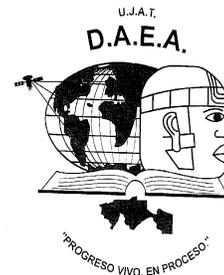




UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
"ESTUDIO EN LA DUDA, ACCIÓN EN LA FE"
DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ADAPTADAS PARA LA
ENSEÑANZA DE UN SEGUNDO IDIOMA A PERSONAS CON
DISCAPACIDAD VISUAL EN LA DIRECCIÓN DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UJAT**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN DE LA
PRÁCTICA EDUCATIVA**

PRESENTA:

GLADYS CORTÉS MÉNDEZ

DIRECTORA

DRA. BELEM CASTILLO CASTRO

CO-DIRECTOR

DR. BRAULIO ANGULO ARJONA

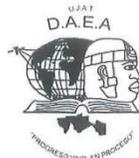
VILLAHERMOSA, TABASCO

OCTUBRE DE 2019



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

"ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE"



DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

Villahermosa, Tabasco; a 05 de noviembre de 2019
Ref. DAEA/0731/19

Lic. Maribel Valencia Thompson
Jefe del Departamento de Certificación
y Titulación de Servicios Escolares
Presente

De conformidad con lo establecido en el Artículo 66, inciso b) del Reglamento de Estudios de Posgrado de la UJAT, me permito comunicar a Usted, que la **Dra. Belem Castillo Castro** directora y el **Dr. Braulio Angulo Arjona** codirector, dirigieron y supervisaron el trabajo de Estudio de Caso con el proyecto de intervención denominado **"ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ADAPTADAS PARA LA ENSEÑANZA DE UN SEGUNDO IDIOMA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA DIRECCIÓN DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UJAT"**, elaborado por la **C. GLADYS CORTÉS MÉNDEZ**, egresada de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. Los miembros del Jurado de Examen Profesional, integrado por los profesores: **Dra. Rossana Aranda Roche**, **Dr. Braulio Angulo Arjona**, **Dra. Belem Castillo Castro**, **Dra. Rosaura Castillo Guzmán** y **Dra. María Guadalupe Noriega Aguilar** revisaron y señalaron las notificaciones que había que hacerle a dicho trabajo y que la interesada ya ha llevado a efecto. Por lo tanto, puede imprimirse.

ATENTAMENTE


M.A.E.E. THELMA LETICIA RUIZ BECERRA
DIRECTORA

C.C.P. Archivo.
M*TLRB*jfzj*

**Consortio de
Universidades
Mexicanas**
UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Av. Universidad S/N, Zona de la Cultura, Col. Magisterial, C.P. 86040 Villahermosa, Tabasco
Tel. 01(993) 358.15.00 Ext. 6256
E-mail: cip.daea@ujat.mx

CARTA AUTORIZACIÓN

La que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente el Estudio de Caso denominado **“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ADAPTADAS PARA LA ENSEÑANZA DE UN SEGUNDO IDIOMA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LA DIRECCIÓN DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UJAT”**, de la cual soy autor y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco del Estudio de Caso antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación del estudio de caso mencionado y para los fines estipulados en éste documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a los veinticuatro días mes de Octubre del año 2019.

AUTORIZO

EL SUSTENTANTE
Lic. Gladys Cortés Méndez
MATRÍCULA: 172J19014

AGRADECIMIENTOS

A Dios por acompañarme durante toda mi vida, pero sobre todo por darme la sabiduría y fortaleza para culminar un grado académico más.

A mi madre por enseñarme que a pesar de las adversidades que se nos presentan en la vida, siempre se puede salir adelante bajo la protección de Dios.

A mi padre (q.e.p.d) por ese gran recuerdo de amor y valores, los cuáles me ayudan a transitar con confianza, libertad y esperanza.

A mis hermanas Elvira Silvia e Iliana, por su apoyo incondicional, cariño y compañía.

A mi hija Emilie, el motor de mi vida, por quién siempre he sentido esa necesidad de superación para que ella pueda seguir mi ejemplo.

A mis maestros por sus enseñanzas, paciencia, profesionalismo y contribución a este trabajo.

A mis amigos por su amistad, por esos momentos de diversión y por estar justo ahí en ese tiempo de debilidad brindándome su apoyo con sus consejos.

A mis estudiantes, que sin ellos esta profesión no tendría ningún sentido, en especial a los estudiantes con discapacidad visual por ser mi fuente de inspiración pedagógica.

Al maestro Ricardo Arroyo por su apoyo y valiosa aportación a mi proyecto.

**“Todos pueden aprender, pero no todo el mismo día,
ni al mismo ritmo, ni de la misma manera”
(George Evans)**

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	
Capítulo I. Antecedentes.	
1.1. Marco referencial	10
1.2. Justificación.	15
1.3. Planteamiento del problema.	17
1.4. Objetivos (generales y específicos).	19
Capítulo II. Pertinencia del Proyecto.	20
Capítulo III. Marco teórico y conceptual	
3.1. Marco Teórico	22
3.2. Marco Conceptual	28
Capítulo IV. Diagnóstico.	
4.1. Proceso metodológico.	34
4.2. Instrumentos para el diagnóstico.	36
4.3. Resultados del diagnóstico.	37
4.4. Análisis de los resultados del diagnóstico	42
Capítulo V. Plan de acción.	
5.1. Fundamento teórico del plan de acción	44
5.2. Descripción del plan de acción	46
5.3. Descripción de las fases del plan de acción	47
5.3.1. Descripción de la propuesta	49
5.3.2. Objetivos de la propuesta	50

5.3.3. Alcance de la propuesta	51
5.3.4. Fundamento pedagógico de la propuesta	51
5.3.5. Criterios de evaluación de la propuesta	51
5.3.6. Instrumentación didáctica de la propuesta	52
5.4. Registro del proceso de implementación	59
5.5. Registro del proceso de seguimiento	61
Capítulo VI. Evaluación de la propuesta de intervención.	
6.1. Diseño de la evaluación.	63
6.2. Instrumentos de evaluación.	65
6.3. Informe de evaluación.	66
6.3.1. Resultados.	66
6.3.2. Hallazgos.	68
Conclusiones.	69
Referencias bibliográficas.	72
Anexos.	74

INTRODUCCION

En años recientes, las personas con discapacidad visual, han tenido mayor presencia en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El desconocimiento de las adecuaciones necesarias para el óptimo acceso de estudiantes con alguna discapacidad visual a estudios superiores, les excluía del derecho a la educación universitaria.

Esta situación mostró cambios poco después del surgimiento del término "Inclusión" impulsado en el foro internacional de la UNESCO realizado en Jomtien, Tailandia en 1990.

Este fue sólo un primer paso para garantizar una educación para todos, donde se busca dentro del sistema de educación formal dar respuesta a la diversidad.

Para que las personas con discapacidad visual gocen de los mismos derechos que son de todos, se requiere del compromiso de los ciudadanos para derribar cada una de las barreras físicas, sociales, culturales y especialmente educativas que los mantienen aún segregados, discriminados, aislados en grupos o aulas especiales.

El objetivo de la inclusión no es solo integrar y dar un espacio en la escuela regular a una persona con discapacidad visual, sino que busca otorgar a todos la oportunidad de educarse en un ambiente en el que las diferencias individuales se tomen en cuenta, se valoren y respeten. (Molina, 2010)

Asumir este modelo, desafía a la Dirección del Centro de Lenguas Extranjeras (DCELE) y al docente a cambiar la mayoría de sus principios tradicionales en materia de enseñanza, de espacios, de recursos y materiales empleados. El integrar al aula a personas con discapacidad visual, puede lograrse si se comienza con la firme idea de que todas las personas pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas.

Por este motivo, se ha elaborado esta propuesta “Estrategias didácticas adaptadas para la enseñanza de un segundo idioma a personas con discapacidad visual” con el fin de mejorar la práctica docente que se realiza en la DCELE de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

Este trabajo se conforma de seis capítulos, siendo el primero donde se plantea la problemática del proyecto de intervención educativa. Así mismo, se describen las normas que sustentan los derechos a la educación, se plantean los objetivos generales y específicos.

Como parte de un proceso de innovación en las políticas institucionales se estableció que para poder egresar de cualquier licenciatura, los estudiantes deben cursar cuatro semestres de cualquier idioma en la DCELE. “Estrategias didácticas adaptadas para la enseñanza de un segundo idioma a personas con discapacidad visual”, es una propuesta elaborada con el fin de contribuir en la formación de los estudiantes con discapacidad visual que tienen que cumplir con este requisito, evitando quede inconclusa la culminación de sus estudios universitarios. Este eje conforma el segundo capítulo, donde se resalta la importancia del presente proyecto de intervención educativa al interior de la DCELE y de la UJAT.

En el tercer capítulo se describen algunas teorías que han abordado esta problemática con el fin de sustentar el presente proyecto de intervención. El enfoque de la inclusión aporta a este proyecto la idea de que *la educación es para todos*, es decir busca dar respuesta a toda la diversidad dentro del sistema de educación formal, centrándose en toda la clase, transformando el ambiente y proporcionando los estímulos que cada individuo requiere, así mismo toma en cuenta los diferentes factores de enseñanza y aprendizaje, diversifica y enriquece las estrategias de los docentes, parte principalmente del compromiso del docente y del grupo para ir atendiendo esas áreas de oportunidad a través del trabajo colaborativo. Trabajo que sustenta nuestra segunda teoría, la teoría socio-cultural de Vigotsky, quién afirma que a través de la interacción con las personas de su entorno, el ser humano es capaz de transformar sus conocimientos, actitudes, ideologías, valores.

La tercera teoría nos aporta el cómo podemos incluir a todos los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo cada individuo diferentes canales de entrada de la información y diferentes ritmos de aprendizaje, esta metodología afirma que el aprendizaje puede darse a través de una didáctica multisensorial, en otras palabras, a través de actividades donde los estudiantes utilicen todos los sentidos posibles para obtener información del medio, procesen la información y así produzcan aprendizajes más enriquecedores.

La perspectiva metodológica conforma el cuarto capítulo. El diagnóstico se desarrolló en la DCELE, entrevistando a dos ex estudiantes con discapacidad visual, con el propósito de identificar la forma en la que ellos aprenden, así como la forma en la que han sido enseñados. Después del análisis de resultados se lograron identificar ciertas áreas de oportunidades que ayudaron a definir nuestra propuesta.

En el capítulo cinco, se describe el plan de acción, su objetivo, fases, además de la propuesta de intervención con cada uno de sus elementos. En otras palabras, es la descripción de la propuesta didáctica planteada como un taller titulado *“La inclusión de personas con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma”*, con el propósito de proporcionar a los docentes de la DCELE, las estrategias necesarias que les permitan un mejor trabajo con el estudiante con discapacidad visual, es decir, que favorezca la enseñanza de un segundo idioma en esta población y así mismo que la integración de ellos, sea efectiva en términos de inclusión.

El capítulo seis, describe la forma en la que la propuesta fue evaluada, sus resultados, sus reflexiones y conclusiones.

Por lo tanto, se espera que con este trabajo se amplíen otros ejes de investigación que puedan contribuir a la enseñanza de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

1. Antecedentes

Muchos han sido los intentos en México de dar atención educativa a las personas con discapacidad, desde la época de la reforma en 1861 cuando Benito Juárez decretó la Ley de Institución Pública, pasando por la época del Porfiriato sin lograr mayor avances sustancial en la materia. Sin embargo, no fue sino hasta el siglo XX que se establece la educación como un derecho y una obligación para las personas con discapacidad. (Soriano et. al, s/f: 2). De ahí que la educación especial en México da inicio con la creación de instituciones para atender a los niños sordos en 1872 y a los niños con discapacidad visual en 1873.

Sobresalen ciertas fechas en ese intento de establecer y adecuar un sistema educativo enfocado a niños con discapacidades, por ejemplo, en 1908 se decretó la Ley de Educación Primaria y en 1911, la Ley de Instrucción Rudimentaria, en ambas se disponía la creación de escuelas y/o enseñanzas especiales para infantes con discapacidad y el establecimiento de escuelas para los indígenas” (Bernal y Alarcón citando a Loyo, 2006: 43).

Incluso la Secretaría de Educación Pública (SEP) creada en 1921, no interviene en la educación de alumnos con discapacidad sino hasta 1935 (Soriano et. al, s/f: 2).

1.1. Marco referencia

Cuando se trabaja en el área de la educación, sobretodo como docentes, sabemos que nuestra práctica educativa se ve enmarcada en el ejercicio de los derechos fundamentales de los individuos, es nuestra responsabilidad y compromiso actuar en consecuencia dentro y fuera de la escuela. Por ello, es de primer orden contar con los documentos normativos que den sustento a la práctica educativa para garantizar de esta forma que las personas con discapacidad aprendan en igualdad de circunstancias.

Tomando como base el marco normativo de la educación especial en México encontramos en la Constitución Política Mexicana el artículo primero, el cual manifiesta lo siguiente:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social o de salud, religión, preferencias, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Con lo que respecta a la ley General de las Personas con Discapacidad. El artículo 1º señala que:

El objeto de la ley sea establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, en un marco de igualdad y de equiparación de oportunidades, en todos los ámbitos de la vida.

Asimismo, el artículo 10 dispone que las personas con discapacidad tengan el derecho a que:

La educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes.

Para tales efectos, las autoridades competentes establecerán entre otras acciones, las siguientes:

Formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad”. Así como, proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales que apoyen su rendimiento académico.

En 1990 el término de inclusión surge concretamente en el foro internacional de la UNESCO, donde en la Conferencia Internacional de Jomtien,

Tailandia, se impulsó la idea de una educación para todos, dando respuesta a toda la diversidad dentro del sistema de educación formal.

El tema de la inclusión es un desafío en México que está planteado en el nuevo modelo educativo 2018, uno de sus ejes señala que se debe de dar prioridad al acceso y a la permanencia en el sistema educativo, a quienes se encuentran en situaciones de desventaja, que formen parte de grupos vulnerables, particularmente en escuelas indígenas, multigrado y aquellas con mayores carencias. En otras palabras, busca que nadie quede fuera de una enseñanza de calidad, a pesar de que la atención educativa a personas especiales y discapacitadas ha sido limitada y deficiente en estos últimos años.

Uno de los objetivos principales del nuevo modelo educativo es que los alumnos mexicanos puedan tener acceso a la enseñanza sin importar su origen étnico, desventaja económica o que se tenga alguna discapacidad. Y así lo estipula en el capítulo IV, artículo 1º:

El planteamiento curricular debe apegarse a esta visión, tanto los planes, programas y objetivos de aprendizaje, los cuales incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes; así como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y ambientes tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión.

Esto significa que el planteamiento curricular debe ser lo suficientemente flexible para que, dentro del marco de objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes y pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial.

Mismo planteamiento que debe ser promovido por el estado pero sobre todo por la institución a la que pertenece la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (DCELE).

Dentro del plan de desarrollo institucional 2016-2020 de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se señala que es indispensable garantizar la calidad educativa e indudable el papel del docente como factor importante para lograrlo, por lo mismo se impulsará su formación y habilitación con el propósito de consolidar esta calidad en la labor académica, a través de programas de superación en los cuales las necesidades de actualización disciplinar y pedagógica se cubran cabalmente atendiendo lo establecido en el Modelo Educativo.

El plan de trabajo está integrado por cinco ejes estratégicos relacionados con las funciones universitarias: Calidad educativa, Investigación de impacto, Extensión y Difusión de la cultura, Vinculación para el desarrollo y Gestión moderna. Así mismo, se establecieron dos ejes transversales — Internacionalización y Responsabilidad social— que permean y unen a los anteriores.

Dentro del eje de calidad educativa se establece el siguiente objetivo estratégico:

Fortalecer la planta docente conformada por personal con altos niveles de habilitación y reconocidos por la calidad de su labor académica en congruencia con el Modelo Educativo de la Universidad.

Así como también un eje transversal de responsabilidad social:

Fomentar las prácticas de inclusión educativa, particularmente respecto a la cobertura equitativa, así como a la adecuación de espacios educativos y materiales didácticos para la atención de estudiantes con discapacidad.

Atender el problema referente a la enseñanza de un idioma a personas con discapacidad visual, ha sido objeto de estudios, donde autores han realizado diferentes investigaciones, desde aquellas que se centran en las estrategias de aprendizaje que realizan estos alumnos hasta las que promueven el diseño de

material didáctico, adecuaciones curriculares y aplicación de estrategias que beneficien el aprendizaje en estas personas.

Por ejemplo, Andrade (2010) en su guía de orientación para estudiantes con discapacidad visual en el aula ordinaria, comenta que cuando se inicia cualquier aprendizaje, es común partir de la información que trae la persona, y más aún tratándose de una lengua extranjera. Si bien, cuando se enseña un idioma se usan diferentes técnicas verbales y no verbales como gestos, mímicas, dibujos que facilitan de alguna manera la entrada a todo conocimiento, es recomendable que con estos alumnos no tenga porque ser evitado o eliminado este método, sino simplemente debe ser adaptado, completado y enriquecido para integrarlos en el aula.

Rodríguez (2003) señala que para favorecer la integración de estudiantes con discapacidad visual en el marco de una escuela inclusiva es necesario realizar ciertas adecuaciones que van desde el espacio, programa, método, evaluación, etc., y que el esfuerzo más intenso para las lenguas extranjeras está orientado a la selección de los recursos y medios didácticos más apropiados a las posibilidades de los estudiantes con discapacidad visual, primando el diálogo interpersonal, los medios auditivos y audiovisuales, comentando las imágenes visuales o bien realizando un texto escrito con la descripción de las imágenes.

Fuentes (2006) comenta que diseñar, analizar y evaluar el material didáctico para personas con discapacidad visual debe fomentar la inclusión de estas con base a lo que pueden hacer y no excluirlas por lo que no pueden realizar; Así mismo que este nuevo paradigma apunte hacia el diseño de material para todos en el aula.

