

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA PARA APOYAR EL
APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE UNA ESTUDIANTE
DE LA PUJ EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL. ESTUDIO DE CASO.**



**JHOANA ALEXANDRA MORENO GÓMEZ
Y
DANIELA SALAS MURILLO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.
2017**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA PARA APOYAR EL
APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE UNA ESTUDIANTE
DE LA PUJ EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL. ESTUDIO DE CASO.**



**JHOANA ALEXANDRA MORENO GÓMEZ
Y
DANIELA SALAS MURILLO**

**Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciadas en Lenguas Modernas**

Asesora

Adriana María Salazar Sierra

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ, D.C.
2017**

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS

RESUMEN

El presente trabajo de carácter investigativo estuvo orientado a realizar un estudio de caso, con un enfoque cualitativo, en el que se observó y se analizó un contexto educativo real (la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá), donde se generaba una problemática relacionada con la educación inclusiva de una estudiante en condición de discapacidad visual, baja visión (la participante). Como objetivo principal, se propuso el desarrollo de una ruta de intervención educativa inclusiva en la que se implementarían estrategias como medida de apoyo para favorecer el aprendizaje de lengua extranjera de la estudiante en condición de discapacidad visual, y para fortalecer los procesos de formación, de acompañamiento y de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la población estudiantil en condición de discapacidad visual dentro de la Universidad. Para alcanzar este objetivo, la ruta se construyó a partir de cuatro fases: *Observación-análisis, diseño, intervención y monitoreo*; los resultados se analizaron con base en el desarrollo de cada una de estas fases.

En definitiva, las acciones que se ejecutaron en la ruta de intervención arrojaron resultados positivos. En primer lugar, se pudieron minimizar algunas de las barreras pedagógicas, actitudinales y sociales, que influían negativamente en el proceso de aprendizaje de lengua de la participante, y que además, restringían su participación en las dinámicas de clase y en las actividades desarrolladas por la comunidad universitaria. En segundo lugar, se generó una conciencia de la comunidad educativa frente al papel que desempeña dentro del proceso de inclusión social y educativa de estudiantes en condición de discapacidad, y en tercer lugar, se descubrió que con un adecuado direccionamiento de materiales, metodologías y recursos, una estudiante en condición de discapacidad visual puede desarrollar nuevas habilidades y superar los retos y dificultades que suponen su aprendizaje de lengua.

Palabras clave: Educación inclusiva, aprendizaje de inglés, estudiantes en condición de discapacidad visual, ruta de intervención inclusiva.

ABSTRACT

This research project was aimed at carrying out a case study with a qualitative approach, in which we observed and analyzed a real educational context (the "Pontificia Universidad Javeriana" in Bogota), with a specific problematic related to the inclusive education of a college student with a visual impairment, specifically with low vision (the participant). The main objective of this case study was to develop an inclusive educational intervention route intended to implement some strategies as a measure to support the student's process of learning a foreign language as well as to strengthen training, accompaniment and learning and teaching processes directed to the student population with a visual disability at the University. In order to reach this objective, the route was built from four phases: *Observation-analysis, design, intervention and monitoring*.

intervention and monitoring. The results of this research were analyzed based on the development of each of these phases.

At the end, the actions that were executed in the intervention produced positive results. First, we could minimize some pedagogical, attitudinal and social barriers, which were not only affecting negatively the participant's process of learning a foreign language, but also restricting her participation in the classroom dynamics and in the activities conducted by the college community. Secondly, we made the educational community aware of their role within the social and educational inclusion process of the students with disabilities. Thirdly, we discovered that with an appropriate addressing of materials, methodologies and resources in a class, a student with a visual impairment could develop new abilities and overcome the challenges and difficulties that the learning of a new language could entail to her as student.

Key words: *Inclusive Education, English Learning, Students with a visual impairment, Inclusive Educational Intervention Route.*

AGRADECIMIENTOS

Damos gracias a Dios padre por darnos un respiro más de vida, por dejarnos ver la luz del día, por darnos la oportunidad de hacer las cosas hoy mejor que ayer, por bendecirnos. También le damos gracias a Dios espíritu santo por regalarnos la sabiduría, la inteligencia y el entendimiento para recorrer este camino que nos enseñó a entregarnos cada día más con amor, esmero y sacrificio.

