con discapacidad visual el centro de atención e interés de la clase hasta el punto que su proceso de inclusión pasa al extremo. La idea no es colocarlo como el eje central, que todo gire alrededor de él, sino colocarlo en igualdad de condiciones que los otros. Entonces, la idea de inclusión debe dar respuesta al término igualdad.

Otra recomendación importante encontrada fue que para fortalecer el desarrollo de la expresión oral siempre se debe inculcar al estudiante de no sólo hacer uso de la LE para responder a las preguntas hechas por el profesor sino también para preguntar, sugerir, solicitar, expresar sentimientos y emociones, tal y como sucede en la cotidianidad. Para lograr lo anterior se puede diseñar actividades que promuevan mayor uso de la lengua.

Por último, se hace necesario hacer una recomendación a los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad visual y que quieran fortalecer más las habilidades orales, se documente sobre las actuales políticas educativas que fundamentan la enseñanza desde la inclusión para que si en un momento dado se encuentren en su salón de clases con dichos estudiantes, estén en la capacidad de crear una estrategia metodológica acorde a las necesidades de aquel y así dar ese aporte social significativo a esta población.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, Pedro (2006). *Módulo de Estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en el marco de la atención educativa a población con limitación Visual*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Editorial INCI.

Baralo, M (2000.) El desarrollo de la expresión oral en el aula de E LE. *Revista Nebrija*, 47 Madrid, SGEL. 164 - 171

Basterra, A. (2010). *Guía para adaptar o elaborar la programación* [en línea] Recuperado el 20 de marzo de 2011 del sitio web <http://competentes.wordpress.com/%C2%BFcomo-programar>. Curriculum y Competencias en la E.S.O, Ámbito Social y Lingüístico, 11 de junio de 2010.

Bernabé, M (2012). Pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, 11, (5), 67-76

Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* 2nd Ed. Estados Unidos: Pearson.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Camps, A. (2003). *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.

Cananle, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Research and Testing. *International Review of Applied Linguistic*, 23 (3), 177 – 189.

Carvajal, P. (1991). *Estudio diagnóstico de la enseñanza del inglés con limitados visuales*. Trabajo de grado (inédito). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Santafé de Bogotá.

Castillo, J. (2008). El desarrollo de la Expresión Oral a través del Taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens*, 9, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. 179 – 193.

Elliot, J. (2000). *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid. Narcea S.A ediciones.

Farján, D. Acosta, F. y Nova, L. (2012). Saber y Hacer para llegar a Ser Competencias del educador físico. *Revista Corporeizando*, 1, (8), 5 - 14.

Galaz, J. Gómez, M. y Noguera, M. (1999). *El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de saber pedagógico*. Ministerio de educación república de chile.

García, María N. (1998). *Actitudes de los Docentes hacia la Integración Educativa*. Monografía. Universidad del Valle. Colombia. Facultad de humanidades. Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés. Colombia

García, M. (2008). *La imagen en la investigación social, en La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de información*, Pàramo, P. (compilador). Bogotá. Ediciones Universidad Piloto de Colombia.

Giraldo, G y Morales, G. (2004). *Algunas Estrategias de Comprensión Oral usadas por personas con limitaciones Visual en el aprendizaje del francés como lengua extranjera*. Monografía. Universidad del Valle. Colombia. Facultad de humanidades. Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés – Francés.

Granados y otros. (2009). *Elementos para el diseño de estrategias didácticas*. México. COSDAC.

Gobierno Nacional (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá. Editorial unión Ltda. Edición 2000.

Herrera J. (2003). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la elaboración del mensaje escrito y su enseñanza a través del estudio de casos*. Una propuesta. Tenerife. Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Hurtado de B. J. (2004). *Cómo formular objetivos de Investigación*. Bogotá: editorial Magisterio.

Hymes, D. H. (1972). “*On Communicative Competence*” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin

INCI, *Plan Estratégico del INCI 2011 – 2014: promocionar la Inclusión educativa y sociocultural de las personas discapacitados visuales en Colombia*. Bogotá. Boletín informativo.

Kostina, I. (2012). *Guía para adaptar o elaborar la programación curricular*. Manuscrito no publicado [Material de consulta de la asignatura de Didáctica de Lenguas Extranjeras 2, Universidad del Valle].