Los tres referentes revisados, muestran intentos valiosos de centrarse en la población con discapacidad, los aportes van desde el uso de técnicas de enseñanza, sobre adecuaciones de espacios y recursos que favorezcan la inclusión, así como el diseño de materiales.

1.2. Justificación

Enseñar a un estudiante con discapacidad visual comienza a ser más frecuente en la DCELE, esto ha traído ciertas complicaciones tanto para la institución, para el propio estudiante y para el docente. Cuando se enseña un segundo idioma, se tomanen cuenta ciertos elementos, tales como, el material, el tiempo, los recursos, las estrategias a utilizar para cada habilidad del idioma, y es aquí donde el docente se enfrenta a disyuntivas al momento de elegir estos elementos para enseñar a esta población, debido a que el material bibliográfico y didáctico son en su mayoría completamente visuales, así como los recursos implementados.

En los años de trabajo, los docentes de la DCELE han implementado estrategias con estudiantes normovisuales pero, como saber cuáles de esas estrategias puedan ser ajustadas o adaptadas para los estudiantes con discapacidad visual. Más aún, no conocen los recursos tiflotécnicos que esta población requiere para tener acceso a la información.

De igual manera, la planta docente de la DCELE hasta el momento, no está preparada para enseñar, diseñar y seleccionar actividades, recursos y materiales adecuados para esta población, debido a que por alguna razón, ésta no era atendida en el nivel superior.

A partir del surgimiento del término inclusión, es un derecho para cualquier persona con discapacidad que sea integrada en cualquier ámbito educativo, no solo permitiéndole el acceso a, sino procurando realizar adecuaciones en el proceso de enseñanza para favorecer en ellos la adquisición de cualquier conocimiento, pero sobre todo de un idioma extranjero.

Y aunque, por parte de la institución existe la inclusión de estas personas con discapacidad en las aulas, esta misma inclusión no se está cumpliendo, pues incluir no significa solo integrarlos, sino responder a la diversidad de cada una de las necesidades de los estudiantes con el fin de facilitar la participación de los mismos en un aula de clases.

Las políticas educativas, por ejemplo, promueven el acceso a la educación superior a todos aquellos que deseen continuar con sus estudios universitarios, sin embargo existen vacíos de carácter académico y pedagógico, dado que estas mismas políticas no atienden el cómo se deba enseñar a una población con discapacidad visual y más aún cuando los profesores de nivel superior no cuentan con la formación adecuada para enseñar a estudiantes con alguna discapacidad y menos un segundo idioma.

Por otro lado, los estudios nos demuestran que sí es posible integrar a un alumno con discapacidad visual en un aula de lengua extranjera pero sobre todo favorecer su aprendizaje siempre y cuando se realicen las modificaciones necesarias para ellos. Cabe mencionar, que en la UJAT existen algunas investigaciones referentes a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual y baja visión en las aulas de inglés en la División Académica de Educación y Artes, así como también sobre las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua de estudiantes con discapacidad visual.

Al llegar al nivel superior, los estudiantes con discapacidad visual se enfrentan a varios problemas, no solo sociales, culturales, de infraestructura sino también educativos, pero al ingresar a la DCELE no es el único que le hace frente sino también el profesor. Por ello, es de vital importancia se atienda a la planta docente en el diseño de actividades y recursos que permitan un mejor trabajo con el estudiante, es decir, que favorezca la enseñanza de un segundo idioma en los estudiantes con discapacidad visual y así mismo que esta integración sea efectiva en términos de inclusión.

Por lo tanto, es importante proponer algunas estrategias de intervención para trabajar con esta población, que aunque es minoría comparada con la población de alumnos normovisuales, esta va creciendo y solicitando este aprendizaje de segundas lenguas.

¿Pero cómo atender desde el ámbito de lo didáctico-pedagógico a esta población con discapacidad para que aprenda un segundo idioma en la DCELE?

¿Cómo enseñar un segundo idioma a esta población cuando el sentido de la vista es nulo?

¿De qué manera favorecer el aprendizaje de un segundo idioma en alumnos con discapacidad visual?

¿Por qué es importante realizar adecuaciones a nuestra planeación didáctica?

¿Para qué implementar estrategias didácticas en la enseñanza de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual?

1.3. Planteamiento del problema

Los años de trabajo frente a grupo en la DCELE enseñando el idioma inglés me han permitido atender a diferentes grupos de personas con edades, habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes, motivos y formas de aprender diferentes; diversidad que representaba para un docente cierta dificultad para adaptar la clase, material y recurso didáctico. Por ejemplo, teniendo cada individuo diferentes tipos de aprendizaje, el maestro debe buscar la mejor forma para que el conocimiento llegue al estudiante: usando imágenes, videos o información detallada para aquellos que son visuales; reproduciendo conversaciones, descripciones o simplemente repitiendo para aquellos estudiantes auditivos y para los kinestésicos recurriendo a objetos reales, juegos donde involucren movimiento, tacto, etc., todo esto con la finalidad de que los alumnos logran un nivel de aprendizaje óptimo.

Con el paso del tiempo, ya no solo se atiende a alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, sino que ahora esta diversidad de estudiantes se ha ampliado, pues desde hace 10 años la universidad ha incluido dentro de su matrícula a personas con discapacidades diversas, llámese motriz, auditiva y visual, que proceden de diferentes licenciaturas tales como: Derecho,

Comunicación, Idiomas, Contaduría, Psicología, Sistemas computacionales; así como también en otros campos de formación: Canto en el Centro de Desarrollo de las Artes e Inglés en la DCELE.

Desde el año 2010, la DCELE comenzó a integrar en sus aulas a estudiantes con discapacidad visual, aunque han sido tres alumnos los que han ingresado desde esa fecha, sólo dos de ellos han podido permanecer hasta la fecha; uno de ellos cursa el último semestre de inglés y el otro estudia el tercer semestre del idioma.

A los profesores quienes fuimos asignados a atender grupos donde se encontraban inscritos estudiantes con discapacidad visual, nos sentimos al inicio, sorprendidos, preocupados y no preparados para enseñar un segundo idioma a una persona sin el sentido de la vista. Así mismo, nos provocó cierta incertidumbre, es decir, saber si éramos o no capaz de lograr el objetivo establecido en el programa. Incluso, muchas veces no realizamos ninguna adaptación a nuestra clase por el número de horas que teníamos para cumplir el contenido del programa.

Al desconocer la forma en la que aprenden los estudiantes con discapacidad visual, el maestro no hizo adecuaciones en su planeación didáctica, provocando que estos estudiantes se sintieran rezagados, excluidos e incluso rechazados en la clase por el mismo maestro o compañeros al no saber cómo relacionarse, convivir o trabajar con ellos.

Otra de las dificultades que se observa, es el uso del lenguaje no verbal al momento de transmitir el significado de conceptos, un mensaje o una emoción; Por otra parte, se asocia la ceguera con la idea de que estas personas no llegan a comprender los contenidos, por lo que se les trata como si existiera un componente de discapacidad intelectual incorporado a la limitante visual, olvidándose que los canales por los que acceden a la información, son diversos.

Por otra parte, el material utilizado para introducir algún tema en clase es mayormente visual, desde el libro de texto hasta los recursos didácticos como

imágenes, videos, fotocopias, presentaciones en PowerPoint, lo que resulta ser un desafío para el maestro.

Para este tipo de enseñanza, se requiere de una metodología especializada y formación pedagógica adecuada, misma que un maestro a nivel de educación superior no tiene, ya que esta población de estudiantes con discapacidad visual solía ser atendida de manera tradicional, en el nivel educativo básico y medio superior, pero sobretodo en escuelas de educación especial.

El integrar al aula a personas con discapacidad visual representa varios retos no sólo para los maestros sino también para la DCELE. Uno de los retos principales radica en cómo hacer que estos alumnos aprendan un segundo idioma aún con esta deficiencia, además de cómo hacer que un maestro de lenguas encuentre formas de enseñanza a esta población, que diseñe material didáctico e implemente estrategias necesarias para que esta integración sea efectiva.

1.4. Objetivos (generales y específicos)

Objetivo General:

* Favorecer la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad visual a través de la implementación de estrategias didácticas adaptadas basadas en el programa de enseñanza del CELE.

Objetivos específicos:

* Identificar los aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual.

* Diseñar estrategias didácticas para el aprendizaje de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual.

* Implementar estrategias didácticas para el aprendizaje de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual.

CAPÍTULO II: PERTINENCIA DEL PROYECTO

2.- Pertinencia del proyecto.

En nuestros días aprender un idioma es parte esencial para cualquier persona en cualquier ámbito educativo, pues hablar una segunda lengua brinda oportunidades de conocer a otras personas, acercarse a otras culturas, trasladarse hacia otros países o mejor aún encontrar un mejor empleo.

El dominio de un segundo o tercer idioma permite al estudiante de nuestra casa de estudios participar en programas de movilidad internacional, así como la posibilidad de realizar estudios de maestría o posgrado en el extranjero a través de certificaciones como el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), La Certificazione di Italiano come Lingua Straniera(CILS), el Diplôme approfondi de langue française (DALF), y el Diplôme d'études en langue française (DELFF), etc.

Desde el 2012, como parte de un proceso de innovación en las políticas institucionales se adoptó como eje principal en el Plan de Desarrollo 2012 – 2016, la internacionalización, estableciendo así que para poder egresar de cualquier licenciatura, los estudiantes deben cursar cuatro semestres de cualquier idioma en la DCELE.

En la actualidad existen personas con discapacidad visual estudiando diferentes licenciaturas que tienen que cumplir este requisito, en ese sentido, considero importante que se atienda a esta población para evitar que quede inconclusa la culminación de sus estudios universitarios o sea también una limitante para obtener becas de intercambio al extranjero, ya que participar activamente en la cultura de los países favorece a su formación, así mismo ayuda a consolidar las competencias interculturales necesarias en un contexto globalizado.

Desde el 2016 la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco como parte de un proceso de innovación en sus políticas institucionales adopta como ejes

transversales en su Plan de Desarrollo Institucional 2016 – 2020, la internacionalización y la responsabilidad social, ejes que promueven diversas estrategias entre las que se destaca la Estrategia Transversal de Responsabilidad Social 1 (ETR1) que busca:

Fomentar las prácticas de inclusión educativa, particularmente respecto a la cobertura equitativa, así como a la adecuación de espacios educativos y materiales didácticos para la atención de estudiantes con discapacidad.

El término de inclusión educativa dentro del plan institucional, sólo se mira desde la perspectiva de la inmersión de las personas con discapacidad en igualdad de número; es decir promueve solo el acceso en términos de equidad, sin embargo, este concepto va más allá de darle el acceso a estudios profesionales a personas con discapacidad, pues es también responder a la diversidad de cada una de las necesidades de estos estudiantes con el fin de facilitar la participación de los mismos en un aula de clases.

En el marco de las políticas institucionales, pero especialmente por el compromiso que la docencia conlleva se requiere que quienes enseñen a alumnos con discapacidad visual tengan la formación no solo para incluirlos dentro del aula sino también para enseñarles de manera efectiva y es ahí donde el proyecto adquiere su pertinencia.

Por esa razón, este trabajo constituye una prioridad para la planta docente de la DCELE ya que busca aportar una forma de enseñanza que permita a cualquier profesor que enseñe un idioma, aplicarlo en un aula de clases, de manera que beneficie el aprendizaje en alumnos con discapacidad visual como en alumnos normovisuales. Así mismo, proporcionarles una idea más clara de los aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma en alumnos con discapacidad visual.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

3.1 Marco teórico

En los últimos años la sociedad ha intentado de homogeneizar las condiciones sociales, culturales y psicológicas de los diferentes grupos que la conforman: Los grupos étnicos, la comunidad LGTB, las personas de la tercera edad, las personas con discapacidad. A pesar de ello, estos grupos vulnerables han defendido sus derechos con el único objetivo de lograr la igualdad y la equidad de oportunidades.

En los años 80's llega la década de la discapacidad nombrada así por la ONU en donde se hace visible las condiciones que apartan, discriminan y ponen en situación de opresión a quienes tienen una discapacidad. (Molina, 2010)

A partir de aquí, que surgen los primeros documentos internacionales que buscan transformar una sociedad que ha sido construida originalmente para personas no discapacitadas. De ahí que, el término inclusión emerge en ese Foro Internacional en Jomtien, Tailandia en 1990, enfoque que busca no sólo aminorar la exclusión y la marginación en la que han vivido las personas con discapacidad, sino que también busca la calidad del sistema educativo dando oportunidad a todos de educarse en un ambiente en el que las diferencias individuales se tomenen cuenta, se valoren y se consideren.

Pero ¿Cómo transformar una escuela tradicional en una escuela inclusiva? Se requiere más allá de la apertura y el acceso a las personas con discapacidad, de recursos económicos o de la buena voluntad; asumir el ideal de que todas las personas pueden aprender siempre que se les proporcione las condiciones adecuadas.

En contraste con el enfoque tradicional, el modelo inclusivo se centra en toda la clase, transformando el ambiente y proporcionando los estímulos que cada individuo requiere, así mismo toma en cuenta los diferentes factores de enseñanza y aprendizaje, diversifica y enriquece las estrategias de los docentes, parte

principalmente del compromiso del docente y del grupo para ir atendiendo esas áreas de oportunidad a través del trabajo colaborativo.

Según Maldonado citado por Revelo (2018) el trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes y al docente a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, actitudes, valores, talentos, habilidades, capacidades y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente.

Este término fue creado por Lev Vigotsky, psicólogo y filósofo ruso nacido en 1896. Vigotsky criticó mucho la postura de la teoría que predominaba en aquella época, la teoría del condicionamiento operante de Pavlov; pues planteaba que a diferencia de los animales, los seres humanos tienen la capacidad de reaccionar al ambiente y la capacidad de modificarlo para su beneficio, es decir de adaptarse a ello.

La teoría de Vigotsky, denominada *Teoría socio-cultural* destaca la interacción de los factores interpersonales (sociales), los históricos-sociales y los individuales como la clave del desarrollo humano (Tudge y Scrimsher, 2003, citado en Schunk 2012, p. 242). Según esta teoría, al interactuar con las personas en el entorno, así como cuando se trabaja en grupos de aprendizaje o en colaboración, se estimulan procesos del desarrollo y se fomenta el crecimiento cognitivo.

Para Vigotsky, la escuela es fuente de crecimiento del ser humano, donde no solo es esencial la transmisión de conocimientos, la transformación de pensamientos, el cambio de actitudes y valores, la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar.

Para la teoría socio-cultural, la enseñanza debe apuntar no a lo que el alumno ya conoce ni a lo que domina o es capaz de hacer ya, sino más bien a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. A esta distancia

entre el nivel real de desempeño de una persona y el nivel de desarrollo potencial, se le denomina Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)(Vigotsky, 1978, p. 86).

En otras palabras es la capacidad que tenga una persona para realizar o resolver una actividad de manera independiente y el nivel de aprendizaje para realizar otra de mayor grado de dificultad bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero para que posteriormente, él pueda ejecutarla con autonomía y sin ningún tipo de asistencia.

Pero ¿Cómo alcanzar esta zona de desarrollo potencial cuando hay una discapacidad visual?, Vigotsky estaba interesado en las personas con discapacidades mentales o físicas porque creía que estas características heredadas producían otras trayectorias de aprendizaje muy diferentes a las personas que no tenían ninguna discapacidad. (Calameo, s/d)

Vigotsky establecía la importancia del andamiaje, concepto que para algunos investigadores (Wood, 1980; Wood, Bruner y Ross, 1976) se asemeja a las plataformas temporales utilizadas por los empleados de la construcción (andamios), es decir, el andamiaje es el soporte temporal que los padres, docentes y otros ofrecen a una persona para realizar una tarea hasta que esta pueda hacerla solo.

En el proceso enseñanza-aprendizaje el andamiaje suele ser visto como la actividad que se resuelve de manera colaborativa entre el docente y el estudiante o entre los mismos alumnos, misma que es diseñada por el profesor tomando en cuenta las capacidades de los estudiantes, estableciendo un nivel de dificultad desafiante pero no tan difícil, proporcionando la mayor parte del tiempo una práctica guiada y evaluando el desempeño de cada uno de ellos.

Para potenciar la creación de ZDP, mediante la interacción entre los estudiantes, es preciso planificar, de manera muy cuidadosa y precisa, estas interacciones. El aprendizaje cooperativo, permite una relación positiva y esta ocurre cuando trabajan juntos, coordinan esfuerzos para completar una tarea de manera más exitosa y poder así obtener mejores resultados.

Y es aquí, donde la función del maestro es de vital importancia, pues debe cumplir con ciertos roles, como el de moderador, coordinador, facilitador, para trasladar al estudiante de los niveles inferiores a los superiores en la zona de desarrollo próximo. Así mismo debe ser una guía, un mediador, un participante activo para que los alumnos aprendan vivamente en contextos significativos y reales. En esta teoría, los ambientes de aprendizaje deben ser siempre armónicos, afectivos, que generen mutua confianza, ayudando así a que los estudiantes se vinculen positivamente con el conocimiento pero sobre todo con su construcción y que estos participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social.

Algunos métodos de enseñanza que se ajustan a esta teoría son: El *aprendizaje por descubrimiento* donde los alumnos obtienen el conocimiento por sí mismos a través de la resolución de problemas. *La enseñanza por indagación* es una forma de aprendizaje por descubrimiento en donde el docente plantea una gran cantidad de preguntas a los estudiantes. *El aprendizaje asistido por los pares* refiere a métodos de instrucción en donde los docentes actúan como agentes activos en el proceso de aprendizaje. *Las discusiones y los debates* son de gran utilidad cuando se quiera lograr una mayor comprensión conceptual o conocer múltiples puntos de vista de un tema. Finalmente, *la enseñanza reflexiva* es la toma de decisiones bien pensada que toma en cuenta factores como los estudiantes, los contextos, los procesos psicológicos, el aprendizaje, la motivación y el autoconocimiento.