Asimismo, damos gracias a todas aquellas personas que nos apoyaron incondicionalmente y creyeron en la realización de esta tesis; especialmente a nuestros padres, promotores de este gran sueño, quienes trabajaron incansablemente para formarnos en los valores de una familia cristiana y nos inspiraron a ser mejores personas cada día; a nuestros hermanos, por su cariño y comprensión, y a Daniel Arrubla, cuya colaboración y compañía fue muy valiosa en todo este proceso de aprendizaje.

Por otro lado, queremos darle las gracias a quienes nos acompañaron en nuestro proceso académico, a cada uno de nuestros profesores, por enseñarnos a ser maestros; a Adriana María Salazar Sierra, nuestra asesora, por su entrega, constancia y compromiso con este trabajo y por compartir con nosotras su experiencia y conocimiento; a la coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad* de la Universidad, por abrirnos las puertas y acercarnos a la construcción de una sociedad justa y equitativa, y particularmente, a la participante, por su disposición, su entusiasmo y su perseverancia, pues sin ella este trabajo investigativo no hubiera sido posible. Por último, damos gracias a la Pontificia Universidad Javeriana, ya que, por su servicio de formación académica, ética y social, nos convertimos en jóvenes profesionales.

CONTENIDO

1. GENERALIDADES	13
1.1 PROBLEMÁTICA	13
1.2. OBJETIVOS	16
1.2.1. Objetivo general.....	16
1.2.2. Objetivos específicos.....	16
1.3. JUSTIFICACIÓN	17
1.4. ESTADO DEL ARTE	18
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	22
2.1.1. Fundamentos, principios, objetivos, características e implicaciones.....	22
2.1.2. De la integración a la inclusión.....	24
2.1.3. La Educación Inclusiva: en el contexto universitario.....	25
2.1.4. Actores que conforman la comunidad educativa inclusiva en el contexto universitario ..	27
5.1.5. Intervención educativa inclusiva: ruta metodológica.....	28
2.2. DISCAPACIDAD	29
2.2.1. Discapacidad vs. Deficiencia.....	30
2.2.2. Discapacidad visual	31
2.2.2.1. Función corporal de la discapacidad visual.....	31
2.2.2.2. Características de una persona en condición de discapacidad visual según sus funciones corporales.....	32
2.3. Discapacidad desde la funcionalidad.....	33
2.3.1. Actividades y participación.....	33
2.3.2. Factores Contextuales involucrados en la concepción de discapacidad.	35
2.3.2.1. Factores ambientales.....	35
2.3.2.1.1. Facilitadores y barreras.....	35
2.3.3.1. Factores personales.....	37
2.4. APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA DESDE VIGOTSKY	37
2.4.1. Estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera integrada a las competencias lingüísticas.....	38
2.4.2. Aprendizaje de inglés como lengua extranjera de personas en condición de discapacidad visual.....	40
3. MARCO METODOLÓGICO	42
3.1. Tipo de investigación.....	42

3.2. Contexto de la investigación	42
3.3. Participantes (s)	45
3.3.1. Proceso de selección de la participante.....	45
3.3.2. Descripción de la participante.....	46
3.3.3. Participante <i>mentor</i>	48
3.4. Ruta de intervención metodológica	48
I. FASE DE OBSERVACIÓN-ANÁLISIS	49
II. FASE DE DISEÑO	54
III. FASE DE INTERVENCIÓN.....	54
IV. FASE DE MONITOREO O FASE FINAL	54
4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	55
I. FASE DE OBSERVACIÓN-ANÁLISIS	55
a. Entrevistas	56
b. Análisis general de las entrevistas	66
II. FASE DE DISEÑO	69
III. FASE DE INTERVENCIÓN.....	73
a. Taller de sensibilización	73
b. Apoyo académico	77
b.1.Resultados diagnóstico y análisis de necesidades	77
b.2.Resultados de las tutorías.....	83
b.2.1. Descripciones de las sesiones de tutoría	85
b.2.2. Análisis de las sesiones de tutoría.....	92
IV. FASE DE MONITOREO	98
5. CONCLUSIONES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	112

LISTA DE TABLAS, CUADROS, FIGURAS Y ANEXOS

❖ CUADROS

Cuadro 1. Convenciones generales

❖ TABLAS

Tabla 1. Convenciones escala de facilitadores.