Lenis, M. y Sandoval, M. (1996). Programa de entrenamiento para profesores para la enseñanza del inglés como segunda lengua en personas invidentes. Trabajo de grado (inédito), Universidad de los Andes Santafé de Bogotá.

Martinez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *OPI universidad de los Libertadores*, 06, 73 - 80.

MCERL (2002). *Niveles Comunes de Referencia*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección general cooperación internacional, para la edición impresa en español.

Medina, D. y Huertas A. (2008). Aproximaciones a la inclusión del estudiante Invidente en el aula de lengua extranjera en la universidad del Valle. *Revista de Ciencias del Lenguaje*, 36 (1) 301 - 334.

Ministerio de Educación Nacional (1194). *Ley General de la educación*. Bogotá. Momo ediciones, edición actualizada 2001.

- Muelas, I. y Rodríguez I. (2007). *Análisis descriptivo de una secuencia didáctica utilizada para la enseñanza del texto narrativo a estudiantes sordos de sexto grado de la básica secundaria en el Colegio José María Carbonell*. Monografía. Universidad del Valle. Colombia. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de humanidades
- Obaya, A. y Ponce, R. (2006). *Secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje*. México. Unam.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategy in Second Language Acquisition*. New York. Cambridge University Press.
- OMS (2013). *Ceguera y Discapacidad Visual*. Madrid. Organización Mundial de la Salud.
- Parrilla, Ángeles. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. En: JACOBO, Zardel, ADAME, Emilia y ORTIZ, Abraham (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in foreign language teaching*. Second edition. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, M y García-Meras, (2010). C. Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681 – 5653.
- Roth, André-Noël (2007). *Políticas Públicas, Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá: ediciones Aurora. Quinta reimpresión.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid. Ediciones Catarata. Biblioteca de innovación didáctica.
- Sandin, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. *Redalyc*, 10 (34) 556-558

Schumacher, S y Mc Millan, J. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Mcgraw-hill

Tenti, Emilio (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación* 54. Bogotá. 44-49

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Valencia, Luis F. (2005). *Material Didáctico de apoyo en Braille y Macrotipo para el aprendizaje de la gramática del francés e inglés para estudiantes invidentes del primer semestre en el programa de lenguas extranjeras de la escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle*. Monografía. Universidad del Valle. Colombia. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de humanidades

Yarza, Alexander (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista colombiana de educación* 54. Bogotá. 74 - 90

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionarios de entrevista a la profesora de inglés y a la coordinadora de la sección A

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
TRABAJO DE GRADO
Tutora: Dora Nidia Medina
Autora: Diana Milet Mancilla P.



DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL INSTITUTO PARA NIÑOS (AS) CIEGOS Y SORDOS DEL VALLE DEL CAUCA

Entrevista de diagnóstico a la Docente

Las dos primeras preguntas son de ambientación a la entrevista y las otras son las relacionadas directamente al tema de la investigación:

1. ¿Cuánto tiempo lleva en la enseñanza de lenguas extranjeras en el instituto para niños Ciegos y Sordos del Valle?
2. ¿Cómo fue su primer acercamiento o experiencia con los niños Ciegos?
3. ¿Qué estrategia metodológica utiliza para la enseñanza de la lengua extranjera?
4. De acuerdo a su experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los niños invidentes ¿qué dificultades se le han presentado?
5. ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la expresión y comprensión oral?
6. ¿Qué tipo de actividades considera usted fortalecen la enseñanza de lenguas a los niños ciegos?
7. ¿Cuáles actividades comunicativas orales se evidencian más en su metodología de enseñanza?
8. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes frente a las actividades propuestas?

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
TRABAJO DE GRADO
Tutora: Dora Nidia Medina
Autora: Diana Milet Mancilla P.