Cada uno de estos métodos de enseñanza forma parte de una clase de segundas lenguas, debido al método ecléctico que se utiliza, donde cada uno de ellos va protagonizando el desarrollo de las actividades, incluso existen otros métodos llamados tradicionales que han utilizado los docentes en su labor diaria, como the Direct Method, The Grammar Translation Method, The Audio Lingual Method, The Cognitive Method, etc.

Por otro lado, hay métodos para la enseñanza de segundas lenguas denominados *Enfoques humanistas* que otorgan mucho énfasis al componente afectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Son métodos compatibles con otros porque se complementan y enriquecen mutuamente, tales como Total Physical response, The Silent way, The Natural Approach, Suggestopaedia, etc.

Estas metodologías se basan en repeticiones mecánicas, memorización de contenidos, elaboración de ejercicios automáticos que no permiten que el estudiante construya su propio conocimiento, sino que la información es presentada de manera aislada y sin ninguna conexión con los intereses de los alumnos y sus conocimientos previos. El estudiante tiene un rol pasivo y el docente es el centro de la clase.

Pero ¿Hay alguna metodología que se pueda utilizar para una clase de segundas lenguas que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes desde el enfoque de la inclusión?

La didáctica Multisensorial de las ciencias es una propuesta realizada por Miquel-Albert Soler, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona en 1999, la cual destaca la importancia de enseñar y aprender las ciencias experimentales y de la naturaleza a través de los sentidos, es decir, permite que los estudiantes tengan un acercamiento a la naturaleza, lo cual posibilita aprendizajes más contextualizados, siendo éstos más significativos y no saberes codificados de un libro, sino un aprendizaje que los estudiantes irán construyendo.

Esta propuesta puede ser adaptable a cualquier asignatura o nivel académico y ha resultado ser de gran interés tanto para la atención a la diversidad en el aula, como en la incorporación de actividades más novedosas y motivadoras en las clases habituales con estudiantes sin problemáticas visuales.

En la enseñanza de una segunda lengua esta metodología resulta beneficioso sólo para los estudiantes con discapacidad visual o con capacidades sensoriales diferentes o reducidas, sino también para los estudiantes

normovisuales, dado que se utilizan todos los sentidos posibles para obtener información del medio, procesar la información y así producir aprendizajes más enriquecedores. En otras palabras, los estudiantes asocian el lenguaje aprendido con las percepciones y sensaciones que están experimentando.

Así mismo, este método concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo donde los estudiantes tienen un rol activo. El aprendizaje es vivencial, es decir, los estudiantes tienen la oportunidad de manipular y explorar de forma directa sobre los objetos y de esa forma ser capaces de descubrir sus cualidades y asociar los nombres a cada una de ellas.

Además, esta metodología está basada en el enfoque lúdico, en donde las actividades se transforman en actividades placenteras, obteniendo así muchos beneficios, por ejemplo, el aprendizaje de léxico y estructuras gramaticales nuevas, la asimilación, práctica y aplicación de destrezas lingüísticas ya aprendidas, además de generar cambio de conductas, de pensamiento, de ideología, de actitudes, de creencias, etc.

De igual manera, fomenta valores como el respeto, el compañerismo, la honestidad, la paciencia, la sensibilidad, la empatía, la prudencia, la responsabilidad, la comprensión, la solidaridad, la humildad, etc.

En conclusión, podemos decir que el enfoque de la inclusión, la teoría socio-cultural de Vigotsky y la didáctica multisensorial, no solo pretenden que los estudiantes *aprendan a conocer*, sino que además promueven los otros pilares de la educación que son básicos en cualquier sistema educativo de nuestro país, por ejemplo, *el saber hacer*, el cual busca que los estudiantes adquieran competencias que le sean útiles para hacer frente a situaciones de la vida. Del mismo modo, *el saber ser*, donde los estudiantes aprenden a desarrollar cada aspecto necesario para que llegue a ser una persona íntegra, libre y autónoma en todos los aspectos de su vida. Así también, pueda *aprender a convivir* en un ambiente de armonía erradicando la exclusión, la violencia, la desigualdad y respetando a cada persona con su historia, sus costumbres, tradiciones, etc. Por

último, el *aprender a aprender* donde los estudiantes toman conciencia de las necesidades y procesos de su propio aprendizaje y sepan identificar las áreas de oportunidades disponibles para un aprendizaje exitoso.

3.2 Marco Conceptual

Discapacidad visual

La educación es un derecho esencial para el desarrollo de cualquier persona, pues permite descubrir y ampliar las capacidades individuales y brinda la posibilidad de aprendizaje, conocimiento, fomento de actitudes y despliegue de destrezas individuales y colectivas según Orduna, G y Naval citados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INAEG2016).

Para que una persona pueda participar plenamente en la sociedad, la educación debe ser de calidad, de manera que promueva la libertad, la autonomía personal y genere beneficios para el desarrollo propio y de la misma sociedad. No obstante, existen aún rezagos educativos que no permiten que ciertos sectores de la población tengan acceso a ella y permanezcan en ella, tal es el caso de las personas con discapacidad, quienes por su naturaleza se enfrentan a múltiples obstáculos como la falta de personal calificado, discriminación, disponibilidad de planes de estudio adecuados, materiales adaptados a sus necesidades, poca posibilidad de acceder a la información, a su propia escuela, a lugares públicos, a niveles educativos superiores. (INAEG, 2016, p.21)

En 2014, según el INAEG la prevalencia de la discapacidad en México es de 6%, es decir, el 7.1 millones de habitantes del país presentan dificultades para hacer alguna de estas actividades evaluadas: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse.

Prácticamente la mitad de la población (49.6%) con discapacidad que reside en el país se concentra en siete entidades federativas según los datos del

INAEG: México (14.6%), Jalisco (8.1%), Veracruz (7.5%), Ciudad de México (5.8%), Guanajuato (4.6%), Puebla (4.5%) y Michoacán (4.4 por ciento). Un tercio (31.7%) habita en once entidades: Nuevo León (3.8%), Oaxaca (3.6%), Chihuahua (3.4%), Chiapas y Guerrero (3% en cada una), Baja California (2.8%), Sinaloa (2.7%), San Luis Potosí y Tamaulipas (2.5% en cada una) e Hidalgo y Sonora (2.2% en cada una). Mientras que 14.8% en nueve de las restantes 14 entidades: Coahuila, Tabasco y Yucatán (1.9% en cada una), Durango (1.8%), Querétaro (1.7%), Zacatecas (1.6%), Morelos (1.5%), Nayarit (1.4%) y Quintana Roo (1.1%); y en cinco vive el 3.9 % Colima, Campeche y Baja California Sur (0.7% en cada una), y Aguascalientes y Tlaxcala (0.9% en cada una).

Según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014, solamente el 46.5% de las personas con discapacidad con edades entre 3 a 29 años asisten a la escuela. El porcentaje más alto se encuentra en aquellos que asisten a la primaria y los que están por ir a la secundaria en igualdad de género. El grupo de edad en el que se observa una marcada diferencia por sexo es en el de 15 a 18 años, en el cual 43.6% de los hombres asisten a la escuela frente a 57.1% de las mujeres; en términos ideales a esa edad se debería cursar la educación media superior y disminuye notablemente la asistencia escolar es a partir de los 19 años, para ambos sexos.

La asistencia escolar también puede estar vinculada al tipo de discapacidad que presenta la persona y de acuerdo con los datos de la ENADID 2014, asisten a la escuela 40.4% de los hombres de entre 3 y 29 años con discapacidad para aprender, recordar concentrarse, 35.9% con discapacidad visual y 31.7% con discapacidad para hablar o comunicarse. Por su parte, asisten a la escuela 50.6% de las mujeres con discapacidad visual, 31.6% con discapacidad para aprender recordar o concentrarse y 25.7% con discapacidad para caminar, subir o bajar usando sus piernas.

En Tabasco de acuerdo a los datos del ENADID 2014 el porcentaje de la población que sufre de una discapacidad es de 14.8, lo que sin duda demanda

que los involucrados en los procesos educativos adquieran las herramientas que les permitan apoyar el proceso formativo de estas personas.

Es importante que quienes estamos en contacto con una población con discapacidad, cualquiera que sea nuestra relación, requiera del uso adecuado de términos que ayuden a una mejor conducción.

La terminología propuesta por la Organización Mundial de la salud (1994) distingue los conceptos de:

Deficiencia

Perdida o anomalía de una estructura o función anatómica, fisiológica, o psicológica. Es la alteración de la condición normal de la persona y se produce como consecuencia de una malformación congénita, una enfermedad adquirida, una lesión accidental, por el propio envejecimiento, etc. Esta pérdida o anomalía puede ser temporal o permanente e incluye el defecto de un órgano, la pérdida de un miembro, la alteración de las funciones mentales. Existen deficiencias auditivas, visuales esqueléticas intelectuales, etc.

Discapacidad

Restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad. La deficiencia puede producir discapacidad que es la incapacidad de realizar una actividad habitual para el ser humano. Se trata de una limitación funcional o de una restricción de ciertas aptitudes que poseen la mayoría de las personas no discapacitadas y refleja una alteración a nivel de la persona. Puede afectarse la capacidad para hablar, escuchar, ver, moverse, comportarse, para actividades que requieren destreza, etc.

La define Fuentes (2006) como la ausencia o limitación de la capacidad para realizar una actividad. Se convierte en minusvalía sólo cuando sus efectos impiden completar una tarea específica o un papel en un momento y lugar determinados, debido a los obstáculos impuestos al individuo por el entorno en el que se ha de desenvolver.

Minusvalía

Situación de desventaja. Como consecuencia de lo anterior (una deficiencia o una discapacidad), aunque no siempre puede producirse una situación desventajosa para un individuo determinado. Esta desventaja social o personal es lo que se denomina minusvalía y se produce cuando existe algo que limita o impide el desempeño de un rol que es normal para ese individuo en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales. Es un concepto asociado a una situación de minusvalía, puede ser de independencia física, de orientación, de movilidad, de autosuficiencia económica, de ocupación, etc. Por tanto tener una discapacidad no implica necesariamente tener una minusvalía; esta última es relativa y depende de situaciones concretas.

¿Qué es una discapacidad visual?

La define Lobera (2010) como una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial definida con base en la agudeza visual y el campo visual. Se habla de discapacidad visual cuando existe una disminución significativa de la agudeza visual aún con el uso de lentes, o bien, una disminución significativa del campo visual.

Causas de discapacidad visual

La discapacidad visual puede originarse por un inadecuado desarrollo de los órganos visuales o por padecimientos o accidentes que afecten los ojos, las vías visuales o el cerebro. Puede originarse en diferentes edades y mostrar una evolución distinta, de acuerdo con la edad de aparición.

Tipos de discapacidad visual

La discapacidad visual adopta la forma de ceguera y baja visión. Las personas con ceguera no reciben ninguna información visual; muchas veces, los médicos las diagnostican como NPL (no percepción de la luz). Las personas con baja visión, aun con lentes, ven significativamente menos que una persona con vista normal.

El ciego congénito

Se considera cuando la ceguera es adquirida en el período de vida que va de los cero a los 18 meses de edad, etapa en la cual el niño adquiere desplazamientos voluntarios. Es entonces la familia la que juega un papel importante para el desarrollo del niño, ya que de ésta depende la adquisición de independencia, seguridad y socialización del ciego. Este grupo de personas resulta ser pasivo, debido a la falta de estímulos visuales, por lo que es importante enseñarles a ver con las manos.

El ciego adquirido

Se considera cuando la ceguera aparece después de los 18 meses de edad, esta persona tiene labor de afrontar la falta de función visual y su adaptación a la vida, para obtenerla es importante considerar dos factores:

A) **El tiempo:** Es decir, la edad en la que el individuo adquiere este problema. Conviene mencionar los grupos cronológicos en relación con la aparición de la ceguera: 1. Ciegos precoces; 2 ciegos medianos; 3 ciegos tardíos o seniles. Estas categorías se dan según la edad del individuo. Mientras más joven la adquiera, con mayor facilidad se adaptará a éste.

B) **Su capacidad anímica:** sumándose su entorno social, es decir, las características externas para facilitar su adaptación.

Entre el ciego Congénito y el Ciego Adquirido se identifica una discapacidad más: el débil visual, que aunque no es ciego, porque si percibe luz, su periferia visual se encuentra atrofiada.

El débil visual

Capaz de escribir sobre una superficie, cuenta con un campo visual no mayor de 15° de enfoque. Este grupo de personas tiene limitaciones físicas pero no de comunicación. Tomando en cuenta el número aproximado de estas personas en el mundo, podemos pensar que el diseño gráfico no es universal. •

Un bebé que nace con una discapacidad visual debe construir su mundo por medio de imágenes fragmentadas (si tiene una visión disminuida) y de información que reciba del resto de los sentidos. En cambio, un adulto que pierde la vista debe adaptarse a una condición diferente de un mundo que ya construyó a partir de la visión. Debido a la necesidad de estimular la vista de las personas con baja visión, es importante detectar a tiempo los problemas visuales y actuar de manera oportuna para fomentar el uso de la visión aunado a los otros sentidos, en la construcción del conocimiento.

México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

CAPÍTULO IV: DIAGNÓSTICO

4.1 Proceso metodológico

Explorar en la Dirección del Centro de Lenguas Extranjeras a través de un diagnóstico, permitió el acercamiento a la problemática, identificando a partir de los dos estudiantes con discapacidad visual bajo qué condiciones están aprendiendo una segunda lengua, que está haciendo su profesor para enseñarle a ellos y al resto de los integrantes del grupo.

La metodología cualitativa abriga este trabajo, definida por Sampieri (2014) como el conjunto de prácticas informativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Por esa misma razón, este proyecto no sigue un proceso definido, sino que se fundamenta en un proceso inductivo donde el investigador explora, describe y genera perspectivas teóricas según Sampieri (2014). En otras palabras, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos y saca conclusiones, posteriormente si es necesario analiza más entrevistas para comprender lo que busca, en otras palabras, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.

Así mismo, bajo este enfoque se albergan un sin fin de alternativas metodológicas entre las que se destaca la investigación acción participativa, método más importante en la psicología social comunitaria y término usado por Kurt Lewis como una forma de obtener avances teóricos y cambios sociales simultáneamente al unir un enfoque con un programa de acción social que dé respuesta a una problemática. Algarra (2015) la define como:

Un método de investigación psicosocial fundamentado en un elemento clave: la participación de distintos agentes. Se basa en una reflexión y una serie de prácticas que se proponen incluir a todos los

participantes de una comunidad en la creación de conocimiento científico sobre sí mismos.

En otras palabras, busca que los conocimientos arrojados por una investigación sirvan para la transformación social de una problemática a través de la intervención y participación de quienes conforman la comunidad, ya que de alguna manera son ellos los encargados de definir y dirigir sus propias necesidades, conflictos y soluciones.

Además la investigación acción participativa en educación asume como finalidad característica los cambios en la realidad escolar a través de la acción docente y la implicación de todos los miembros participantes. Por esa razón, este proyecto está planteado bajo el método de investigación-acción con la finalidad de identificar estrategias que se pueden usar en la enseñanza de un segundo idioma a alumnos con discapacidad visual.

Martí J., Montañez M. y Rodríguez, T., (2002) dividen el proceso en 5 etapas basándose en T. Alberich "Ejemplos de fases y técnicas en la IAP" (no publicado), se puede decir que la investigación-acción incluye las siguientes etapas:



En la etapa de pre-investigación se genera el planteamiento de la investigación, se detectan ciertos síntomas de la problemática y se comienza a elaborar el proyecto.

En la primera etapa se realiza el diagnóstico, cuyo objetivo es tener un acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas realizadas a los sujetos de estudio, es decir conocer lo que pasa con

un grupo o una comunidad para poder intervenir o actuar de una manera eficaz atacando la problemática con acciones concretas, programadas de acuerdo a las necesidades de la comunidad.

La importancia del diagnóstico en una investigación acción es recabar esa información básica, tener un cuadro de la situación que sirva para el diseño de acciones, programas o proyectos que permitan enfrentar las necesidades detectadas en el mismo.

Por este motivo, es esencial realizar un diagnóstico en esta investigación con el fin de conocer el contexto que condiciona la situación-problema pero sobre todo el porqué de la problemática, identificar los factores más significativos que influyen y así decidir la forma de actuación, las estrategias, los recursos y materiales disponibles para resolverlos.

4.2 instrumentos para el diagnóstico

Cualquier problema de investigación comienza con la observación, es decir con la selección de los aspectos del problema que el investigador fijará su atención en. Esta observación, se lleva a cabo basándose en objetivos previamente establecidos y mediante el uso de una técnica o instrumento más apropiado al tipo de información que se pretenda recolectar, (Álvarez, 2011).

Para poder obtener la información y datos que sean de utilidad para esta investigación, se ha optado por utilizar una encuesta como técnica de recolección debido al tipo de paradigma y enfoque que se maneja.

Cómo instrumento se empleará una entrevista, la que además de adquirir información acerca de lo que se investiga, tiene importancia desde el punto de vista educativo; los resultados a lograr en la misión dependen en gran medida del nivel de comunicación entre el investigador y los participantes en la misma.

Según el fin que se persigue con la entrevista, ésta puede estar o no estructurada mediante un cuestionario previamente elaborado; en este caso la entrevista es estructurada, pues determina de antemano cual es la información

relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta y es usada para quienes no cuentan con mucha experiencia realizándola.

Por lo tanto, la muestra tomada para realizar esta entrevista es de tipo no probabilístico, ya que se seleccionó a los sujetos de manera arbitraria tomando en cuenta ciertas características, así mismo es una muestra por conveniencia debido a la intención de esta investigación.