Tabla 2. Convenciones escala de barreras.

❖ ANEXOS

ANEXO A. Carta para la Coordinación del Programa de Inclusión.

ANEXO B. Documento informativo para los posibles participantes del proyecto.

ANEXO C. Formato de consentimiento informado.

ANEXO D. Entrevista participante

ANEXO E. Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor.

ANEXO F. Cuadro propuesta de actividades generales.

ANEXO G. Cuadro entrevista estudiante en condición de discapacidad visual, baja visión.

ANEXO H. Cuadro entrevista Coordinación del Programa de Inclusión y Diversidad.

ANEXO I. Cuadro entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

ANEXO J. Cuadro análisis general de entrevistas.

ANEXO K. Figura criterios a intervenir

ANEXO L. Formato diagnóstico de lengua

ANEXO M. Cuadro de actividades diagnóstico de lengua.

ANEXO N. Modelo formato de ingreso aspirantes ANCLA

ANEXO O. Cuadro de planeación del taller.

ANEXO P. Folleto guía

ANEXO Q. Cuadro resultados diagnóstico de lengua.

ANEXO R. Cuadro resumen estrategias participante.

ANEXO S. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 1

ANEXO T. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 2

ANEXO U. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 3

ANEXO V. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 4

ANEXO W. Cuadro final de monitoreo aplicación de estrategias de la participante.

ANEXO FOTOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo principal proponer una ruta de intervención educativa inclusiva que facilite el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de una estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, en condición de discapacidad visual: baja visión. Para alcanzar este objetivo, se propone en primer lugar, caracterizar el contexto de aprendizaje de inglés en el que se encuentra inmersa la estudiante, con el fin de identificar los factores ambientales y personales que influyen en su respectivo proceso de aprendizaje.

A partir de dicha caracterización, se diseñará e implementará la ruta, que se desarrolla específicamente bajo la dinámica del proyecto de tutorías ANCLA. Esto servirá como medida de apoyo para responder a las necesidades de la participante y de su entorno, a fin de favorecer el aprendizaje de lengua de esta estudiante, y no solo posibilitar su crecimiento individual y personal, sino también su desarrollo óptimo dentro de la comunidad universitaria javeriana. Finalmente, se exponen los logros y dificultades que se presentaron a lo largo de su implementación, teniendo en cuenta las metas planteadas en cada una de las fases de la ruta metodológica expuesta.

1. GENERALIDADES

1.1 PROBLEMÁTICA

La educación es un derecho fundamental de toda persona en su libertad y autonomía (DUDH, 2015, art. 26), por ende, todos los individuos deben tener múltiples oportunidades educativas para adquirir conocimientos, desarrollar sus competencias y recibir una formación de calidad. Es por ello que, es importante que las instituciones educativas tengan una mentalidad abierta e incluyente. Según Blanco (2006), así sería posible ejercer el derecho a la educación con justicia y se tendrían en cuenta las características y necesidades individuales de todos los estudiantes, con el fin de que se puedan aprovechar los espacios académicos con igualdad de oportunidades.