**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA
PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL INSTITUTO PARA NIÑOS (AS) CIEGOS Y
SORDOS DEL VALLE DEL CAUCA**

Entrevista final a la Docente

1. ¿Cómo ve usted la articulación entre los objetivos, los contenidos y las actividades realizadas durante la implementación de la propuesta?
2. El objetivo de la propuesta consistía en fortalecer el desarrollo de la expresión y comprensión oral del inglés. ¿En qué medida se cumplió este objetivo?
3. ¿Considera usted que las actividades llevadas a cabo fueron pertinentes, motivantes y significativas para el aprendizaje de la LE?
4. ¿Cómo ve el nivel de competencia de los estudiantes frente a las actividades realizadas después de la intervención de la propuesta?

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
TRABAJO DE GRADO
Tutora: Dora Nidia Medina
Autora: Diana Milet Mancilla P.



**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA
PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL INSTITUTO PARA NIÑOS (AS) CIEGOS Y
SORDOS DEL VALLE DEL CAUCA**

Entrevista a la coordinadora de la sección A

Las siguientes preguntas se realizaron con el propósito de conocer el contexto donde se realizó la investigación para luego describirlos en el trabajo.

1. ¿Cuáles son las características del currículo de la institución?
2. ¿Tiene algún énfasis?, ¿Cómo se manifiesta?
3. ¿Cómo está diseñado el currículo?
4. ¿Que plantea el currículo en relación a las habilidades orales del inglés?
5. ¿Cuáles es el nivel que deberían obtener los estudiantes en los grados de primero y segundo según el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de Lenguas?
6. ¿Cuál es el rol y el perfil del profesor que se busca en esta institución en relación al ideal de currículo que se tiene?

Anexo 2. Registro de observación fase diagnóstico

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
INTRODUCCIÓN A LA PRACTICA DOCENTE
DIANA MILET MANCILLA P.



REGISTRO DE OBSERVACIÓN

FECHA: Septiembre 27 2012 REGISTRO # 1		
NOMBRE DE LA INSTITUCION: Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle		
CIUDAD: Cali		
HORA: 8:40 – 10:30		
DURACIÓN: Dos (2) horas de 55 minutos cada hora		
NUMERO Y SEXO DE ESTUDIANTES: diez (10) estudiantes (6 niñas y 4 niños)		
GRADO: Primero		
NIVEL DE LA LENGUA: Principiante		
OBSERVADOR: Diana Milet Mancilla P.		
Ss (student) Ts (teacher)		
TIEMPO	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS, COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN
8:40	La profesora comienza la clase saludando a los estudiantes y les pide que hagan la bendición para dar gracias al señor: In the name of the Father, the Son, and the Holy Spirit. Amen. La profesora dice: now we are going to say thank you God. thank you God for the institute Inmediatamente, los estudiantes empiezan a decir sus agradecimientos. Ss. 1 Thank you God for water	Es interesante la forma de interacción que se da entre los estudiantes y la profesora. En el aula se evidencia una relación muy afectiva. Los estudiantes muestran amor e interés hacia las clases de la profesora sobre todo por las canciones y el amor que ella les manifiesta. En esta primera actividad se pudo evidenciar un ámbito comunicativo y de uso de la lengua cuando la profesora pide que den gracias a Dios.