Se realizó una guía de entrevista centrada en los dos estudiantes con discapacidad visual de la DCELE para identificar la forma en la que ellos aprenden, así como la forma en la que han sido enseñados.

Al realizar esta guía de entrevista se clasificaron las preguntas en 5 categorías, en el siguiente orden: datos personales, datos escolares, experiencias escolares, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y recursos tecnológicos.

4.3 Resultados del diagnóstico

Para el vaciado de la información del instrumento de diagnóstico, se procedió a usar una matriz categorial que desde la perspectiva metodológica constituye una brújula que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y el registro de la información de manera ordenada, sistematizada para su análisis. (Aristizabal, 2008)

Matriz de Datos

	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Datos personales	Fémica de 29 años, casada de nacionalidad mexicana y con licenciatura en Educación Especial, actualmente labora como Maestra de Preescolar y Primaria en el Centro Integral para ciegos y débiles visuales desde hace 4 años. Vive en la ranchería Jolochera 2ª sección a 50 minutos de la ciudad.	Joven de 19 años, soltero de nacionalidad mexicana, estudia el 2º semestre de la licenciatura en comunicación. Vive en Cárdenas con sus padres. Se Traslada todos los días en camión en ocasiones con un amigo y cuando tiene que regresar solo siempre pide ayuda para tomar el transporte.

<p>Datos familiares</p>	<p>Ciega de nacimiento a causa de una enfermedad congénita, es la tercera de 7 hermanos, uno de ellos también es ciego de nacimiento. Se forraron las paredes de su casa con alfombra cuando comenzó a caminar y a correr pues chocaba con los pilares y se pegaba en la cabeza. Sólo tuvo miedo a usar la andadera. Actualmente vive en la planta alta de casa de sus padres donde realiza todas las actividades sin ayuda.</p>	<p>Ciego de nacimiento a causa de un padecimiento llamado atrofia óptica diagnosticado por el médico, quien explica que es un nervio que impide la visión, sin embargo percibe la claridad y la oscuridad. Tiene una hermana menor que no padece de ceguera. Realiza algunas actividades en casa, pero no ayuda a los quehaceres del hogar. Nunca le negaron a hacer nada.</p>
<p>Experiencias Escolares</p>	<p>Preescolar: No tiene ningún recuerdo agradable pues la mantenían sentada todo el tiempo.</p> <p>Primaria: Hubo intentos de integrarla e involucrarla haciéndole participar en clases. Sin embargo, los tres últimos años de primaria, no fueron tan agradables para ella, pues hubo discriminación por parte de sus compañeros, maestros y personal administrativo.</p> <p>Secundaria: No lograron integrarla ni involucrarla en ninguna actividad áulica por temor y desconocimiento de una forma de enseñanza.</p> <p>Preparatoria: Hubo dificultades pero tuvo la fortuna de trabajar con un maestro que junto con ella, buscaban siempre las estrategias para adaptar las clases.</p> <p>Universidad: Quería estudiar idiomas y se acerca a la ujat para pedir información de la carrera y sufre rechazo por parte del personal administrativo, argumentando que no estaban preparados para trabajar con</p>	<p>Educación especial: Comienza su vida escolar a la edad de un año cuando ingresa a la Rehabilitación e Intervención temprana en el Centro de Atención Múltiples (CAM) en Cárdenas para aprender a desenvolverse en un espacio libre por él mismo, sin necesidad de tocar paredes o barandal.</p> <p>Preescolar: Si le gustó porque le enseñaron a caminar de manera libre y habían muchos niños de su edad. Para él fue agradable el primer día de clases. Nunca se sintió diferente.</p> <p>Primaria: Se sintió acompañado porque le tocó en el mismo salón de una amiguita del kínder, aprendió a valerse más por sí mismo, a comprar su comida solo. Sin embargo, para él, fue difícil tener la información en tiempo y forma pues sus libros en braille siempre llegaban a mitad del año escolar. Su mamá tenía que transcribir las lecciones completas.</p> <p>Telesecundaria: Al inicio sintió nervios por lo rumores de que en la secundaria había maldad en los chamacos pero vuelve a sentirse arropado porque quedó en el salón con un compañerito de primaria. Le hicieron un recorrido por la escuela</p>

<p>Univer</p>	<p>personas ciegas y que además ella necesitaba un 40% del idioma para poder ingresar. La despiden diciéndole que mejor fuera a su segunda opción.</p> <p>Escuela Normal del Estado: La describe como una piedra de tropiezo. Le pusieron muchas trabas. La persona que la entrevistó le preguntó cómo le iba a hacer cuando ella estuviera frente a grupo. Le sugerían mejor que trabajará de niñera. Ella toma fuerza y luchó por quedarse con el único propósito de demostrar que ellos pueden lograrlo y sobre todo por las generaciones que venían detrás de ella.</p> <p>DCELE: Se encuentra con profesores y sus diferentes formas de enseñanza. Algunos de los docentes le comentan que jamás han trabajado con personas con discapacidad visual y por esa razón, ella comenta que los profesores no tienen la formación necesaria para tratar con ellos, por ejemplo con el material que se utiliza en clases, el cual debe adaptarse para que ellos también tengan acceso a la información.</p> <p>Así mismo dice que existe mucha desinformación sobre esta discapacidad dentro de la institución, pues ellos deberían de llevar un control y anticipar a los docentes sobre su presencia en las clases.</p>	<p>para que conociera los lugares claves de la institución, así como la descripción del lugar. En esta etapa se le dificultó la forma de trabajo de todas las asignaturas. Sus trabajos se entregaban en braille y su mamá realizaba la transcripción en negro para que el profesor pudiera leerlos.</p> <p>Preparatoria: No había nadie que él conocía por ese motivo se sintió raro, diferente, sintió nervios, sin embargo le ayudó mucho su carácter porque le gusta socializar y conocer personas. Fue el único momento que sintió pena de sacar su regleta y punzón por el qué dirán. Tuvo un encuentro con una psicóloga. En este sistema educativo se enfrenta con la ideología de los profesores, personas cerradas a cambiar su forma de enseñanza. Le decía una maestra de matemáticas: "Aquí hay un problema contigo, que no vas a poder trabajar así" y no dejaba que lo apoyaran los compañeros porque pensaba que los compañeros eran quienes le realizaban el ejercicio. A pesar de eso, solicitaron un monitor para él, un pasante de la universidad que llegó hasta el cuarto semestre.</p> <p>Universidad: Se sintió diferente porque sus compañeros están siempre callados, se le ha complicado socializar porque le da pena ser el primero en hablar. También comenta que la ideología ha sido diferente porque hay muchos estudiantes que son cerrados, egoístas. Sin embargo, él comenta que le agrada cada inicio y final de semestre porque comienza no conociendo a nadie y termina con varias amistades. Incluso al final ya se le acercan y le ofrecen ayuda para llevarlo a comprar o para salir. En la universidad lo que se le ha dificultado es la forma de trasladarse porque necesita esperar a un</p>
---------------	---	--

		<p>compañero para regresar a Cárdenas, así como el horario de clases.</p> <p>DCELE: Comenta que los docentes deberían comenzar a realizar sus planeaciones con actividades que los integren a ellos en las clases. Porque hay ocasiones que usan material visual y ellos ni se enteran que es lo que muestran, otras veces dan fotocopias con algún tema gramatical y ejercicios y tampoco pueden realizarlos. En ciertas ocasiones ha tenido que pedir ayuda para estar al corriente.</p> <p>Concluye con algo muy interesante, cuando él tenía 5 años le dicen que no hay posibilidad de que vea y su mamá a partir de ese momento decide que él va a asistir a escuelas regulares, a pesar de los comentarios negativos de la gente a su alrededor. A lo que él afirma que el desenvolvimiento total de una persona se da cuando sale a integrarse a una sociedad, porque dice que es inútil tener todas las herramientas necesarias adaptadas en un centro para ciegos cuando fuera de él, es otra la realidad.</p>
<p>Estrategias de Enseñanza</p>	<p>Primaria: Un maestro la motivaba a leer, la lectura era algo que se le complicaba a ella, entonces el maestro le otorgaba lecciones en braille y eso le encantaba. Además le daba siempre ánimo con frases motivadoras: ¡Tú puedes! ¡Tú lo vas a lograr!</p> <p>Preparatoria: Un docente biólogo: Se le enseñaba a través del sentido del tacto, realizando maquetas, esculturas de los temas que iban viendo. El docente le mostraba siempre la mejor maqueta del salón ella la tocaba y él le iba explicando paso a paso. Ella comenta que con</p>	<p>A la edad de 5 años conoce al maestro Martín que llega al CAM 3 de Cárdenas. El profesor no sólo fue una persona importante por su desempeño laboral como maestro en educación especial, sino que además se involucró en la vida de los que estaban en el CAM, de tal manera que siempre los alentaba a seguir adelante, los animaba e incluso les contaba historias de vida de otras personas con discapacidad visual que se desenvolvían en la vida sin ninguna dificultad.</p> <p>Otra anécdota la relata cuando él estaba estudiando la prepa y tuvo problemas con varios profesores, el</p>

	<p>esto, ella lograba comprender mucho mejor el tema. También dice que el docente buscaba siempre formas de enseñanza y de evaluarla con organizadores gráficos, mismos que ella realizaba en braille. Cuando ella no comprendía algo, el maestro buscaba siempre la estrategia para hacerle llegar la información.</p>	<p>maestro Martín le aconsejaba a pesar de que ya no era alumno del CAM, se preocupaba siempre de sus problemas.</p>
<p>Dificultades para aprender el idioma</p>	<p>DCELE: Considera que leer sería una de las dificultades que pudiera presentarse porque ella aprende leyendo y si la información no está a tiempo ni en braille se puede complicar.</p> <p>También comenta que acceder a la información porque no tiene el material adecuado ni los recursos disponibles y pues algunos de ellos son muy caros.</p> <p>Así mismo que aunque ya la tecnología está muy avanzada siguen existiendo ciertos obstáculos para acceder a la información, por ejemplo para pasar un texto de tinta negra a braille se requiere de un proceso de limpieza que toma mucho tiempo.</p> <p>Concluye que existe un dispositivo que tiene ya la pantalla en braille, es como una tablet que tiene un costo de más de 10, 000. Tiene una pantalla del tamaño de una hoja y salen unas burbujas en forma de braille cuando van leyendo un documento en pdf.</p>	<p>Comenta que lo más difícil es acceder a la información, pues antes no tenía una computadora con el sistema JAWS y le era imposible realizar investigaciones.</p> <p>Afirma que la tecnología les ha beneficiado muchísimo, sobretodo en cuestión de tiempo. Al leer un libro de 30 páginas de forma digital le llevaría 30 minutos, ese mismo número de páginas en braille se triplican y le tomaría más horas poder leerlo.</p> <p>Lo más difícil para él sería la escritura de las palabras en inglés, pues se pronuncian diferente a como se escribe.</p>
<p>Estrategias de aprendizaje</p>	<p>Para recordar lo que aprende ella toma notas en braille, pues es su canal de entrada a la información, y si no le da tiempo, al final de la clase le pregunta al maestro.</p> <p>Grabar la clase también le ha</p>	<p>Él pone siempre toda la atención en clases, es decir escucha con atención todo lo que dice el maestro y cuando tiene que realizar alguna tarea del tema expuesto, él solo hace memoria y la realiza sin ningún problema.</p>

	<p>funcionado en ciertas ocasiones.</p> <p>Combina escuchar y leer para comprender bien un tema. De igual forma señala que lo vivencial es otra forma de aprender, con texturas, etc.</p> <p>Repasa vocabulario con planas y ejemplos.</p> <p>Ella busca ejemplos o textos en inglés para ubicar los temas que la maestra asigne.</p> <p>A través de juegos, canciones, ejercicios en la computadora, o videos que sean muy descriptivos.</p>	<p>Realiza también anotaciones más importantes de las clases.</p> <p>Si algo no entiende de la clase, dice que pregunta a sus compañeros sus dudas o al maestro directamente.</p>
Hábitos de estudio	<p>Toma su tiempo en las noches para repasar lo que se ve en la clase.</p> <p>Realiza planas en braille</p> <p>Escribe ejemplos</p> <p>Practica la pronunciación</p>	<p>Se pone a estudiar en sus ratos libres cuando está en la escuela, lo realiza siempre con sus compañeras de clase.</p> <p>Saca palabras claves del tema y formula preguntas con las palabras.</p> <p>Tiene un lugar para estudio, y trata de que no haya ninguna distracción cerca.</p>
Recursos tiflotécnicos	<p>Cuenta con 2 impresoras braille en casa pero sólo una de ella funciona.</p> <p>Regleta y punzón también están a su alcance.</p> <p>Tiene además una computadora con sistema JAWS.</p>	<p>Cuenta con regleta y punzón solamente.</p> <p>Tiene una maquina Perkins inservible.</p> <p>Tiene además una computadora con sistema JAWS.</p>

4.4 Análisis de los resultados del diagnóstico

Con los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección, se logran identificar tres áreas de oportunidades con las que se pueden trabajar,

de manera que se facilite el trabajo al docente en la enseñanza de un idioma a estudiantes con discapacidad visual.

- I. La primera es tener un primer encuentro cara a cara con el sujeto a trabajar, es decir conocer su historia de vida pero también el académico de manera que estos mismo datos puedan proporcionarle al docente la forma en el que el sujeto ha sido enseñado y ha aprendido a través de su vida, todo esto con el fin de que el docente pueda tomar acción sobre la forma en la que él pueda enseñar, es decir que pueda decidir sobre las estrategias de enseñanza que serán usadas en el aula de clases. Cabe resaltar, que la historia de vida es sin duda un instrumento muy valioso en el método cualitativo, como señala Hernández citado por Chárriez, (2012), las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo.
- II. La segunda es el diseño de estrategias de enseñanza en base a ese primer encuentro con el alumno, de manera que se escojan las más apropiadas para la enseñanza del idioma y así favorecer el aprendizaje en ellos.
- III. La tercera es sensibilizar a los compañeros de clases a través de actividades que fomenten procesos de interacción entre ellos y esto genere un ambiente de trabajo favorable para todo el grupo.

CAPÍTULO V: PLAN DE ACCIÓN

5.1- Fundamento teórico del plan de acción

Existen diversas formas tradicionales de realizar una investigación científicamente que van desde aquella que busca abordar un aspecto de la realidad, ya sea para comprobar experimentalmente una hipótesis, describirla o simplemente explorarla. Sin embargo, en estos tipos de investigación, la comunidad en la que se hace o para la cual se hace no intervienen ni en el proceso ni en los resultados. En la actualidad, han nacido otros enfoques que sin perder el carácter de científicidad, buscan mayor participación de la comunidad tanto en el proceso como en los resultados, y es ahí donde la investigación acción surge.

Una investigación acción no es solo la investigación en sí, ni la participación de la comunidad aislada, ni mucho menos la acción sin fundamento; implica la presencia real, concreta y la correlación de la Investigación, de la Acción, y de la Participación.

La investigación acción conlleva varias fases que van desde el planteamiento del problema, diagnóstico de necesidades, análisis de datos, programación de actividades, elaboración de propuestas y la puesta en marcha del plan de acción.

Por ello, se decidió realizar un plan de acción basado en los resultados obtenidos en el instrumento de diagnóstico que se aplicó a los estudiantes con discapacidad visual que se encuentran adscritos a la DCELE.

La DCELE es un centro de apoyo de la UJAT, el cual ha brindado sus servicios desde septiembre de 1974 en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

Desde sus inicios la DCELE recibe a cualquier persona mayor de 15 años que desee aprender un idioma ya sea por placer, por negocios, por trabajo, para certificarse, viajar o como requisito de egreso para titularse. Su matrícula ha ido en

aumento, pasando de 432 alumnos en 1974 hasta los más de 13,000 que en la actualidad son atendidos en las diferentes sedes con las que cuenta esta dirección. No obstante, los alumnos con discapacidad visual siguen siendo minoría.

Se convierte en Dirección desde el 2016, estableciéndose como objetivo, administrar el CELE y sus sedes, con la finalidad de contribuir a la formación integral de la comunidad universitaria y del público en general. Esta dirección está compuesta por aproximadamente 95 maestros, una directora, un coordinador académico, un coordinador administrativo y 6 jefaturas de apoyo. El horario de clases es de 7:00 a 21:00 horas de lunes a viernes y sábados de 8:00 a 19:00 horas.

En relación a su infraestructura, están disponibles 18 salones equipados con computadora, video proyector, par de bocinas y pantalla para proyección. Así también cuenta con baños en cada piso, un área administrativa, una sala de maestros y un Centro de Estudios y Prácticas para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, donde los alumnos pueden estudiar, repasar, esclarecer dudas y practicar lo aprendido dentro de clases.

La DCELE ha sido por casi más de 35 años un centro clave en la enseñanza de los idiomas en esta ciudad, no solo se ha caracterizado por el compromiso que tienen para llevar a cabo esta labor sino también por quienes realizan esta tarea dentro de este centro: Los docentes, maestros capacitados, formados y certificados con los que cuenta este centro en sus 8 idiomas que imparte y que en la actualidad bajo la mira de una educación inclusiva, se enfrentan ante la necesidad de enseñar a alumnos con discapacidad visual.

FORTALEZA	OPORTUNIDADES
-Planta docente	Colaboración estratégica con la administración de la DCELE para la capacitación de la planta docente
DEBILIDADES	AMENAZAS
- Falta de apoyo de la administración y/o de la planta docente	- La deserción de los alumnos con discapacidad visual.

5.2- Descripción del plan de acción

Ante la necesidad de capacitar a los docentes de la DCELE en la enseñanza del idioma inglés a los estudiantes con discapacidad visual, se propone un plan de acción conformado por cuatro fases basado en una intervención metodológica participativa.