El Estado colombiano ha dado grandes pasos para asegurar y garantizar el ejercicio de una formación educativa de calidad y permanente para toda la población, a fin de responder a los principios de su constitución y sus normativas: Ley 115, Ley General de Educación de 1994, art. 5 y 115; Constitución Política de Colombia, art. 13, 44, 47, 68; Decreto 2082, art 6,7, 8; Ley 361, cap. II. Educación; Decreto 420 Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital, entre otras más (Hurtado & Agudelo, 2014). De hecho, de acuerdo con Velasco (2015), el Ministerio de Educación colombiano le ha apostado al logro de la educación inclusiva buscando fortalecer el sistema educativo para formar mejores ciudadanos e involucrar especialmente a las diferentes poblaciones étnicas, las comunidades indígenas, afrocolombianas, la población en situación de discapacidad, y la población víctima del conflicto armado en los espacios de formación educativa.

No obstante, si bien se han comenzado a emprender acciones para fomentar la participación y el acompañamiento de la población en condición de discapacidad en el entorno educativo universitario, los esfuerzos por lograr la inclusión han estado centrados en los niveles educativos más bajos, básico y medio. La realidad nacional confirma que cada año un bajo porcentaje de estudiantes en condición de discapacidad acceden a los programas educativos que ofrecen las universidades colombianas. De los tres millones de habitantes del país que presentan algún tipo de deficiencia, un porcentaje del 2,34% ingresan a una Institución de Educación Superior (IES), y solo un 1% culminan sus estudios de acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística ([DANE], 2008). Estas cifras son inquietantes, ya que la educación superior es una de las etapas

estudiantiles que más importancia adquiere en el desarrollo y crecimiento personal y social de cada individuo en tanto que de allí, se originan las oportunidades de fortalecer los saberes y aumentar las posibilidades para una mejor oferta laboral según Parra (2003) (como se citó en Molina, s.f).

Molina (2010) afirma que hoy en día solo ingresa un número limitado de estudiantes en condición de discapacidad a las aulas universitarias, a pesar que se planteen políticas y modelos educativos que propicien el ingreso y permanencia de esta población a las instituciones (decreto 2082 de 1996), debido a que no se sabe cómo fomentar la participación de los estudiantes en condición de discapacidad. Además de esto, Parra (2003) (como se citó en Molina, s.f) explica que una de las principales causas de la ausencia de los estudiantes en condición de discapacidad en el contexto educativo superior, es que las universidades tanto públicas como privadas no tienen las adaptaciones necesarias para garantizar la educación inclusiva de esta población, puesto que aún se propician barreras pedagógicas que se interponen en los procesos de aprendizaje-enseñanza: las prácticas intolerantes, negativas y excluyentes, y la falta de proyectos educativos orientados a la inclusión educativa de las personas en condición con discapacidad.

Por otro lado, existen otros factores que generan mayores condiciones de desigualdad en los espacios de formación tales como la uniformidad en las dinámicas de clases. Según Blanco (2006) la uniformidad es lo que caracteriza el sistema y dificulta el aprendizaje y la participación de los estudiantes en condición de discapacidad, debido a la “rigidez y homogeneidad de la enseñanza” (p.39), de manera que se impide directamente a estos estudiantes gozar de las oportunidades educativas de las que se hablaba aquí inicialmente. Por esta razón, es importante que se consideren las diferencias como oportunidades mas no como problemas, así se podrá hacer un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de esta población en particular y para abrir los espacios de formación a su participación (Ainscow, 2006 y Echeita, 2008 como se citó en Velasco, 2015).

En el caso particular de la Pontificia Universidad Javeriana se desconocen las cifras exactas que determinan la cantidad de estudiantes en condición de discapacidad que ingresan y permanecen involucrados en los programas académicos que ofrece la Universidad (*Entrevista*

coordinación del Programa de Inclusión y Diversidad), pero desde la perspectiva de la comunidad universitaria se podría decir que no es un número extenso, debido a que son pocas las experiencias culturales, sociales o de enseñanza-aprendizaje que se propician en el campus universitario Javeriano con este tipo de población, son pocos los lugares en que los estudiantes en condición de discapacidad están presentes. Aunque las directivas de la Institución se enfocan en generar un acompañamiento, una formación y una promoción para la aceptación de la diversidad y para fomentar un ambiente de formación inclusiva, para los estudiantes de la PUJ aún no se propician espacios académicos y sociales que favorezcan la inclusión en el entorno universitario y que apoyen el proceso de aprendizaje de esta población estudiantil y en general, el proceso de preparación de los profesionales y futuros educadores que deben asumir la ‘nueva’ visión de una educación inclusiva (*Ver ANEXO E. Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*).