9:40 Practicing Songs	Ss 2 se dirige al baño, tal como la profesora lo indico. Ts. Le dice a Ss 3 - go to the library Los estudiantes preguntan al mismo tiempo profesora que quiere decir eso. La profesora les traduce en español diciéndoles que eso es la biblioteca. Entonces, EL Ss 3 se dirige a la biblioteca. Luego, le pide a Ss 4, que se dirija a un salón, pero el niño no regresa y se queda jugando por allá. Los niños dicen y piden permiso a la profesora para ir a buscarlo. Así sucesivamente le pide a cada uno de ellos que vaya a un lugar. La profesora pide a los niños que se sienten en el suelo del corredor que está cerca al salón. Ts. everybody come here. Sit down and pay attention to me. Let's go back to the classroom. Los estudiantes contestan: Ss. Teacher no, please teacher. La profesora dice: no, it's time to come back. Los estudiantes regresan al salón, la profesora les pide que se sienten. Ts. Sit down properly La profesora empieza a dar pautas usando el silbo. Ella utiliza rítmicamente el silbo para que los estudiantes identifiquen la canción y empiecen a cantar. Canción 1 Canción 2 Canción 3 Canción 4 Cuando los niños terminan ella les dice: Very good or excellent	aprendizaje; pero sí se corrigió la falta de uso de una conjunción (y) para el enlace de la palabra: “Thank you God for my father and... Mother” También, se corrige la confusión del color blanco como black. El uso del tiempo y la palabra fueron muy respetados, ellos contestan y siguen las instrucciones de la profesora ordenadamente, esperando su turno o tiempo para actuar. Las competencias que se reflejan en el trabajo de la profesora son en caminadas hacia el listening, aprendizaje de vocabulario, órdenes y seguir instrucciones, y traducción. Cabe resaltar que el listening no es de un material de audio sino la comprensión del lenguaje de la profesora. Teniendo en cuenta que una de las metas del instituto es promover el aprendizaje autónomo del niño ciego, las actividades fueron individuales en la medida en que cada niño debía seguir o responder a lo propuesto por la docente. Sin embargo, se realizan actividades grupales cuando cantan en conjunto las canciones. Los estudiantes muestran mucho amor en las canciones porque están relacionadas con los temas de las clases y quisieran cantarlas todo el tiempo. La profesora utiliza método de respuesta física para el desarrollo de la actividad de canto. A veces silba o realiza un toque en la mesa rítmicamente que los niños identifican la canción
--------------------------------------	--	---

10: 10	La profesora proponen una última actividad que consiste en decir los colores en español para q los estudiantes lo digan en inglés. Por ejemplo ella dice: Azul ellos contestan Blue Amarillo – yellow Rojo – red Verde – green Rosado – pink Cuando ella dice blanco los estudiantes dicen black. Ella les corrige y les dice: Blanco – White Negro – black	inmediatamente. En el aula hay niños invidentes, otros con baja visión, y otros que ven algo pero no pueden identificar que están viendo. Por ello, la profesora propone la actividad de traducción para la enseñanza de los colores. A manera personal se podría pensar en decirles a los niños que cosas tienen esos colores como para que ellos se hagan una idea aunque no conozcan los colores. Por ejemplo: la nubes son blancas y el cielo azul, la luna plateada, etc.
10:30	Luego les pide que digan palabras que les gustaría saber cómo se dice en inglés. Los niños dicen de la siguiente manera: Ejemplo: Teacher como se dice en ingles hongo Ts. Fungus La clase termina con la canción: It's time to say goodbye It's time to say goodbye It's time to say goodbye, goodbye, goodbye and goodbye.	En la última actividad de decir palabras desconocidas para ellos en la lengua objeto sería bueno que ellos dijeran en inglés: Teacher, ¿how do you say hongo in English? Y no como ellos lo dijeron en su lengua materna: Teacher, ¿cómo se dice en ingles hogo? Sería interesante que preguntaras así tan sencillas se les vaya inculcando su uso, para ir mermando el uso de la lengua materna. La profesora no utiliza un formato como tal para evaluar, ella lo hace a través de la observación continúan del desarrollo de la clase. Ella observa el proceso y desempeño del alumno frente a sus actividades y en base en ello toma sus criterios para evaluarlos.

Observaciones generales: A pesar de que en algunas semanas hay presencia de otras personas dentro de la clase (normalista practicante de la Normal, estudiante de fonoaudiología de la Univalle, la profesora encargada del grupo y la observadora de este proyecto), los niños no pierden su concentración en el desarrollo de la clase.