Las fases que conforman el plan de acción son: “fase de exploración”, “fase de diseño”, la “fase de implementación”, la “fase de seguimiento” y la “fase de evaluación”.

- En la “**Fase de exploración**” se presentan las acciones realizadas para obtener información sobre la problemática, así como el proceso de enseñanza y de aprendizaje que los estudiantes con discapacidad visual han tenido en la DCELE.
- En la “**Fase de diseño**” se elabora la propuesta considerando ciertos elementos para la misma, tales como, tiempo, contenido, recursos, objetivos, perfil del participante, etc.
- En la “**Fase de implementación de la propuesta**” se presenta los aspectos considerados para la aplicación y recogida de información de los resultados del desarrollo de cada una de las actividades.
- La “**Fase de seguimiento**” está encaminada al acompañamiento y seguimiento de las estrategias otorgadas en el taller, con el fin de evaluar el impacto de estas en la enseñanza del idioma inglés a los estudiantes con discapacidad visual.

Objetivo General

- Mejorar la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad visual a través de la implementación de estrategias didácticas adaptadas basadas en el programa de enseñanza del CELE.

Objetivos Específicos

- Identificar los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual.
- Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de un segundo idioma en estudiantes con discapacidad visual.
- Implementar estrategias didácticas para la enseñanza de un idioma en estudiantes con discapacidad visual.
- Favorecer el aprendizaje de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad visual.

5.3.- Descripción de las fases del plan de acción

Se plantea la propuesta *“La inclusión de personas con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma”* ante la necesidad de capacitar a los docentes de la DCELE a través de un taller que les otorgará las herramientas necesarias para que ellos identifiquen la forma en la que aprenden los estudiantes con discapacidad visual y así diseñen e implementen estrategias de enseñanza para que el aprendizaje del idioma se logre de manera efectiva.

Fase 1: Exploración

En la primera fase se iniciará realizando algunas charlas con los profesores de la DCELE con el objetivo de obtener información sobre esta problemática a partir de sus experiencias docentes y corroborar de cierta manera si existe o no una necesidad de intervención.

A partir de ahí, también se hará una búsqueda en el registro escolar de la DCELE de los 3 alumnos con discapacidad visual que estuvieron matriculados en años anteriores. Si no se encontrase ningún registro, se cambiará la estrategia de búsqueda y se realizará un sondeo con los alumnos y maestros que tuvieron contacto con estos estudiantes para poder contactarlos vía telefónica o personal, con el fin de cuestionar a los informantes sobre su experiencia como estudiante en

la DCELE, sobre la forma de enseñanza de los profesores y la relación interpersonal con sus compañeros. Todo esto quedará escrito en una matriz categorial para su análisis, además de que será registrado en audio para su transcripción. A continuación se describen en el cuadro 2.1 las acciones que se realizarán en esta fase, así como el objetivo de la misma y recursos empleados.

Tabla 2.1 Fase 1

Plan de acción				
Fase 1: Exploración				
Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo
Identificar como ha sido los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las experiencias con maestros y ex-estudiantes con discapacidad visual de la DCELE	Obtener un registro sobre la problemática	Informe de las experiencias de maestros y estudiantes con discapacidad visual.	1.- Dialogar con los profesores sobre su experiencia con estudiantes con discapacidad visual. 2.- Buscar a ex-estudiantes con discapacidad visual en el registro escolar. 3.- Buscar a ex-estudiantes con discapacidad visual a través de un sondeo con los docentes y alumnos. 4.- Tener un primer contacto telefónico con los ex-estudiantes con discapacidad de la DCELE. 5.- Establecer un encuentro con los informantes. 6.- Aplicar instrumento de diagnóstico a los informantes.	Febrero-Mayo 2018 Recursos Celular, computadora ensayo, lápiz, libreta,
Responsable: Gladys Cortés Méndez				

Fase 2: Diseño de la Propuesta

Esta etapa se iniciará con un sondeo para conocer el interés de algunos profesores por un taller que les ayude en su práctica docente. El contenido del taller *“La inclusión de personas con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma”* se realizará en base a los resultados encontrados en el instrumento de diagnóstico, sin embargo, cabe destacar que no todos los ejes problematizadores pueden ser atendidos con esta propuesta pues la intervención se extendería demasiado en cuanto a tiempo y actividades.

La primera actividad a realizar, será buscarla bibliografía, el material y los recursos necesarios para el taller, después se planificarán las actividades y su

forma de presentarlas, teniendo en cuenta las teorías que sustentan este trabajo, desde el enfoque de la inclusión, la teoría socio cultural de Vigotsky y la didáctica multisensorial.

Una vez diseñado el taller, se realizará la gestión en el área administrativa, se enviará la invitación o comisión a los profesores y finalmente se convocará a los invitados con discapacidad visual. Esta fase se presenta de manera esquematizada en el cuadro 2.2.

Tabla 2.2 Fase 2

Plan de acción				
Fase 2: Diseño de la propuesta				
Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo
Diseñar un taller para los docentes de la DCELE con el fin de proporcionar herramientas útiles para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad visual dentro de un aula de idiomas (estrategias educativas)	Contar con un programa en tiempo y forma	El programa del taller	1.- Realizar un sondeo con los docentes para conocer su interés por el taller = Revisar las necesidades del mismo 2.- Definir contenidos a partir del diagnóstico 3.- Buscar bibliografía, material y recursos 4.- Planear las actividades del taller y la forma de presentarlas 5.- Gestionar el taller en el área administrativa/ ante las autoridades 6.- Enviar la invitación a los docentes 7.- Invitar a los alumnos ciegos para el taller	Agosto – diciembre 2018
				Recursos
				Computadora lápiz, libreta, ayudas tiflotécnicas disponibles, proyector, material de lectura
Responsable: Gladys Cortés Méndez				

5.3.1 Descripción de la propuesta

Esta propuesta didáctica planteada como un taller titulado “*La inclusión de personas con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma*”, va dirigida a los docentes de la DCELE que imparten un segundo idioma, basado en el enfoque principal de la inclusión, un derecho básico que se sustenta en los valores esenciales, Por tal motivo, se sugiere que el docente que desee tomar el

curso deberá ser entusiasta, capaz, creativo, empático, innovador, abierto a nuevas formas de enseñanza, materiales, metodología, recursos didácticos, pero sobre todo sensible a este tipo de dificultades que se le puedan presentar en el aula de clases. Así mismo, deberá tratar de establecer contacto y relación de respeto con sus estudiantes, buscar alternativas de cambio que mejoren el aprendizaje de los mismos.

La estructura del taller está organizada en 5 unidades de 6 horas cada unidad, obteniendo así una duración de 30 horas (horas teóricas y prácticas), diversificadas en un lapso de dos semanas. En el curso se realizarán varias actividades tales como lecturas, debates, dramatizaciones, dinámicas de grupo, juegos, exposiciones, participaciones. Estas actividades se llevarán a cabo de manera individual, en parejas o en grupo. Se manejarán recursos en línea como practica complementaria. Al término de las unidades, se les pedirá a los participantes ejecuten una parte de su clase usando algunas de las estrategias y recursos vistos durante el curso para la enseñanza de un segundo idioma con alumnos ciegos.

5.3.2 Objetivos de la propuesta

Objetivo general.

Proporcionar a los docentes de la DCELE las herramientas didácticas para la enseñanza de un segundo idioma a personas con discapacidad visual.

Objetivos Específicos

- Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad visual.
- Implementar estrategias didácticas para la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad visual.
- Evaluar el impacto de las estrategias didácticas para la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad visual.

5.3.3 Alcance de la propuesta

Esta propuesta, es una oportunidad para que la DCELE sea un centro educativo incluyente donde sus profesores cuenten con la formación necesaria para capacitar a otros centros de enseñanza de segundas lenguas o sirva como modelo de formación interdisciplinar para los docentes de las diferentes divisiones de la UJAT donde estudiantes con discapacidad visual estén presentes.

5.3.4 Fundamento pedagógico de la propuesta

El curso tendrá como base la didáctica multisensorial, método de enseñanza que permite aprender tanto en forma experimental como lingüística a través de actividades, dinámicas, juegos que sean accesibles, manipulables mediante los sentidos. En este método, las actividades se transforman en actividades placenteras, obteniendo así muchos beneficios para la enseñanza de léxico en una clase de lenguas, introducción de estructuras gramaticales nuevas, además de la asimilación, práctica y aplicación de destrezas lingüísticas ya aprendidas.

De igual manera, genera cambio de conductas, de pensamiento, de ideología, de actitudes, de creencias; característica de otra de las teorías que fundamenta esta propuesta: “La teoría socio cultural de Vigotsky”, la cual destaca la compenetración activa de las personas con su entorno, considerando el aprendizaje y el crecimiento cognitivo como un proceso cooperativo en donde las actividades compartidas ayudan a las personas a interiorizar las formas de pensamiento y comportamiento de su sociedad para luego convertirlas en propias. Enfatizando también la importancia de los docentes o compañeros más avanzados, quienes busquen ayudar, dirigir y organizar el aprendizaje de otra persona antes de que éste pueda dominarlo e interiorizarlo.

5.3.5 Criterios de evaluación de la propuesta.

Para acreditar el taller los participantes deberán diseñar, elaborar y presentar una actividad adaptada en la cual demuestren un alto nivel de desempeño en la realización de la misma integrando una de las habilidades del

idioma (comprensión oral, escrita, expresión oral, escrita, gramática). La evaluación de esta clase se hará mediante una lista de cotejo con criterios establecidos para valorar si la actividad presentada cuenta con ciertos elementos, misma que tendrá un valor máximo de 10 puntos, es indispensable que se apruebe este curso con un mínimo de 7 puntos.

5.3.6 Instrumentación didáctica para las sesiones de la propuesta.

A continuación se describe cada una de las sesiones del taller, en las cuales se indica: contenidos, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, materiales y recursos empleados en la instrumentación didáctica.

SESIÓN 1			
Objetivo: Proporcionar a los participantes información sobre integración e inclusión educativa para introducirlos en los contenidos del taller.			
Duración de la sesión: 2 horas 40 minutos Receso: 20 minutos	Producto de aprendizaje: Organizador gráfico en equipos, Meta: Realizar 3 organizadores gráficos y 1 diario de campo	Instrumento de registro: Diario de campo	
Contenido	Desarrollo de las actividades	Duración	Materiales y recursos
1. Acercamiento a la terminología: inclusión educativa e integración 1.1. Antecedentes del término de inclusión educativa (de la integración a la inclusión)	INICIO: ACTIVIDAD 1 Ejercicio de bienvenida. Solicitar a los participantes que se saluden, con los ojos cerrados y buscándose a través del tacto y la voz. (La gallinita ciega)	10 minutos	Antifaces
	ACTIVIDAD 2 Presentar los objetivos del taller, forma de trabajo, evaluación y el tema: Acercamiento a la terminología: Inclusión e integración educativa.	10 minutos	Presentación laptop, proyector
	ACTIVIDAD 3 Establecer las reglas de convivencia.	5 minutos	
	ACTIVIDAD 4 / Grupal Rescate de saberes previos. Indagar sobre el dominio de los participantes con respecto a los términos de inclusión e integración y escribir algunas ideas en el pizarrón.	15 minutos	Pizarrón, marcadores
	DESARROLLO: ACTIVIDAD 5 Equipos Los participantes elaborarán un organizador gráfico digital o manual sobre el tema: Inclusión e integración. La actividad se realizará de manera colaborativa, organizando a los participantes en equipos de 4 integrantes. El organizador gráfico se basará en información impresa otorgada por la facilitadora.	50 minutos	Material impreso: Lectura 1 Artículo Inclusión Educativa Artículo de Jomtien-pdf
	ACTIVIDAD 6 Equipos Presentación de los organizadores gráficos elaborados por los equipos.	30 minutos	laptop, proyector, papel bond, cinta adhesiva, marcadores, lápices
	ACTIVIDAD 7 / Equipos Valoración de los organizadores gráficos por parte de los participantes.	10 minutos	
	CIERRE: ACTIVIDAD 8 Grupal		

	Indagar, a través de una dinámica grupal los conocimientos adquiridos por los participantes durante el desarrollo de las actividades. Realizar registro de opiniones en diario de campo. ACTIVIDAD 9 Grupal A manera de retroalimentación, la facilitadora presentará el video titulado "inclusión e integración educativa", para lo cual solicitará a los participantes cubrirse los ojos. Después se solicitará a los participantes puntos de vista sobre el contenido del video y se aportará información complementaria para finalmente aclarar dudas. Dirección URL: https://www.youtube.com/watch?v=F0Mqx9BeZdU	15 minutos	Video, computadora, proyector, video, antifaces.
		15 minutos	

SESIÓN 2			
Objetivo: Proporcionar a los participantes información sobre discapacidad visual para introducirlos en los contenidos del taller.			
Duración de la sesión: 2 horas 40 minutos Receso: 20 minutos	Producto de aprendizaje: Cuestionario, collage, Meta: Obtener 3 cuestionarios y 1 diario de campo	Instrumento de registro: Diario de campo	
Contenido	Desarrollo de las actividades	Duración	Materiales y recursos
2. Acercamiento a la terminología: Discapacidad visual	INICIO: ACTIVIDAD 1 Grupal Ejercicio vivencial. Simular en cada uno de los participantes una discapacidad y pedirles se saluden mutuamente. (Cubrir los ojos, poner algodón en los oídos, amarre de las manos y pies a las sillas) rescatar opiniones sobre lo vivido durante el ejercicio. (sentidos atados) ACTIVIDAD 2 Grupal Presentar el tema: acercamiento a la terminología: discapacidad visual. ACTIVIDAD 3 Grupal Rescate de saberes previos a través de la aplicación de un cuestionario que indague el nivel de conocimiento de los participantes sobre el tema planteado.	10 minutos	
2.1 Generalidades de la discapacidad.		10 minutos	Pizarrón, marcadores, presentación
2.2 Generalidades de la discapacidad visual (ceguera, baja visión y deficiencias visuales)	DESARROLLO: ACTIVIDAD 4 Equipos Los participantes elaborarán un cartel tipo collage sobre el tema de la sesión. En él se plasmarán las diferentes características de las personas con discapacidad. la actividad se realizará de manera colaborativa, organizando a los participantes en equipos de 3 integrantes. El cartel se basará en información impresa otorgada por la facilitadora. ACTIVIDAD 5 Equipos Presentación de los carteles elaborados por los equipos.	50 minutos	Material impreso: Lectura 2 Libro: Discapacidad visual, Josefina Lobera p.15-17, papel bond, colores, revistas, pegamento, tijeras
2.3. Tipos de discapacidad visual (Profunda, severa, moderada)	ACTIVIDAD 6 Equipos Valoración de los carteles por parte de los participantes. CIERRE: ACTIVIDAD 7 Grupal Indagar los conocimientos adquiridos por los participantes durante el desarrollo de las actividades a través de la asociación de 2 grupos de tarjetas. El primero con la descripción de los conceptos y el segundo con el título de los conceptos. Realizar registro de opiniones en diario de campo. ACTIVIDAD 8 Grupal A manera de retroalimentación, la facilitadora mostrará una presentación de powerpoint con información complementaria del tema para aclarar dudas.	10 minutos	Cuestionario
		20 minutos	Tarjetas con conceptos y títulos
		10 minutos	Presentación computadora proyector, video

SESIÓN 3			
Objetivo: Conocer y reconocer los diferentes estilos de aprendizaje como base de planificación de las actividades en una clase de idiomas			
Duración de la sesión: 2 horas 40 minutos Receso: 20 minutos	Producto de aprendizaje: Presentación en equipos Meta: Elaborar 5 presentaciones y 1 diario campo	Instrumento de registro: Diario de campo	
Contenido	Desarrollo de las actividades	Duración	Materiales y recursos
3. Estilos de aprendizaje 3.1.- Tipos de estilos de aprendizaje. 3.2.- Canales de entrada de información en personas con discapacidad visual.	INICIO: ACTIVIDAD 1 Se presentará a los participantes 20 palabras en un idioma que ellos no manejen (alemán, hebreo, ruso, japonés) en 3 diferentes maneras. La primera presentación será solo la pronunciación de las palabras, en la segunda solo se mostrarán las imágenes con las palabras escritas y en la tercera se utilizará el lenguaje corporal/ solo los sentidos del tacto, el olfato y el oído para enseñarlas. Después de cada presentación se les pedirá anoten las palabras que recuerden y se hará un conteo de las palabras recordadas. ACTIVIDAD 2 Reflexión grupal sobre el ejercicio realizado. Se cuestionará cuál fue la forma más fácil de memorizar para ellos, la más difícil de escribir y el por qué. ACTIVIDAD 3 Grupal Rescate de saberes previos. Indagar sobre el dominio de los participantes con respecto a los estilos de aprendizaje y escribir algunas ideas en el pizarrón.	20 minutos 5 minutos 15 minutos	Pizarrón y marcadores, imágenes de las palabras, listones
	DESARROLLO: ACTIVIDAD 4 Equipos Los participantes elaborarán una pequeña presentación sobre el tema de la sesión. En él plasmarán los diferentes estilos de aprendizaje que existen. La actividad se realizará de manera colaborativa, organizando a los participantes en equipos de 3 integrantes y asignándoles un estilo por equipo. La presentación la realizarán con base en la información impresa otorgada por la facilitadora. ACTIVIDAD 5 Equipos Exposición de las presentaciones elaboradas por los equipos y comentarios del tema de manera grupal.	30 minutos 20 minutos	Material impreso: Lectura 1 Artículo: Estilos de aprendizaje- pdf, Gardner
	ACTIVIDAD 6 Individual Se les otorgará a los participantes un test para conocer cuál es su estilo de aprendizaje. Después se comentará los resultados. ACTIVIDAD 7 Realizar cuestionamientos a los participantes sobre la forma en la que aprenden las personas con discapacidad visual. Asignar unos minutos para reflexionar sobre sus canales de entrada de información y obtener respuestas. Después la facilitadora mostrará una presentación de powerpoint con información sobre los estilos de aprendizaje de las personas con discapacidad visual.	20 minutos 20 minutos	Test: Estilos de aprendizaje Presentación en powerpoint, computadora proyector
	CIERRE: ACTIVIDAD 8 Grupal Indagar, a través de esta actividad los conocimientos adquiridos por los participantes durante el desarrollo de las actividades. Se asignarán equipos de 3 personas y se les pedirá den un ejemplo de alguna actividad que se pudiese realizar con cada uno de los diferentes estilos de aprendizaje. Se aportarán comentarios en modo de retroalimentación.	30 minutos	Pizarrón y marcadores Registro en diario de campo