De hecho, el aprendizaje de inglés y la motivación de la estudiante universitaria de la PUJ en condición de discapacidad, que participa de este estudio de caso, se han visto afectados por las prácticas pedagógicas que se efectúan dentro de las aulas Javerianas; ya que se desconoce cómo involucrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla dentro de las dinámicas de clase y cómo apoyarla en su construcción de conocimiento, orientado desde la educación inclusiva y no solo desde la integración. Por ejemplo (*Ver ANEXO D. Entrevista participante*): *¿Tú consideras que tus problemas de visión son un impedimento o una barrera para estudiar el inglés?* “Para ver inglés virtual no, [...] para ver inglés presencial sí porque a mí también me desmotivaba mucho porque el tablero yo no lo veía y ella escribía cosas.”- “[...] Ella me preguntaba: ¿Quieres que amplíe la letra? Listo la ampliaba pero [...] iba muy muy rápido y yo necesitaba un espacio más grande para entender.” – “Nunca le dije que me desmotivaba con la clase, simplemente dejé de asistir y me preocupé por otras cosas [...]. Ella ya no se interesaba por saber si yo aprendía y yo tampoco me interesaba por aprender...” - “[...] me daba miedo equivocarme [...]”.

Inclusive factores como la falta de preparación del cuerpo docente para asumir y actuar sobre estos nuevos retos educativos, la falta de iniciativa para favorecer el aprendizaje de estos estudiantes y facilitar su acceso a la información y al conocimiento y la rigidez en la forma de enseñanza adoptada, han provocado que la estudiante se sienta en un estado de vulnerabilidad y

se cuestione más que sobre su condición de discapacidad, sobre su habilidad para aprender una lengua extranjera como el inglés.

En definitiva se hace evidente una problemática a nivel educativo y social; en Colombia aún existe una gran dificultad para lograr que los procesos de inclusión, que se originan en las universidades del país, sean más eficaces. Particularmente, las Instituciones de Educación Superior (IES) como la PUJ deben seguir en la búsqueda de transformar sus prácticas pedagógicas, a fin de generar espacios de formación educativa inclusiva que permitan reconocer la discapacidad como parte de la diversidad estudiantil y de la riqueza humana. De tal forma que, se pueda garantizar tanto su participación dentro de las actividades de la comunidad educativa como su desarrollo personal y profesional dentro y fuera de la Universidad. Se debe buscar adoptar estrategias que garanticen no solamente el acceso y la permanencia en el entorno universitario, sino que permitan ofrecer un apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad y que, a su vez, propicien la participación en las actividades que organiza la comunidad universitaria. De tal forma que, se puedan minimizar las barreras sociales, pedagógicas y actitudinales que se construyen entorno a la discapacidad dentro de los espacios académicos y en general, dentro de la comunidad educativa.

1.2. OBJETIVOS

¿De qué forma se puede apoyar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a una estudiante universitaria en condición de discapacidad visual, a través de una ruta de intervención educativa inclusiva, en el entorno educativo de la PUJ?

1.2.1. Objetivo general

Proponer una ruta de intervención educativa inclusiva para apoyar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a una estudiante universitaria en condición de discapacidad visual: baja visión.

1.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el contexto de aprendizaje de inglés en el que se encuentra inmersa la estudiante en condición de discapacidad visual, con el fin de identificar los factores ambientales y personales que influyen en su respectivo proceso de aprendizaje.