Anexo 3. Registro de observación fase implementación

FECHA: Febrero 28 2013		REGISTRO # 5
NOMBRE DE LA INSTITUCION: Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle CIUDAD: Cali HORA: 8:40 – 9:40 DURACIÓN: una (1) hora NUMERO Y SEXO DE ESTUDIANTES: diez (10) estudiantes (6 niñas y 4 niños) GRADO: segundo A de la sección Ciegos NIVEL DE LA LENGUA: Principiante PRACTICANTE: Diana Milet Mancilla P. Est. = Estudiante PP. = Profesora practicante Diana		
TIEMPO	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS, COMENTARIOS E INTERPRETACIÓN
8:40	La PP comienza la clase saludando a los estudiantes, mencionando el tema trabajado en la clase anterior y presentando el nuevo tema a trabajar. Luego pide a sus estudiantes que hagan la bendición para dar gracias al señor: La PP dice: now we are going to praise and thank God for his goodness to us. “In the name of the Father, the Son, and the Holy Spirit. Amen”. PP. I want to thank god for blessing my family with good health. Inmediatamente, los estudiantes empiezan a decir sus agradecimientos. Est. 1 Thank you God for the world Est. 2 Thank you God for saving me Est. 3 Thank you God for blessing me Est. 4 Thank you God for everything Est. 5 Thank you God for help me to do very well my homework Est. 6 Thank you God for my mother Est. 7 Thank you God for my family Est. 8 Thank you God for the beautiful world Est. 9 Thank you God for good news Est. 10 pregunta en inglés. Teacher Diana, how do you say el regalo de la creación in english? PP. you can say the gift of creation. Est. 10 Thank you God for the gift of creation. Thank you teacher Diana	La actividad de agradecimientos a Dios se conserva en las clases dadas por la profesora practicante porque es una actividad rutinaria de la clase de inglés donde se evidencia un ámbito comunicativo y de uso de la lengua. Y pues no tiene ningún sentido cambiarla porque de una manera u otra siempre la oración y el agradecer a Dios es parte de la vida de las personas. Se puede evidenciar un uso más frecuente del inglés por los estudiantes en la medida en que ya utilizan el inglés para preguntar. Ej: teacher, how do you say (...) in english? /what’s the meaning of (...) Además los estudiantes han aprendido a agradecer con verbos que indican acciones y no solo con sustantivos como lo hacían antes. Ej: thank you god for saving me/ blessing me/ thank you god for help me to do my homework.

8:45	La PP enseña una canción sobre el tema de las profesiones a los estudiantes y Se trabajan algunas ocupaciones: People in my town (Peter Weatherall) I see a firefighter, fighting fires I see a car mechanic, changing tires I see a pilot, flying through the air I see a barber, cutting people's hair I see the people in my town and I say, hey brother what's going down. I see an actor, acting on the stage I see a writer, writing on a page I see a chef, working in a restaurant. Etc. PP. hace preguntas como: - Someone who teaches in the school Est. 1 responde: this is a teacher - Someone who examines your health a body Est. 2 this is a doctor - Someone who flies through the air Est. 3 responde: this is a pilot - Someone who cuts people's hair Est. 4 responde: this is a barber. El PP continua haciendo preguntas como estas. Los estudiantes que no entienden o comprenden alguna palabra preguntan en inglés "how do you say (...) in english? O what's the meaning of (...)	Se contextualiza a los estudiantes sobre el nuevo conocimiento que van a prender. La idea era que lo identificaran a través de las canciones y fueran comprendiendo su uso en la comunicación real. Esta canción fue acertada porque describe la función de cada profesión permitiéndole al estudiante enriquecer vocabulario y ampliar su léxico para comunicarse. Se busca enseñar con el significado de la palabra viendo la lengua como medio para la expresión de significados.
9:00	PP. propone como siguiente actividad un audio que contiene unos diálogos cortos sobre el tema de las ocupaciones. Después de escuchar el audio dos veces la PP pregunta en inglés que profesiones escucharon en los diálogos : PP. pregunta: What occupations did you listen? Los est. responden al mismo tiempo: actor, pilot, dentist, police, writer, teacher, student, mechanic and chef. PP. Contesta: very good.	Se pretende desarrollar la comprensión oral de los estudiantes a través de documentos de audio y no solo con la voz de la profesora. Estos documentos de audio les permitirán desarrollar habilidades y estrategias de comprensión.
9:10	PP. propone sentarse en la mesa para hacer un conversatorio realizando pregunta en inglés como: ¿Cuál es la profesión que más te gusta? ¿Cuál es la profesión de tu padre/madre? ¿Cuál	En ocasiones se hacía necesario utilizar la lengua materna para hacer aclaraciones que los estudiantes no habían entendido en inglés. Hay que tener en cuenta que ellos han estado