SESIÓN 4			
Objetivo: Valorar con los participantes la historia de vida de los alumnos con discapacidad visual como medio para contribuir en su proceso de aprendizaje.			
Duración de la sesión: 2 horas y 40 minutos Receso: 20 minutos	Producto de aprendizaje: Guía de entrevista Meta: Lograr 2 guías de entrevista y 1 diario de campo		Instrumento de registro: Diario de campo
Contenido	Desarrollo de las actividades	Duración	Materiales y recursos
4.-Historia de vida 4.1.- Indicadores para la elaboración de la guía de entrevista: 4.1.1.- Estilos y Ritmos de aprendizaje 4.1.2.- Formas de enseñanza 4.1.3.- Recursos tiflotécnicos que emplean	INICIO: ACTIVIDAD 1 Grupal Se proyectará un ejemplo de estudio de caso a los participantes y se les cuestionará sobre algunos aspectos del caso, con el fin de que identifiquen los problemas que presenta la persona y las posibles áreas de oportunidades con las que se pudiera trabajar. Reflexión grupal sobre el ejercicio realizado.	30 minutos	Presentación en powerpoint, computadora proyector, estudio de caso
	ACTIVIDAD 2 Grupal Rescate de saberes previos. Indagar sobre el dominio de los participantes con respecto a la importancia de conocer la historia de vida de los estudiantes. Obtener respuestas de manera grupal.	10 minutos	
	DESARROLLO: ACTIVIDAD 3 Equipos Los participantes elaborarán una guía de entrevista para conocer la historia de vida de los estudiantes con discapacidad visual. La actividad se realizará de manera colaborativa, organizando a los participantes en equipos de 3 integrantes y asignándoles unos minutos para su realización.	40 minutos	computadora
	ACTIVIDAD 4 Exposición de las guías de entrevista elaboradas por los equipos y comentarios al final de manera grupal.	20 minutos	Guías de entrevista, computadora proyector
	ACTIVIDAD 5 Grupal Se hará una comparación de todas las guías con el fin de encontrar indicadores en común, como por ejemplo, estilos de aprendizaje, recursos tiflotécnicos que emplean, estrategias de enseñanza y valorar su importancia dentro de la misma.	10 minutos	
	ACTIVIDAD 6 La facilitadora mostrará un ejemplo de una guía de entrevista realizada a un estudiante con discapacidad visual.	10 minutos	Ejemplo de guía de entrevista
	CIERRE: ACTIVIDAD 7 Equipos La actividad de cierre consistirá en la aplicación del instrumento a personas con discapacidad visual. La actividad se realizará en equipos.	30 minutos	Guía de entrevista impresa y lápices
ACTIVIDAD 8 Grupal Al final de la aplicación, se aportarán comentarios en modo de retroalimentación para indagar los conocimientos adquiridos por los participantes durante el desarrollo de las actividades. Además de valorar con ellos la historia de vida de los estudiantes con discapacidad visual como medio para contribuir en su proceso de aprendizaje.	10 minutos		

SESIÓN 5			
Objetivo: Presentar a los participantes los recursos tiflotécnicos que utilizan los estudiantes con discapacidad visual.			
Duración de la sesión: 2 horas 40 minutos Receso: 20 minutos	Producto de aprendizaje: Reporte de opinión Meta: Recolectar 4 reportes de opinión de los docentes sobre la utilización de los recursos tiflotécnicos y 1 diario de campo		Instrumento de registro: Diario de campo
Contenido	Desarrollo de las actividades	Duración	Materiales y recursos
5. Recursos	INICIO: ACTIVIDAD 1		

tiflotécnicos	Rescate de saberes previos. Mostrar a los participantes imágenes de algunos recursos tiflotécnicos y preguntar si conocen o reconocen algunos.	10 minutos	Imágenes de recursos tiflotécnicos, proyector
5.1.- Máquina de escribir Perkins	ACTIVIDAD 2 Equipos Los participantes realizarán una actividad de asociación de 3 grupos de tarjetas. El primer grupo con imágenes de los recursos tiflotécnicos, el segundo con la descripción de los recursos y el tercero con su función. Verificar respuestas al final de la actividad.	20 minutos	Grupos de tarjetas
5.2.- Anotadores parlantes	ACTIVIDAD 3 Grupal A manera de retroalimentación, la facilitadora mostrará una presentación de powerpoint con información complementaria del tema para aclarar dudas.	10 minutos	
5.3.- Magnificador de caracteres	DESARROLLO:		
5.4.- Explorador de pantalla	ACTIVIDAD 4 Los invitados con discapacidad visual mostrarán a los participantes el uso de algunos recursos tiflotécnicos, con el objetivo de que los participantes conozcan en vivo la forma de utilización.	50 minutos	Recursos tiflotécnicos
5.5.- Conversor a braille	ACTIVIDAD 5 Equipos Después de la presentación se les pedirá a los participantes reflexionen en equipo sobre el uso práctico que tendrían estos recursos en una clase de idiomas y elaboren de manera colaborativa, un ejemplo de cómo los utilizarían.	30 minutos	
5.6.- Software de reconocimiento de textos	ACTIVIDAD 7 Equipos Valoración de los ejemplos por parte de los participantes.	10 minutos	
5.7.- Recursos didácticos y tecnológicos	CIERRE:		
5.8.- Adaptaciones de material	ACTIVIDAD 8 Grupal Indagar, a través de una dinámica grupal cuál otro recurso se podría utilizar para que los estudiantes con discapacidad visual accedan a la información. (uso de las TIC). Realizar registro de opiniones en diario de campo.	15 minutos	
	ACTIVIDAD 9 Grupal Para indagar los conocimientos adquiridos, se le pedirá a los participantes escriban un reporte con sus puntos de vista sobre la utilización de los recursos tiflotécnicos y tecnológicos.	15 minutos	Video, computadora proyector, video, antefaces.

Fase 3: Implementación de la propuesta

Después de la gestión de la propuesta ante las autoridades administrativas, se llevará a cabo la implementación del taller *“La inclusión de personas con discapacidad visual en el aprendizaje de un segundo idioma”* con el objetivo de proporcionar a los docentes las herramientas y estrategias didácticas que puedan implementar en su práctica docente bajo el enfoque de la inclusión.

La primera actividad será dar la bienvenida a los asistentes, se presentará el objetivo del taller, su forma de trabajo y las reglas de convivencia.

Después se presentarán los contenidos del taller, se hará rescate de saberes previos, se asignarán las lecturas y las actividades a realizar, se desarrollarán ciertas actividades de sensibilización y multisensoriales.

Así también, se valorarán los trabajos realizados con el objetivo de otorgar una retroalimentación y se indagará al final de cada sesión los conocimientos adquiridos. Esta fase del plan se puede apreciar detalladamente en el siguiente cuadro 2.3.

Tabla 2.3 Fase 3

Plan de acción				
Fase 3: Implementación de la propuesta				
Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo
Proporcionar a los docentes las herramientas y estrategias didácticas que puedan implementar en su práctica docente bajo el enfoque de la inclusión.	Desarrollar una actividad usando una o varias de la estrategias presentadas en el taller	El programa del taller	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Presentar del objetivo del taller y forma de trabajo 2.- Presentar conceptos teóricos relacionados a los términos de inclusión, integración, discapacidad visual, estilos de aprendizaje, historia de vida, recursos tiflotécnicos. 3.- Asignar lecturas 4.- Elaborar entrevista de diagnóstico 5.- Aplicar entrevista 6.- Sugerir estrategias para desarrollar las habilidades de un idioma 7. Elaboración de una actividad 8.- Retroalimentar las actividades 	Enero 2019
			Recursos	
				Computadora lápiz, libreta, ayudas tiflotécnicas disponibles, proyector, material de lectura
Responsable: Gladys Cortés Méndez				

Fase 4: Seguimiento de la propuesta

La presente fase, tiene como objetivo principal, medir el impacto de la propuesta de intervención educativa, triangulando datos obtenidos al utilizar un instrumento que permitirá recabar información sobre la experiencia docente al implementar las estrategias abordadas en el taller, así como la información que se obtenga de las observaciones del desarrollo de las clases, por parte del investigador.

Es importante mencionar que cada individuo es diferente y por lo tanto es indispensable conocer con anticipación la forma en la que los alumnos con discapacidad visual accedan a la información, la procesan y la aplican. Por ello, será necesario realizar una entrevista a los estudiantes con discapacidad visual como parte de las estrategias abordadas en el taller.

Se elaborará un calendario de actividades en conjunto con el docente, con el fin de acordar las acciones a realizar durante el semestre. Esta fase del plan se puede apreciar detalladamente en el siguiente cuadro 2.4.

Tabla 2.4 Fase 4

Plan de acción				
Fase 4: Seguimiento de la propuesta				
Objetivo	Meta	Indicador	Actividades	Tiempo
Dar seguimiento a las estrategias proporcionadas en el taller con el fin de evaluar el impacto de estas en el proceso de enseñanza de un segundo idioma.	Obtener 10 listas de cotejo y 10 diarios de campo	Diario de campo y lista de cotejo semanales	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Tener un primer acercamiento con el docente titular y el estudiante con discapacidad visual. 2.- Calendarizar fecha para realizar la entrevista inicial. 3.- Realizar calendario de actividades con el docente. 4.- Elaborar instrumentos de observación y evaluación para el registro del desempeño del docente. 5.- Diseñar en conjunto con el docente las estrategias adaptadas que se emplearán para cada habilidad del idioma. 6.- Diseñar las actividades de sensibilización que se utilizarán para el grupo. 7.- Realizar la plática informativa para el grupo. 8.- Realizar observaciones del desarrollo de las clases registrando aspectos a mejorar. 9.- Preparar y organizar información como estrategia de anticipación dirigida a los estudiantes con discapacidad visual. 	Febrero- Julio 2019 Recursos Calendario de actividades, computadora lápiz, libreta, instrumentos de observación y evaluación, presentación en powerpoint.

Responsable: Gladys Cortés Méndez

5.4.- Registro del proceso de aplicación.

Cómo en todo proyecto de intervención es importante realizar registros de lo sucedido y lo observado, por ello, para cada sesión de la presente propuesta de intervención se utilizó como instrumento de registro, el diario de campo.

Los datos más sobresalientes con respecto a las actitudes de los participantes en las sesiones se presentan a continuación:

Durante el desarrollo del taller se observó que los docentes cuentan con algunas nociones del concepto de inclusión, desconociendo sus implicaciones en el ámbito educativo, señalando que dos de los docentes confundieron este término con el de integración. Al término de la sesión, se observó un cambio en su idea de este concepto.

Por otro parte, se percibió cierto nivel de prejuicio para el empleo de los términos correctos que se les asigna a las personas con algún tipo de discapacidad. Así mismo, se mostraron desorientados porque no lograban comprender cuál era el objetivo de escribir una guía de entrevista. Sin embargo, al momento de aplicarla a las personas con discapacidad visual, mostraron entusiasmo y empatía por conocer más a fondo la historia de vida de cada uno de ellos, argumentando requerir de más tiempo para concluir la obtención de la información.

Al término de la entrevista, los docentes externaron sentirse sorprendidos al conocer la historia de vida de estas personas, saber cuáles han sido sus limitantes tanto sociales como emocionales, pero también conocer sus fortalezas, su familia y su contexto de desarrollo social y académico. Además, comentaron que esta actividad les cambió su perspectiva como docentes, como personas y que se sentían motivados en lograr una forma para que estas personas con discapacidad visual se sintieran realmente incluidas en sus clases de idiomas.

En otro momento de la propuesta, los docentes mostraron interés en conocer los recursos tiflotécnicos, incluso algunos de ellos quisieron tener la oportunidad de manipularlos para comprender mejor la manera en la que las personas con discapacidad visual las utilizan y notaron de la dificultad del manejo cuando carecemos del sentido de la vista.

Un día antes de elaborar sus propias estrategias adaptadas, los docentes mostraron preocupación al intentar buscar una actividad que pudiera llevar los puntos guías otorgados durante el taller. Sin embargo, el día de la presentación de las actividades se observó que se sentían muy contentos de utilizar su creatividad

y escoger una actividad que involucrará todos los alumnos sin hacer exclusión de los alumnos con discapacidad visual. Al final de la presentación todos se animaron a dar retroalimentación.

Los datos más sobresalientes con respecto al desarrollo de las sesiones se presentan a continuación:

Las modificaciones más notorias se relacionan al periodo de tiempo establecido para su desarrollo y el tiempo otorgado para cada sesión, esto debido a que teniendo los maestros diferentes comisiones asignadas durante este periodo de enero-febrero 2019, la autoridad administrativa concedió solo cuatro días con un horario de 3 horas diarias para realizar la propuesta. Por lo consiguiente, el contenido y las actividades se vieron afectados ajustándose a este nuevo horario. Por ejemplo, se asignaron pocas lecturas para los participantes debido al tiempo limitado de cada sesión, además se tuvieron que elaborar diapositivas con la información e incluir videos que no estaban programados, se omitieron en su totalidad las actividades de sensibilización y multisensoriales a causa del tiempo tan limitado.

Por otra parte, siendo este taller externo a las comisiones de los maestros, la administración sugirió se hiciera solo una invitación informal a los docentes a través del whatsapp confirmando solo cinco maestros de los 40 invitados. En ese sentido, hay que mencionar que los asistentes se acercaron a la propuesta por interés a la misma, bajo su propia responsabilidad en el manejo de sus actividades diarias y comisiones laborales asignadas.

Así mismo, el tiempo asignado para las entrevistas, se prolongó más de lo esperado, en virtud de que los participantes sintieron extremo interés en conocer más sobre la vida de los estudiantes.

De igual manera, se modificó la forma en la que se llevaron a cabo las actividades, por ejemplo en relación a la presentación de los recursos tiflotécnicos, no solo fueron presentados en teoría, sino que los alumnos invitados explicaron de viva voz las características de cada uno de ellos, el uso y la forma en que se

deben manipular. En ese sentido, los docentes sintieron curiosidad y manipularon estos recursos.

Otro de los cambios que se realizaron fue el proceso de evaluación de las estrategias presentadas por los participantes, en un primer momento se propuso el uso de una lista de cotejo, sin embargo por la falta de tiempo se optó solo por otorgar una retroalimentación de manera general, argumentando modificaciones en algunos puntos de cada estrategia.

5.5.- Registro del proceso de seguimiento.

De igual forma, se realizó un registro de las sesiones de clases durante la fase de seguimiento, con el fin de recabar información relevante para su sistematización y análisis. El instrumento utilizado fue un diario de campo, obteniendo como datos sobresalientes con respecto al desarrollo y manejo de la clase, la siguiente información:

En lo que se refiere a las adaptaciones áulicas, fue uno de los primeros aspectos que el docente llevó a cabo con el estudiante. Realizaron juntos un recorrido desde el elevador hasta el aula donde se llevaran a cabo las clases. Posteriormente se le señaló la puerta y se le mostró el aula, desde el mobiliario hasta el camino que realizará todos los días hasta su asiento. El mismo recorrido lo hicieron también para salir del salón. Además de exhortar a sus compañeros de clases de mantener el aula libre de obstáculos como mochilas, contenedores de agua, de manera que el desplazamiento para el estudiante sea seguro y confiable.

Con referente a los recursos sugeridos dentro de la propuesta, encontramos que estos si fueron implementados por el docente, por ejemplo, en relación con la anticipación del material, el docente envió los documentos por tres diferentes vías, el correo, la aplicación de whatsapp y google drive.

En relación con las actitudes de los compañeros en las dinámicas grupales, al inicio fueron completamente hostiles, el primer día por ejemplo, ninguno se acercó a orientarla cuando entró al aula, nadie le comentó donde estaban

ubicadas las mesas ni las sillas disponibles. Cuando se realizaron las primeras actividades grupales, todos la miraban y guardaban un total silencio. Hubo una ocasión en donde ella tenía que desplazarse hasta el final de una fila y todos sus compañeros mientras ella avanzaba al inicio de la fila, todos daban un paso hacia atrás como para evitar que los tocará. Estas actitudes fueron cambiando gradualmente, después de una plática informativa, donde se notó un ligero cambio en el comportamiento en uno que otro compañero de clases. Se puede citar en una ocasión, mientras realizaban preguntas al azar, un compañero se acercó al estudiante con discapacidad visual y realizaron la actividad. A partir de ese momento, se logró apreciar cambios en otros tres compañeros quienes comenzaron a interactuar con el estudiante en ciertas dinámicas.

Al realizar las actividades integradoras para fomentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la mayoría de las sesiones, se logró notar cierto miedo por parte de los estudiantes normovisuales al acercarse al estudiante con discapacidad visual. Sin embargo, el docente las llevó a cabo sin ningún contratiempo, realizando las adaptaciones pertinentes en relación al desplazamiento y material utilizado.

. Otra de las adecuaciones realizada fue, la presentación de estructuras gramaticales, donde el docente buscó la estrategia para que el estudiante con discapacidad visual comprendiera mejor los contenidos sin hacer distinción con el resto del grupo. Para la presentación del léxico, se utilizaron actividades multisensoriales que promovieron el aprendizaje de todos los estudiantes.