- Diseñar e implementar una ruta de intervención educativa inclusiva que sirva como medida de apoyo para favorecer el aprendizaje de la estudiante en condición de discapacidad visual, que no solo permita su crecimiento individual y personal, sino también su desarrollo dentro de la comunidad universitaria a la que pertenece.
- Realizar un seguimiento permanente a la estudiante y a la comunidad educativa universitaria, teniendo en cuenta la ruta metodológica propuesta, a fin de identificar aquellos logros y dificultades que se hayan presentado durante el proceso de su implementación.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La construcción de un entorno de aprendizaje y enseñanza inclusivo para estudiantes en condición de discapacidad supone un reto para cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa. Sin embargo, constituye un mayor desafío y compromiso generar espacios que humanicen los procesos de formación y que permitan reconocer la discapacidad como parte de la diversidad estudiantil y de la riqueza humana; debido a que, una condición de discapacidad, para la sociedad, aún representa un problema para participar de las actividades académicas, culturales, sociales y políticas que se efectúan dentro del contexto universitario.

De allí que se despierte nuestro interés por promover procesos de inclusión en la Pontificia Universidad Javeriana como IES colombiana, y que además surja la idea de crear una ruta de intervención educativa inclusiva en la que se implementen estrategias dirigidas a favorecer tanto a la estudiante como a la comunidad. Esto permitirá garantizar el acceso y la permanencia de la población estudiantil en condición de discapacidad visual en los espacios académicos universitarios y de igual forma, posibilitará la ejecución de acciones que generen un impacto positivo en el individuo y en la comunidad en pos de un ambiente de formación más inclusivo.

No cabe duda de que si se realiza un trabajo con los estudiantes universitarios javerianos en condición de discapacidad visual tomando en cuenta dichas estrategias, a futuro no solo se apoyará su aprendizaje de lengua y se impulsará su participación en las actividades educativas, sino que también se transformarán la visión, la opinión y los comportamientos de la comunidad universitaria; las cuales interfieren en el desarrollo personal, académico y laboral de los estudiantes

en condición de discapacidad. Es por ello que, el presente proyecto tiene una relevancia investigativa, ya que se resalta el papel de los integrantes de la comunidad universitaria en los procesos de educación inclusiva, se reafirma la necesidad de fortalecer los procesos y se propone una herramienta metodológica que confiere un beneficio a los estudiantes en condición de discapacidad, a los docentes y a la comunidad en general.

Además se espera que a partir de lo consignado aquí, la comunidad educativa universitaria javeriana se preocupe aún más por contribuir y mejorar los procesos de inclusión dentro de la Universidad y que asimismo, se fortalezca la formación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas en torno al tema de *discapacidad* y a los elementos que integran los procesos de inclusión dentro de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el aula de clase, teniendo en cuenta que el docente es el principal instrumento pedagógico en el camino hacia la inclusión.

Finalmente, se abordan tres líneas de investigación derivadas del campo de la Lingüística Aplicada (LA) que según Agulló (2004) abarcan: La adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) y la enseñanza de lenguas “Language Teaching” desde la sociolingüística; debido a que, dichos dominios encierran estrategias que posibilitan el aprendizaje y la enseñanza de una L2 en cualquier contexto educativo; teniendo en cuenta los factores sociales y personales que influyen en el desarrollo de ambos procesos, dentro y fuera del aula de clase. De acuerdo a esta clasificación, se puede comprender el grado de impacto del contexto social en el aprendizaje significativo de segundas lenguas y en los procesos de enseñanza que se ponen en práctica.

1.4. ESTADO DEL ARTE

Con relación a la inclusión de personas en condición de discapacidad visual en las IES, es posible decir que no se descarta ni la presencia ni la atención a esta población. Existe evidencia sobre la promoción de procesos de educación inclusiva de personas en condición de discapacidad que intentan seguir diferentes universidades en el país y en el exterior a través de los proyectos que emprenden al interior de las instituciones. Por ejemplo, en Colombia la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional son dos de las instituciones que más se destacan por el proceso de inclusión que han ido adelantado dentro del medio universitario (Molina, s.f). Particularmente

la Universidad Pedagógica es reconocida por emprender su proyecto semestre 0, en el que se le brinda al estudiante en situación de discapacidad, un espacio para consolidar los conocimientos previos antes de aplicar a los programas que ofrece la Universidad y luego, presta un servicio de asesoramiento y apoyo a estos estudiantes durante el proceso académico.