es tu ocupación? Etc. PP. dice: what's your occupation? Y agrega en español "cuando nos preguntan cuál es nuestra ocupación nosotros debemos responder: my occupation is....." PP. dice I'm a teacher Est. 1 dice: I'm a student Est. 2 dice: I'm a student PP. pide a los otros estudiantes que hagan preguntas a sus compañeros. Est. 3 pregunta what's your occupation? Est. 4 responde: 'I'm student Est. 5 pregunta what's your occupation? Est. 6 responde: 'I'm student Est. 7 pregunta what's your occupation? Est. 8 responde: 'I'm student Est. 9 pregunta what's your occupation? Est. 10 responde: 'I'm student PP. enseña hacer preguntas como las siguiente: what's your father/mother occupation? Or what does your mother/father/brother/uncle do? What's your favorite occupation? What do you want to be when you grow up? What about you? Con esta información la profesora pide a sus estudiantes que hablen y pregunten a sus compañeros sobre las ocupaciones de sus familiares, las que más les gusta y la que les gustaría hacer cuando sean grandes. Est. 1 pregunta a Est. 2: what does your mother do? Est. 2 contesta: she is a nurse and what about you? Est. 1 contesta: she is a homemaker Est. 3 pregunta a Est. 4: what does your brother do? Est. 3 contesta: he is a student. What's your favorite occupation? Est. 4 my favorite occupation is doctor Est. 1 my favorite occupation is nurse Est. 5 my favorite occupation is teacher Est. 6 pregunta a PP. Teacher, how do you say abogado. PP le responde: lawyer. Est. 6 dice: my favorite occupation is lawyer. El est. 6 no pronunció bien la palabra lawyer. Inmediatamente PP. Corrige y le dice cómo debe pronunciar dicha palabra.	acostumbrados a unas clases donde el uso del español es el 50% y del inglés es el otro 50%. La idea no era confundirlos y continuar la clase dejando lagunas de comprensión. Esta actividad fue fundamental para el desarrollo de la expresión oral. Al compartir los gustos, preferencias, opiniones e información personal sobre las profesiones. Se evidenció el interés de los estudiantes por participar y dar sus opiniones frente al tema. Se propició un ambiente muy motivante. Se evidencia un avance en la interacción entre estudiante – estudiante en la medida en que ya hacen preguntas entre ellos mismos. Los errores de pronunciación se corrigen en el proceso y se les promueve a aprender de los propios errores.
--	---

	Est. 7 my favorite occupation is doctor Est. 8 What do you want to be when you grow up? Esta pregunta fue difícil pronunciarla. La PP. dice: repeat after me What do you want to be when you grow up? .Esto se repite dos veces Est 9 contesta: I want to be a doctor Est. 10 contesta: I want to be a teacher	
9:20	La siguiente actividad fue de lectura. PP le dio a cada estudiante un material realizado por ella misma en escritura braille para hacer ejercicios de lectura. Cada ficha de lectura tenía las profesiones escritas en braille y en tinta para los dos estudiantes de baja visión. PP enseña a leer las profesiones escritas en las fichas repitiéndoles varias veces cada sonido de palabra. Los Est. Leían cada palabra.	Se evidencia la confrontación de los estudiantes con la lengua oral y escrita. En el aula hay niños con ceguera total, otros con baja visión. Por ello, la profesora les facilita el material escrito en tinta.
9:30	Finalmente, la PP propuso un juego de escalera en braille donde están escritas las definiciones y/o funciones en inglés de las profesiones para que los estudiantes identificaran la profesión a la que pertenece cada función. Para ello se utilizó unos dados en alto relieve. Se le dió un premio a cada respuesta acertada. La PP. Explicó la actividad del juego en español. Les dijo que ese juego es como un parqués. Les preguntó si lo han escuchado anteriormente. Dió las instrucciones y empezaron a jugarlo. Con el juego los Est. Respondían preguntas como “someone who examine your health and body” “someone who fix problem in your teeth” Si la respuesta era correcta los estudiantes podían avanzar la casilla siguiente, así sucesivamente hasta llegar a la casilla final. La clase termina con la canción: It's time to say goodbye It's time to say goodbye It's time to say goodbye, goodbye, goodbye and goodbye.	Para evaluar lo aprendido la PP. Tiene en cuenta el control continuo en el desarrollo de la clase. Se observa el proceso y desempeño del alumno frente a sus actividades y en base en ello se toma los criterios para evaluarlos. Esta actividad fue muy motivante para los estudiantes. Este juego les permitió no solo comprobar lo aprendido sino también afianzar sus conocimientos frente al tema.