CAPÍTULO VI: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

6.1.- Diseño de la evaluación.

La evaluación es un elemento inevitable dentro de un proyecto de intervención, el cual ha de utilizarse con el único propósito de mejorar los resultados, optimizar el proceso de ejecución y, si fuera preciso, para reconsiderar los objetivos propuestos, por lo tanto, esta evaluación es de carácter formativo, pues los datos obtenidos nos proporcionarán información sobre la efectividad de nuestra intervención educativa.

Pérez, R. (1995) define a la evaluación como

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, orientado a valorarla calidad y los logros del mismo, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto de dicho proyecto, como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso. (p. 85)

La evaluación de un proyecto educativo, debe formar parte de cada una de las fases de desarrollo del proyecto, de manera que, pueda analizarse las causas de éxito y fallo. La temporalización de la misma puede clasificarse según Gento, S., (1995) en fase preactiva (previa a su aplicación), fase interactiva (durante la implementación) y la fase postactiva (al final de la aplicación). (p.185)

La evaluación de este proyecto de intervención según su momento, tendrá lugar en la fase interactiva, es decir, durante la realización del mismo y con la colaboración de los agentes responsables, utilizando diversos procedimientos, técnicas e instrumentos.

Entendiéndose como procedimientos a la forma o el modo de evaluar, entre los que se destacan la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación y triangulación. Siendo así, la triangulación y la autoevaluación, los procedimientos empleados para la valoración de la fase interactiva de este proyecto.

La autoevaluación se lleva a cabo por los propios implicados de la fase, con el único fin, de generar un auto-análisis de su actuación y los resultados alcanzados.

La triangulación a su vez, permite contrastar diferentes perspectivas evaluativas sobre un mismo hecho. Santos, M. (1990) indica que se utiliza para:

“Establecer contrastes desde diferentes enfoques, para apreciar acuerdos o desacuerdos, y para precisar elementos que permitan decidir sobre la credibilidad de la información”

En otras palabras, diversas personas valoran los mismos supuestos en situaciones sucesivas o simultáneas. Posteriormente, deben compararse los resultados que cada uno de los responsables de evaluación ha obtenido, al objeto de extraer las conclusiones más válidas y fiables. Sin embargo, este procedimiento admite diversos enfoques según Santos, M: (1990): Triangulación de métodos (mediante la utilización de diversos procedimientos), triangulación de sujetos (contrastando los diferentes puntos de vista de los distintos sujetos en la exploración), triangulación de momentos (exploración en diversos ángulos temporales), triangulación de expertos (contraste de opiniones de evaluadores expertos, ajenos al proyecto, y miembros activos del mismo).

El enfoque de la triangulación de este trabajo, estará basado en el contraste de datos obtenidos por los diferentes instrumentos empleados para determinar las coincidencias que ratifiquen la información, o las discrepancias que deberán aclararse o analizarse de nuevo, en su caso.

Para ejecutar los dos procedimientos antes mencionados, pueden utilizarse diferentes técnicas evaluativas. Las técnicas por su parte, hacen referencia a una actuación metódicamente organizada para garantizar el triunfo en la obtención de una evaluación del modo más beneficioso. Clasificadas en solo dos, la observación y la de tipo interrogatorio. Mismas que tienen su propia modalidad, por ejemplo, la de observación puede ser etnográfica, participante, no participante, de

instalaciones, materiales y resultados. La interrogativa puede ser de carácter oral o escrito.

La primera técnica a emplear para el procedimiento de la triangulación será la de tipo interrogativo escrito, definido por Gento, S. (1994) como:

Aquella en las que la evaluación se realiza sobre la información que ofrecen los individuos o grupos objeto de indagación evaluativa, a través de instrumentos en los que son preguntados, de forma directa o indirecta, sobre aquellos aspectos que hacen relación al tema evaluado. (p. 388)

La recogida de la información sobre situaciones o procesos en el momento en que se producen, será la segunda técnica utilizada para este proyecto, titulada auto-observación de carácter participante, donde el evaluador se integra a la propia situación teniendo el protagonismo de las actuaciones.

Cuando los procedimientos y las técnicas buscan ponerse en acción, surge la necesidad de contar con elementos que sirvan de mediación para lograr el objetivo perseguido, y es aquí donde los instrumentos toman relevancia.

Para la técnica de tipo interrogatorio escrito, se empleará un cuestionario mixto con el fin de valorar si las temáticas abordadas en la propuesta proporcionan al docente las herramientas para integrar esta información a su práctica.

Del mismo modo, para la técnica de observación, dos instrumentos serán utilizados, siendo el primero, la lista de cotejo con el propósito de dar seguimiento a la implementación de las estrategias planteadas en la propuesta y el diario de campo para complementar la información del primer instrumento, con el objetivo de analizar el impacto de las estrategias aplicadas durante el desarrollo de las sesiones.

6.2.- Instrumentos de evaluación.

Considerando los dos momentos de la fase de evaluación, se presenta a continuación la estructura de los instrumentos utilizados.

El instrumento diseñado para el primer momento de la evaluación, es un cuestionario mixto estructurado por 25 preguntas, de las cuales 20 son cerradas con cinco opciones de respuesta múltiple organizadas en cuatro categorías: Contenido y objetivos, recursos y materiales, actividades y facilitador. Las cinco preguntas abiertas complementan el instrumento al cierre del cuestionario. Estas preguntas están relacionadas con indagar sobre los cambios en la práctica docente y las posibles modificaciones al taller que propone el presente proyecto de intervención.

El instrumento se aplicó a 4 de los 5 docentes que participaron en el taller. La aplicación se llevó a cabo en un periodo de 2 semanas debido a los diferentes horarios de trabajo de los docentes.

Para el segundo momento de evaluación se diseñaron dos instrumentos, siendo el primero una lista de cotejo estructurada con 14 criterios que permitieron semanalmente al docente autoevaluar su desempeño durante la implementación de las estrategias en el proceso de enseñanza. Al término del semestre se logró elaborar el registro de 10 listas de cotejo en base a las actividades calendarizadas durante el semestre.

El otro instrumento es un diario de campo utilizado por el investigador de manera calendarizada, para recabar información sobre el proceso de la implementación de las estrategias propuestas en el taller. En el diario de campo, se registró información sobre la forma en que el docente implementó las estrategias, recabando de manera detallada la mayor cantidad de datos posible para su posterior análisis y sistematización, identificando los hallazgos relevantes. Cada diario de campo se realizó basándose en una agenda semanal con un horario de 11:00 a 11:50 horas.

6.3.- Informe de evaluación

6.3.1- Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos en los dos instrumentos de evaluación se pueden integrar los siguientes resultados:

En relación al primer instrumento utilizado si las temáticas abordadas en la propuesta proporcionan al docente las herramientas para integrar esta información a su práctica, se encontró que la mayoría de los docentes mencionan que los contenidos del taller enriquecerán su práctica docente, haciendo énfasis en que el abordaje de los contenidos durante el desarrollo del taller favoreció una experiencia de aprendizaje.

Los docentes externaron que los recursos didácticos, tiflotécnicos, tecnológicos empleados fueron pertinentes en cuanto a la temática del taller y que la información empleada fue clara, objetiva y actualizada.

Entre las modificaciones al taller sugeridas por los docentes, se encuentra el tiempo, la mayoría de los docentes mencionaron que les hubiera gustado tener más tiempo para que las estrategias didácticas se pudieran mostrar con más calma. Además de que se les diera un poco más de participación al momento de leer la información proyectada de las presentaciones en powerpoint. Concluyen con comentarios de agradecimiento de otorgarles información valiosa en relación a la discapacidad visual, desde los términos adecuados, los recursos tiflotécnicos, estrategias didácticas adaptadas hasta la importancia de conocer la historia de vida de los estudiantes con discapacidad.

Con base en el análisis de la información obtenida al aplicar el segundo instrumento de evaluación se puede incorporar lo siguiente:

El docente comenta que si realizó cada una de sus planeaciones tomando en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, incluyendo los de los estudiantes con discapacidad visual. Esto le permitió que anticipara el material de lectura, ejercicios gramaticales, videos, audios o links de páginas web de las sesiones que así lo requerían, utilizando los recursos tecnológicos que estaban al alcance del propio docente y del estudiante con discapacidad visual.

Además menciona que una de las primeras adecuaciones realizadas fue aquella en relación al desplazamiento del estudiante con discapacidad visual dentro del aula, posibilitando al alumno entrar y salir de ella sin ningún contratiempo. Otra de las adecuaciones que llevó a cabo fue en torno a la presentación de estructuras gramaticales, donde el docente menciona que buscó la estrategia para que el estudiante con discapacidad visual comprendiera mejor los contenidos sin hacer distinción con el resto del grupo.

Así mismo, el docente afirma que desarrolló actividades integradoras para fomentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la mayoría de las sesiones, pero que en general percibe que los alumnos normovisuales no saben cómo reaccionar cuando están cerca del estudiante con discapacidad visual, aún después de la plática informativa que se les presentó.

Podemos concluir que los objetivos de la propuesta se cumplieron en su mayoría, pues al proporcionar a los docentes de la DCELE las herramientas didácticas para la enseñanza de un segundo idioma a través del taller, se lograron diseñar e implementar las estrategias didácticas necesarias para la inclusión de las personas con discapacidad visual en el aula.

6.3.2 Hallazgos.

Como resultado del análisis de la información obtenida de los instrumentos de recolección de datos, se plantean los siguientes hallazgos:

1.- Si para la planeación de actividades didácticas en la enseñanza de un idioma se debe tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos normovisuales, es indispensable conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad visual, realizando adecuaciones curriculares específicas para favorecer mediante la enseñanza mejor dirigida, aprendizajes enriquecedores.

2.- Existen limitaciones entorno a la transcripción de documentos en Word o PDF al sistema de escritura Braille, debido a que existen sólo dos lugares en la ciudad de Villahermosa para que las personas con discapacidad visual realicen

este proceso, lo que obstaculiza que estos estudiantes con discapacidad visual tengan acceso a la información requerida para el logro de cada uno de los objetivos del programa de un segundo idioma.

3.- Otro hallazgo, fue que en la DCELE no existen los materiales bibliográficos adaptados para los estudiantes con discapacidad visual, ya sea en formato digital para el uso de los lectores de pantalla, así como la transcripción en el sistema de escritura Braille, que pudieran facilitar la enseñanza de una segunda lengua.

4.- El diseño de un modelo de intervención disciplinar para los docentes de la DCELE, es otra de las necesidades que se descubre después de esta intervención, es decir un modelo más concreto de enseñanza de un segundo idioma para los estudiantes con discapacidad visual.

Conclusiones

“Si una persona no puede aprender de la manera en que se le enseña, quizás debamos enseñar de la manera en la que él aprende” Rita Dunn.

Promover el aprendizaje es una tarea que se ha complicado en los últimos años para un docente, donde la diversidad de caracteres, habilidades, capacidades, personalidades, características de las personas se ha hecho más visible en el sistema educativo, sobre todo en el nivel superior y aún más cuando se trata de enseñar un segundo idioma.

En la Dirección del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras esta propuesta ha generado una gran inquietud en los docentes por mejorar su práctica docente, más aún de sentirse preparados, capacitados para enfrentar los nuevos retos de la educación.

Retos que sin lugar a dudas, deben de ser trabajados bajo la colaboración de las personas en torno al estudiante con discapacidad visual, quienes deben plantear acciones que contribuyan para una sociedad igualitaria, evitando estereotipos y promoviendo una vida más independiente para este tipo de personas.

Por ejemplo, la institución educativa debería de contar con el equipo necesario para la transcripción de documentos en Word o PDF al sistema de escritura Braille. Además de otorgar este servicio de manera gratuita y expedita para apoyar a los estudiantes con discapacidad visual, pero sobre todo poseer la bibliografía adaptada y requerida para cada uno de los idiomas.

Así también, el docente debe ser un agente comprometido con su profesión, que realice sus planeaciones de clases donde se integren los recursos tecnológicos o tiflotécnicos, dinámicas de trabajo, actividades multisensoriales y de sensibilización, estrategias metodológicas necesarias para que el estudiante con discapacidad visual realice la mayoría de las actividades en clases, asimismo seleccione espacios de aprendizaje y realice adecuaciones al programa de trabajo con el fin de lograr lo anterior. Se sugiere para este punto, realizar una mesa de trabajo con los docentes de la DECELE, uniendo diferentes capacidades y habilidades de cada uno de ellos para realizar material didáctico.

Por otra parte, es necesario involucrar de manera activa a la familia dado que constituye uno de los pilares fundamentales para la integración del alumno y para el desarrollo de su independencia.

Mejorar la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad visual a través de la implementación de estrategias didácticas adaptadas basadas en el programa de enseñanza del CELE, era el objetivo de este proyecto, el cual considero se ha cumplido en su mayoría, pues al proporcionar a los docentes las herramientas necesarias a través del taller, acompañarlos en su aplicación, nos proporcionaron datos relevantes de la viabilidad, pertinencia, eficacia del mismo.

Podemos concluir que esta propuesta también será de gran ayuda para las próximas generaciones de alumnos con discapacidad visual en la DECELE, si bien es un granito de arena el que se ha contribuido, este granito ha comenzado a dar frutos, atrayendo más población a la institución.

Referencias Bibliográficas

- Algarra, D. (2015). Investigación acción participativa (IAP): ¿Qué es y cómo funciona? Recuperado el 17 de Octubre de 2018 de <https://psicologiymente.com/social/investigacion-accion-participativa>
- Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias sociales y humanas. Neiva, Colombia.
- Andrade, P. (2010). Escuelas Católicas: Desafíos de la diferencia en la escuela. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. Madrid, España: Edelvives.
- Aristizabal, M. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. Recuperado el 15 de Noviembre, 2018, de <http://www.aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/download/848/741>.
- Artículo 3º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. McGraw Hill. México, 2004.
- Calameo (s/d). Teoría Sociocultural de Vigotsky. Recuperado el 19 de Mayo de 2019 de <https://es.calameo.com/read/004778802ee297c079910>
- Chárriez, M (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. (Tesis doctoral). Universidad de Recinto de Río Piedras. Puerto Rico.
- Educación por andamiaje. (2017). El rincón del loquero. Consultado el 30 de Mayo de 2018 de <https://pabloestrellablog.wordpress.com/2017/08/03/educacion-por-andamiaje-lev-vygotsky/>
- El aprendizaje colaborativo. (s.f.). Docentes 2.0. Construyendo un mejor mañana. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <https://blog.docentes20.com/2015/04/el-aprendizaje-colaborativo.html>
- Fuentes, F. (2006). Diseño de imágenes para ciegos, material didáctico para niños con discapacidad visual. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia. España.

- García, C. (2012). Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual. Aguascalientes, México.
- Gallo, O. R. (19 de abril de 2014). Pisagua viejo y nuevo. Recuperado el 16 de Octubre de 2017, de <http://oscarromerogallo.blogspot.mx/2014/04/como-puede-movilizarse-una-persona-ciega.html>
- Gento, S. (1994) Técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación para la escala de Evaluación Diagnóstica. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Gento, S. (1995) Instituciones Educativas para la Calidad Total. Madrid, España: La Muralla.
- Hechavarría, S. (2012). Universidad Virtual de Salud. Recuperado el 15 de Agosto, 2019 de <http://uvsfajardo.sld.cu/diferencia-entre-cuestionario-y-encuesta>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México. La discapacidad en México, datos al 2014. México: INEGI.
- King, P. (s.f.). fmr UC Berkeley Redwood Center for Theoretical Neuroscience. Recuperado el 20 de julio de 2019 de <https://www.quora.com/What-is-the-connection-between-taste-and-smell>
- Lev Vigotsky. (s.f.). Biografías y Vidas. Consultado el 25 de Mayo de 2018 en: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vigotski.htm>
- Ley General de Educación para la Integración de la Educación Especial.
- Lobera, J. (2010). Discapacidad Visual. Guía Didáctica para la Inclusión en Educación Inicial y Básica. D.F, México: Conafe.
- Martí, M. Montañés y Rodríguez T. (2002). La investigación Acción Participativa, estructura y fases en La investigación Social Participativa (págs. 79-123). Madrid: El viejo topo.
- Molina, A. (2010) Todos significa todos. Inclusión de niños con discapacidad en actividades de arte y cultura. D.F, México: Alas y Raíces Conaculta.
- Papalia, E.; Wendkos s. & Duskin, R. (2001). Desarrollo Humano. Mc. Graw Hill. México.
- Pérez, R. (1995). Evaluación de programas educativos. Centros y profesores. Madrid, España: Universitas

Pezzola, I. (2012). Laboratorio Itals. Recuperado el 15 de Marzo, 2018, de <http://www.itals.it/didattica-di-una-lingua-straniera-studenti-non-vedenti-e-ipoovedenti-appunti-e-riflessioni>

Reforma 32: Ley General de Educación.

Revelo, O., Sánchez, A., Collazos, O., Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. TecnoLógicas.

Rodríguez, A. (2003). Adaptaciones Curriculares para Baja visión e invidentes. Granada, España: Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza.

Rodríguez, G., Ibarra, M. (2011). Evaluación orientada al aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid, España: Narcea.

Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. Sexta Ed. Pp. 850.

Santana, M. (2013). La aptitud lingüística en estudiantes ciegos (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Santos, M. (1990). Hacer visible lo cotidiano: Teorías y Práctica de la Evaluación de Centros Escolares. Madrid, España: Akal.

Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson.

Soler, M. (1999). Didáctica multisensorial de las ciencias: Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Madrid, España: Paidós Ibérica.

Unesco, (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Paris, Francia.

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Anexos

Anexo 1

Instrumento de Diagnóstico

Entrevista a estudiantes de inglés con discapacidad visual en la DCELE zona de la cultura

PRESENTACIÓN: La siguiente entrevista tiene como objetivo recabar información para la elaboración de un proyecto de intervención como parte de la formación del maestrante Gladys Cortés Méndez. La información que proporciones será anónima e usará sólo para el desarrollo de esta investigación.