En casos más concretos como el de Aquino, García e Izquierdo (2012), se ha buscado determinar los tipos de apoyo que se deben promover en las IES, y que se requieren para atender a los estudiantes universitarios que presentan ceguera o baja visión, con el fin de incentivar a la comunidad educativa a una mayor apertura social a la cultura inclusiva. A través de un diagnóstico de necesidades realizado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Aquino *et al.* (2012) establecen que son tres los apoyos de tipo educativo que necesitan las personas en condición de discapacidad visual para consolidar su aprendizaje: apoyos de accesibilidad arquitectónica, apoyos tecnológicos y apoyos en el personal. Esto debido a que existen factores limitantes tanto académicos como sociales, derivados de la falta de información acerca de las necesidades y capacidades de estos estudiantes con algún tipo de deficiencia visual.

Respecto al aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras de los estudiantes en condición de discapacidad visual, es posible afirmar que los estudios son relativamente recientes y enfatizan en la adecuación del material, la atención del profesorado y el método o la didáctica más apropiada para enseñar a estos estudiantes. Según lo plantea Villoslada (2009/2011), los investigadores parten del supuesto que los patrones de aprendizaje de una persona con deficiencia visual son los mismos que los de una persona que cumple los estándares de visión normal y por esta razón, no es necesario ir más allá ni ahondar en su forma de aprender. Mientras las competencias lingüísticas de la primera lengua (L1) estén desarrolladas, la ceguera no interferirá en el aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Inicialmente Morrissey (1931) y Flood (1934) (como se citó en Villoslada, 2009/2011) fueron los primeros en sostener que las personas en condición de discapacidad visual poseían una habilidad especial para el aprendizaje de lenguas al desarrollar una sensibilidad auditiva mucho

más que otros, como compensación de la falta de visión; es por ello que propusieron el método audio-oral como el más adecuado para enseñar inglés a estas personas. Sin embargo, muchos años después Nikolic (1986) (como se citó en Villoslada, 2009/2011) realizó una crítica y planteó la necesidad de prestar atención al componente lecto-escritor de la lengua, con el propósito de mejorar primero la lectura y escritura en braille en la lengua materna y así pues, ayudar a mejorar las cuatro (4) destrezas del estudiante en condición de discapacidad visual en la lengua extranjera (Aikin, 2001) citado en Villoslada (2009/2011).

Posteriormente, Guinan (1997) (como se citó en Villoslada, 2009/2011) afirmó que las necesidades de los estudiantes con deficiencia visual eran muy diferentes a las de los compañeros y que requerían adaptaciones; a partir de allí, autores como Aikin (2002), Santana (2003), Villoslada (2009/2011) y otros más, han recalcado la importancia de realizar adaptaciones y acoger nuevos métodos y recursos didácticos para que estos estudiantes puedan estar al mismo nivel de aprendizaje de sus compañeros. Los métodos de enseñanza con frecuencia estimulan al estudiante a aprender de forma visual; lo cual repercute significativamente en los resultados académicos de esta población estudiantil, pues se ve altamente afectada su motivación y el éxito del aprendizaje individual en razón de su carencia visual.

De otros estudios en las demás áreas del conocimiento humano en los que se haya avanzado en referencia a la enseñanza dirigida a esta población; es importante destacar principalmente los adelantos de la última década en el campo de las ciencias. Trabajos como el de Bermejo, Fajardo y Mellado (2002) señalan que el proceso de adquisición de conocimientos de un niño con una deficiencia visual es similar al de aquel que no posee ninguna. Sin embargo, se requieren adaptaciones curriculares para el acceso a la información. Es por esto, que Bermejo et al. (2002) proponen adoptar una metodología didáctica para el aprendizaje de ciencias de niños con una deficiencia visual desde un enfoque multisensorial, con el que se busca compensar la carencia de visión del niño, trabajar sus sentidos para construir significados y adquirir conceptos que le permitan interactuar con otros compañeros dentro y fuera del aula de clase.