Anexo 4. Ejemplo de plan de clases

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Investigadora: Diana Milet Mancilla Piedrahita

PRÁCTICA DOCENTE
TUTORA: Dora Nydia Medina Salazar
GRUPO SEGUNDO A CIEGOS
PLAN DE CLASE # 5



Febrero 28 2013
Tema: Las profesiones

Duración de la clase: 1 hora

Objetivos:

Al final de la clase los estudiantes serán capaces de:

- Hablar acerca de las profesiones de las personas
- Reconocer las profesiones mediante la puesta en escena del significado
- Comprender algunas profesiones en conversaciones o diálogos de audio

Materiales: Fichas con escritura en braille, grabadora, casete, parlantes, juego de escalera. Dado didáctico

PASOS	TIEMPO	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	INTERACCIÓN	PROPÓSITOS
1	5 min	Introducción: Se menciona el tema trabajado en la clase anterior. Se presenta el nuevo tema a trabajar. Se dan los agradecimientos a Dios	Prof. $\Rightarrow$ Est.	Retomar y verificar los contenidos aprendidos en la sección anterior.
2	15 min	Calentamiento: se enseña una canción sobre el tema de las profesiones a los estudiantes. Se trabajan algunas ocupaciones.	Est. $\Leftrightarrow$ Prof.	Contextualizar al estudiante en el nuevo conocimiento que va aprender.
3	10 min	Escuchar: se colocan unos diálogos sencillos a escuchar y se les pide que identifiquen que profesiones escuchan.	Est. $\Leftrightarrow$ Prof.	Estimular los conocimientos previos y fortalecer la comprensión oral.
4	10 min	Hablar: se realizan preguntas en inglés como: ¿Cuál es la profesión que más te gusta? ¿Cuál es la profesión de tu padre/madre? ¿Cuál es tu ocupación? Etc.	Est. $\Leftrightarrow$ Prof.	Desarrollar habilidades comunicativas fortaleciendo la expresión oral.
5	10 min	Lectura: se le dará a cada estudiante un material realizó en escritura en braille para hacer ejercicios de lectura y en la próxima clase trabajar la escritura.	Est. $\Leftrightarrow$ Prof.	Relacionar el idioma de manera escrito a través de la lectura. Además de la comprensión de lectura.
6	10 min	Evaluación: se diseña un juego de escalera en braille y se escriben las definiciones y/o funciones en inglés de las profesiones para que los estudiantes identifiquen la profesión a la que pertenece cada función. Se le dará un premio a cada respuesta acertada.	Est. $\Leftrightarrow$ Prof.	Evaluar la comprensión del estudiante al identificar los significados de las profesiones, al igual que la expresión oral en sus comentarios o sus respuestas.
Referencias bibliográficas: • MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. 2006. Colombia • HD. Brown. Language Assessment: principles and classroom practices. CHAPTER 9. Assessment speaking. Pearson Longman 2004 • M. Harris & P. McCann, Assessment McMillan Publishers:1994			Webgrafía: • http://www.anglomaniacy.pl/occupationsTopic.htm • http://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/category/topics/jobs • https://sites.google.com/site/topicsforkids/jobs	

Est. = estudiante. Prof. = profesor

Anexo 5. Carta de aprobación para filmaciones y tomas fotográficas.

Santiago de Cali, noviembre 7 2012

Asunto: autorización

Para: padres de familia

De: Estudiante practicante del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle

Cordial saludo

Yo Diana Milet Mancilla P, identificada con cc 113060483, estudiante de noveno (9º) semestre de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, quien ésta realizando en estos momentos un estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés a niños con discapacidad visual; el cual tiene como propósito el diseño de una metodológica para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes invidentes en el Instituto para Niños (as) Ciegos y Sordos del Valle del Cauca.

SOLICITO:

Me concedan el permiso para tomar evidencias que son necesarias en este proceso (fotos – videos), garantizando la confidencialidad de dichas muestras.