Fecha:

1.- DATOS PERSONALES:

Sexo: _____

Edad: _____ ¿Qué edad tienes?

Estado Civil: _____

Nacionalidad: _____

Grado de escolaridad: _____ ¿Cuál es tu último grado de estudio?
¿Sigues estudiando? ¿Dónde estudias?

Ocupación: _____ ¿A qué te dedicas? ¿Dónde trabajas? ¿Desde cuándo realizas esta actividad?

Residencia: _____ ¿Cuál es tu domicilio?

2.- DATOS FAMILIARES:

1.- ¿Eres ciego de nacimiento o perdiste la vista gradualmente?

2.- ¿Tu visión es nula o percibes algo cuando te acercas a los objetos?

3.- ¿Tienes hermanos? ¿Cuántos? ¿Mayores o menores? ¿Con la misma discapacidad o con alguna otra?

4.- ¿Tus padres están aún vivos? ¿Siguen ayudándote a realizar ciertas actividades en casa o eres totalmente independiente? ¿Cómo te ayudan?

5.- ¿Te acompaña alguien siempre? ¿A la escuela o al trabajo? ¿Quién lo hace?

6.- ¿Cómo te trasladas? ¿Usas el transporte urbano, taxi, bicicleta, auto particular?

7.- ¿El espacio en casa fue adaptado para ti desde que naciste o no se realizó ninguna modificación? ¿Cuáles fueron esas modificaciones?

8.- ¿Hay algo que recuerdes que se te dificultó en la etapa de tu niñez, como caminar, correr, subirte a los muebles?

3.- EXPERIENCIAS ESCOLARES:

9.- ¿A qué edad comienzas a ir a la escuela? ¿Te gustó la sensación de ir?

10.- ¿Cómo fue tu 1er día? ¿O cómo han sido esos primeros días en cada nivel educativo que has estado?

11.- ¿Has interrumpido tus estudios por alguna razón? ¿Cuál ha sido la razón por la que interrumpiste tus estudios?

12.- ¿Asististe siempre a escuelas normales o solo las de educación especial? ¿Han sido escuelas públicas o privadas?

13.- ¿Cómo ha sido tu experiencia escolar?

14.- ¿Hay algún hecho que recuerdes como difícil?

15.- ¿Hay algún profesor que consideres que fue de gran ayuda durante tu recorrido escolar? ¿Cuál ha sido? ¿Cómo te ayudó?

16.- ¿Te gusta ir a la escuela? ¿Por qué te gusta? ¿Por qué lo haces?

17.- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que se te han presentado durante tu vida escolar?

18.- ¿Es la primera vez que estudias un idioma? ¿Por qué estudias un idioma?

19.- ¿Qué crees que podría ser lo más difícil de aprender para ti del idioma que estudias?

4.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

20.- ¿Qué haces para recordar lo que aprendes?

21.- ¿Qué método usas para aprender?

22.- ¿Qué haces para memorizar?

23.- ¿Cómo le haces para tomar nota de un tema o cuando estás en clases?

24.- ¿Qué estrategias usas cuando tienes que reforzar algún tema? ¿Cómo le haces para estudiar para un examen?

25.- ¿Cómo aclaras si tienes dudas? ¿Las aclaras preguntándolas a tus compañeros, a tus maestros o consultándolas en alguna página de internet?

26.- ¿Cómo confirmas que ya te sabes lo que has aprendido? ¿Cómo lo sistematizas, resumes?

27.- ¿Cómo te gusta aprender algo nuevo? A través de juegos, canciones, ejercicios en la computadora, etc.

5.- HÁBITOS DE ESTUDIO:

28.- ¿Dónde estudias normalmente?, ¿Estudias siempre en el mismo lugar?

29.- ¿Mantienes tu área de estudio sin objetos que te distraigan?

30.- ¿Dónde realizas tus anotaciones de clases?

31.- ¿Cuál es tu horario de estudio?

32.- ¿Cómo combinas el tiempo de estudio?, ¿Con breves descansos o con alguna actividad de relajación?

6.- RECURSOS TECNOLÓGICOS

33.- ¿Usas algún tipo de ayuda tiflotécnica como la maquina perkins, anotadores parlantes, etc? ¿Cuál?

34.- ¿Qué recursos tiflotécnicos tienes en casa?

35.- ¿Consideras que ese tipo de ayuda podría ser útil en tu aprendizaje del idioma inglés? ¿O lo consideras obsoleto? ¿Cómo podrían ayudarte?

36.- ¿De los recursos tecnológicos actuales como el celular, la tableta, cuáles consideras que son de gran utilidad para ti como estudiante? ¿Cuáles consideras que son más fáciles de usar para ti o que facilitarían el aprendizaje del idioma.

Anexo 2
Fotos de la implementación del taller

Sesión 1



Sesión 2





Sesión 3



Sesión4

Anexo 3

Entrevistas realizadas por los participantes del taller

TALLER: LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL
APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

ENTREVISTA 1

I. DATOS PERSONALES

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Escolaridad: _____
4. Lugar de nacimiento: _____
5. Lugar de residencia: _____
6. Número de teléfono: _____
7. Correo electrónico: _____
8. Estado civil: _____
9. Ocupación: _____
10. Información de un contacto (en caso de emergencia): _____ Teléfono: _____
11. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
12. ¿Qué tipo de discapacidad visual posees?
a) Débil visual b) ceguera congénita c) ceguera adquirida
13. En caso de ceguera adquirida, ¿cómo perdiste la vista?
14. ¿Padeces alguna enfermedad?

II. DATOS FAMILIARES

1. ¿Con quién vives?
2. ¿Alguien más en tu familia cuenta con algún tipo de discapacidad?
3. ¿Alguna persona te ayuda en la realización de tus actividades cotidianas? En caso de una respuesta afirmativa, ¿de qué manera lo hace?
4. ¿Te haces acompañar de alguien en todo momento?
5. ¿Cómo te trasladas de un lugar a otro para realizar tus actividades cotidianas?
6. ¿En casa cuentas con un espacio adecuado o adaptado para ti? ¿Qué tipo de modificaciones? ¿Por qué?

III. EXPERIENCIA ESCOLAR

1. ¿A qué edad iniciaste tu vida escolar?

2. ¿Estudiaste todos los niveles escolares? En caso de una respuesta negativa, ¿por qué?
3. ¿En qué tipo de escuela has estudiado? ¿Regular, especial, pública, privada?
4. ¿Cómo calificarías tu experiencia escolar? ¿Por qué?
5. En general, ¿te gusta asistir a la escuela? ¿Por qué?
6. ¿Has tenido algún profesor que haya facilitado tu aprendizaje? ¿De qué manera lo hizo?
7. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que se te han presentado en tu vida escolar (ambiente, infraestructura, interacción social, etc.)?
8. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has presentado en tu aprendizaje?
9. En lo relativo a la lengua extranjera que deseas estudiar, ¿la has estudiado con anterioridad?
10. Si la respuesta es afirmativa, ¿cuáles son tus fortalezas y debilidades en dicha lengua? O bien, si nunca ha estudiado: ¿cuáles piensas serían tus fortalezas o debilidades en el estudio de la misma?
11. ¿Por qué lo quieres estudiar?
12. ¿Con qué obstáculos crees que te podrías presentar al estudiar el idioma?

IV. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. ¿De qué manera aprendes algo nuevo? ¿Memorizando, repasando, con planas, practicando?
2. Al momento de presentar un examen, ¿cómo estudias o te preparas para el mismo?
3. ¿Cómo te gusta trabajar en clase? ¿Con quién? ¿De qué manera?

V. HÁBITOS DE ESTUDIO

1. ¿Dónde estudias normalmente? ¿En casa cuentas con un espacio físico para estudiar? ¿Cómo es dicho espacio? (físicamente, con distractores, iluminación, ventilación, etc.)
2. ¿Cuántas horas diarias dedicas al estudio?

VI. RECURSOS TECNOLÓGICOS

1. ¿Apoyas tu aprendizaje con algún tipo de recurso tecnológico especial para ti? En su caso, ¿cuál? ¿Podrías describir su uso? ¿Lo tienes en casa o se encuentra en algún otro lugar? ¿Lo puedes llevar contigo?
2. En su caso, ¿estos recursos podrían ayudarte en tu aprendizaje de la lengua extranjera? ¿De qué manera?

VII. INFORMACIÓN ADICIONAL

1. ¿Hay alguna información adicional que desees agregar a esta entrevista?

Agradecemos tu atención prestada. Entrevista realizada por: Liliana Sulay Díaz Farías, Williams Ramírez Benito y Nohemí Lezama Kim

Entrevista 2

Datos personales

Nombre:

Edad:

Sexo:

Escolaridad:

Estado civil:

Nacionalidad:

Tipo de discapacidad visual:

Hobbies:

Teléfono:

Contacto de emergencia:

Datos familiares:

¿Tienes hermanos, cuántos, mayores o menores?

¿Alguien más de tu familia tiene alguna enfermedad?

¿Padeces alguna enfermedad?

¿Con quién vives?

¿Eres independiente en tareas del hogar y académicas?

¿Quién te apoya?

¿Cómo te trasladas?

¿Tienes adaptaciones especiales en tu casa?

Experiencias escolares

¿A qué edad comenzaste tu vida escolar?

¿La has interrumpido, por qué?

¿A qué tipo de escuela has asistido? (privada, pública, especiales, regulares)

¿Cómo ha sido tu experiencia escolar?

¿A qué dificultades te has enfrentado?

¿Por qué quieres estudiar un segundo idioma?

¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades en la adquisición de una segunda lengua?

Estrategias de aprendizaje

¿Qué haces para recordar lo que aprendes?

¿Qué haces para memorizar?

¿Cómo tomas notas?

¿Cómo te preparas para presentar un examen?

¿Qué haces cuando tienes dudas del tema?

¿Cómo te aseguras si dominas el tema?

¿Cómo te gusta aprender?

¿Alguien te apoya al estudiar?

Hábitos de estudio

¿Dónde estudias normalmente?

¿Cuánto tiempo diario le dedicas?

¿Dónde realizas tus anotaciones?

¿Tomas descanso o realizas actividades de relajación?

¿Escuchas música, o tienes un hábito de ambientación al momento de estudiar?

Recursos tecnológicos

Utilizas algún tipo de tiflotécnica? (maquina Perkins, anotadores parlantes, regleta, punzó)

¿Los tienes disponibles en casa?

¿Son buenas herramientas para el aprendizaje de un segundo idioma?

¿De los recursos tecnológicos actuales (celular, iPod , Tablet, etc.)Cuales consideras de utilidad?

Colaboradores

Gabriela conde

Itzmali Aguilar

Lupita Ruíz

Anexo 4

Instrumento de Evaluación de la propuesta

Cuestionario para la evaluación del curso-taller “La inclusión de personas con discapacidad visual en el aprendizaje de un idioma”

PRESENTACIÓN: El siguiente cuestionario tiene como objetivo recabar información para la elaboración de un proyecto de intervención como parte de la formación del maestrante Gladys Cortés Méndez. La información que proporcione será anónima y se usará sólo para el desarrollo de esta investigación.

Fecha: _____

1.- DATOS PERSONALES:

Sexo: _____ Edad: _____ Ocupación: _____

Grado de escolaridad: _____ Idioma que enseña: _____

INSTRUCCIONES: Para cada uno de los ítems indicados, haga una marca en el casillero que más represente su punto de vista.

ASPECTOS ADMINISTRATIVOS Y ACADEMICOS DEL TALLER

		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	CONTENIDO Y OBJETIVOS					
1.-	El taller cubrió el objetivo planteado					
2.-	El contenido del taller estaba dentro de sus expectativas					
3.-	Los temas desarrollados en el taller serán relevantes en su práctica docente					
4.-	Los contenidos del taller enriquecerán su práctica docente					
5.-	El abordaje de los contenidos durante el desarrollo del taller favoreció una experiencia de aprendizaje					
6.-	Los temas fueron desarrollados de acuerdo a la secuencia de la planeación presentada					
	ACTIVIDADES					
7.-	Las actividades fueron congruentes con el propósito del taller					
8.-	Las actividades aportaron					

	herramientas para un mejor desempeño en su práctica docente					
9.-	Durante el desarrollo de las actividades del taller se aportaron estrategias					
10.-	La cantidad de actividades tuvieron una dosificación adecuada.					
11.-	Considera que las sugerencias didácticas aplicadas son útiles en su práctica docente					
	RECURSOS Y MATERIALES					
12.-	Los recursos didácticos, tiflotécnicos, tecnológicos empleados fueron pertinentes en cuanto a la temática del taller.					
13.-	La información empleada fue clara, objetiva y actualizada.					
	OTROS					
14.-	Recomendaría este taller a sus colegas.					

FACILITADOR

		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	MEDIACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO					
15.-	El facilitador mostró dominio de los contenidos durante el taller					
16.-	El facilitador presentó los temas de manera clara y ordenada					
17.-	El facilitador empleó adecuadamente las ayudas visuales					
18.-	El facilitador motivó la participación reflexiva de los participantes					
19.-	El facilitador mantuvo una comunicación fluida y oportuna con los participantes a lo largo del taller					
20.-	La persona facilitadora dio respuestas adecuadas a las preguntas de los asistentes					

21.- Indique el aprendizaje significativo alcanzado por usted en el taller

22.- A partir de lo aprendido en el taller, indique un cambio que espera incorporar en su práctica docente.

23.- ¿Modificaría algún aspecto del taller?

Si _____ No _____ ¿Cuál? _____

24.- En este espacio, le invitamos a hacer los comentarios que considere pertinentes para la mejora del mismo.

25.- Finalmente en una escala del 1 al 10, donde 1 corresponde la calificación más baja y 10 la más alta; ¿Cómo calificaría este taller? _____

Anexo 5

Organización de las actividades de la fase de seguimiento de la propuesta

Sesión	Actividad	Fecha	Duración	Recurso
1.-	Elaboración de la guía de entrevista.	01 de febrero 2019	1 hora 30 minutos	Computadora
2.-	Primera estrategia implementada: Reconocimiento del aula	18 de febrero de 2019	10 minutos	Ninguno
3	Aplicación de la entrevista	20 de febrero 2019	1 hora 15 minutos	Guía de entrevista impresa y celular
4.-	Elaboración del informe de resultados del diagnóstico	25 de febrero de 2019	50 minutos	Matriz de datos
5.-	Análisis de resultados para identificar el estilo de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual	28 de febrero de 2019	30 minutos	Informe impreso,
6.-	Observación del desarrollo de la clase durante 2 semanas (Puntos a observar: interacción, recursos usados, material usado, estrategias de enseñanza)	18 de Febrero al 1º de Marzo de 2019	50 minutos	Computadora, diarios de campo
7.-	Diseño de las primeras estrategias didácticas:	01 de Marzo de 2019	50 minutos	Computadora, entrevista
8.-	Diseño de actividades de sensibilización: Plática de inclusión, hiddenwords,	03 de Marzo de 2019	50 minutos	Cañon, computadora
9.-	Recolección de listas de cotejo	05 de Abril de 2019	50 minutos	Lista de cotejo

Anexo 6

Instrumento de Evaluación de la fase de seguimiento de la propuesta

Instrumento de autoevaluación, dirigido al docente, para medir el impacto del curso-taller “La inclusión de personas con discapacidad visual en el aprendizaje de un idioma” durante la etapa de seguimiento del presente proyecto.

PRESENTACIÓN: El siguiente instrumento tiene como objetivo recabar información sobre las actividades educativas empleadas para la enseñanza del idioma inglés a alumnos con discapacidad visual. La información que proporcione será anónima y se usará sólo para el desarrollo de esta investigación

En base a su experiencia, al participar en la implementación de este curso taller, responda cada uno de los ítems indicados marcando con una X en el casillero que represente su punto de vista.

Idioma que enseña: _____ **Nivel del idioma:** _____

Grupo: _____ **Nivel:** _____ **Horario:** _____

Fecha: _____ **Sesión:** _____ **Semana:** _____

Nombre del contenido/ tema: _____

Duración de la sesión: _____

INSTRUCCIONES: En base a las actividades desarrolladas durante la clase responda cada uno de los ítems indicados, marcando con una X en el casillero que represente su punto de vista.

Criterios	SI	NO	Observaciones
1.- Tomé en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de mis alumnos para realizar la planeación de esta sesión.			_____ _____
2.- Utilicé una planeación para el desarrollo de esta sesión.			_____ _____
3.- Anticipé el material de esta sesión usando las TIC.			_____ _____
4.- Empleé videos con textos verbalizados (AUDEsk o algún otro formato)			_____ _____
5.- Se utilizó algún recurso tiflotécnicos para el acceso a la información			_____ _____
6.- Abordé el mismo contenido para todo el			_____ _____

grupo realizando adecuaciones en las actividades para los alumnos con discapacidad visual.			_____
7.- Diseñé y emplee alguna estrategia adaptada para la presentación de vocabulario.			_____
8.- Diseñé e Implementé alguna estrategia para la habilidad de writing o Reading.			_____
9.- Realicé adecuaciones áulicas que favorecen el ambiente de aprendizaje en esta sesión.			_____
10.- Llevé a cabo actividades integradoras para fomentar la inclusión de los alumnos con discapacidad visual en esta sesión.			_____
11.- Monitoreé el desarrollo de las actividades			_____
12.- Proporcioné niveles de ayuda durante el desarrollo de las actividades en esta sesión.			_____
13.- Realicé correcciones de manera asertiva cuando lo requieren los alumnos con discapacidad visual.			_____
14.- Propicié un ambiente de convivencia cordial, tolerante y de respeto mutuo durante la sesión.			_____

Observaciones:

México. Universidad Autónoma de Tabasco.