Agradecida por su colaboración

Atte.

Diana Milet Mancilla
Estudiante de lenguas – Univalle
Cel. 3184375779

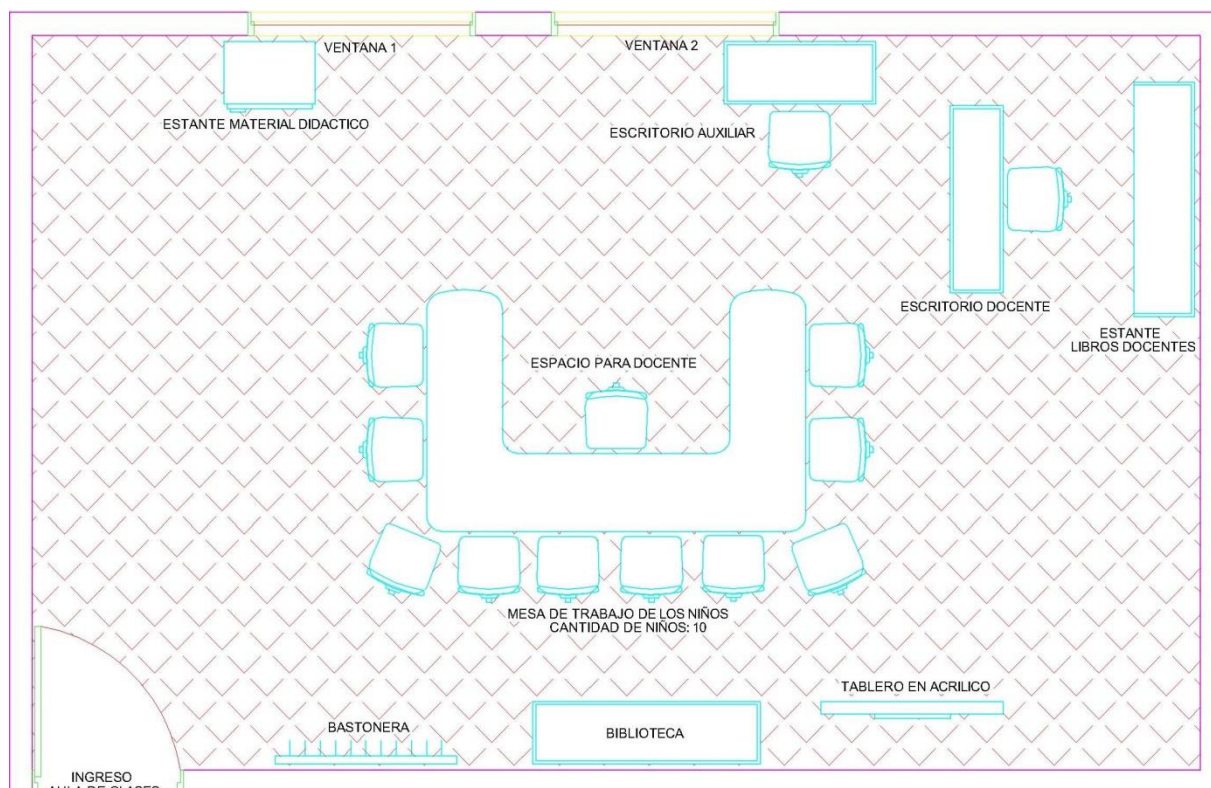
Yo _____, padre de familia/ acudiente del niño

_____, autorizo a la estudiante para que tome las muestras que son necesarias dentro del proceso de su investigación. Pidiendo la confidencialidad de las mismas.

Firma del padre de familia o acudiente

Diana Milet Mancilla – Univalle

Anexo 6. Plano del salón de clases



Anexo 7. Alfabeto Braille

ALFABETO DE LOS CIEGOS											
LETRAS Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN*											
									subrayados mayúscula		
CIFRAS Y SIGNOS MATEMÁTICOS											

* Los puntos gruesos representan los puntos en relieve; los otros sólo sirven para indicar en la figura la posición de los puntos en relieve en cada grupo.

<http://pensarsimata.com/tag/sistema-braille/>

Anexo 8. Fotografías de materiales realizados en escritura en braille por la investigadora.