En cuanto a los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad visual, no hay mucho por decir a excepción de lo que plantea Malta (2009) (como se citó en Villoslada, 2009/2011) por medio de un estudio de caso, en el que se analizan las estrategias que puso en práctica un estudiante brasileño en condición de discapacidad visual mientras aprendía español como lengua extranjera. Dentro de sus descubrimientos el autor concluye que ni el estudiante, ni el profesor son conscientes del uso de las estrategias que pueden facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera; sin embargo, estas siempre están presentes. Además, recalca que este estudiante hace uso de estrategias sociales y compensatorias, pero a su vez de estrategias metacognitivas y cognitivas para desarrollar las actividades. Aunque no se destaca la presencia de estrategias afectivas, estas motivan el aprendizaje y mejoran el rendimiento del estudiante sobre todo cuando el profesor es quien fomenta un ambiente de confianza y relajación.

Entonces bien, después de lo expuesto es evidente la necesidad de continuar desarrollando más trabajos que aborden con mayor profundidad el tema de aprendizaje-enseñanza para estudiantes en condición de discapacidad visual. De esta forma, se apoyaría la participación y permanencia de esta población en los espacios académicos. También se promovería el acceso a través del manejo de recursos, didácticas y contenidos que incentiven y mejoren el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, todo con el propósito de que se incrementen sus posibilidades de mejorar su vida personal y profesional. En este sentido, es innegable la relación directa que existe entre la presente investigación con los datos encontrados, en la medida en que se orienta a identificar los factores ambientales y personales que influyen tanto positiva como negativamente en los respectivos procesos de aprendizaje de una estudiante universitaria en condición de discapacidad visual, para finalmente apoyar su aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

A lo largo de la investigación se abordaron diferentes conceptos que enriquecieron y consolidaron la construcción del trabajo: **Educación Inclusiva**, fue la principal base teórica, puesto que permitió comprender que en el contexto académico no solo los estudiantes y sus familias deben ser los únicos responsables del proceso de cambio personal, social y educativo, sino que todos aquellos actores de la comunidad educativa deben estar comprometidos con dicha transformación; **discapacidad**, desde una nueva visión del funcionamiento humano a partir de la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) se pudo entender que es la interacción entre la condición de salud y los factores contextuales y **estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera** de Rebecca Oxford, fueron esenciales para reconocer la utilidad de este tipo de acciones en el proceso de interiorización del uso de una lengua extranjera.

2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.1.1. Fundamentos, principios, objetivos, características e implicaciones

La propuesta de una Educación Inclusiva surge, hace aproximadamente 30 años, como una estrategia innovadora del sistema que no solo tomó desde un principio un sentido educativo sino también social; en tanto que pretende reducir o eliminar todo tipo de barreras y problemas sociales por medio del acceso de los grupos minoritarios y poblaciones vulnerables a una educación de calidad (Canet, 2009). De esta manera, la Educación Inclusiva busca ejercer y asegurar el derecho básico humano de la educación, desarrollando y potencializando las habilidades y competencias de cualquier estudiante.

Más aún, la Educación Inclusiva tiene como objetivo “desarrollar estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales de cada alumno” (Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado [INTEF], s.f, p.10). Lo que quiere decir que, se preocupa por propiciar el aprendizaje de los estudiantes reconociendo que las condiciones personales, sociales y/o culturales en las que cada individuo se desarrolla son distintas y que esto, puede afectar el proceso de aprendizaje.

Ahora, es un gran desacierto decir que la Educación Inclusiva trata de ocuparse de aquellas personas con *Necesidades Educativas Especiales (NEE)* y que pretende involucrarlas en el aula de clase, ya que primero el uso del término *Necesidades Educativas Especiales* da lugar a que se malentiendan los verdaderos propósitos de la Educación Inclusiva y que se piense en atender a un determinado grupo de personas que presentan dificultades o limitaciones físicas, psicológicas o incluso emocionales en razón de alguna condición de discapacidad. De hecho, la Educación Inclusiva procura rescatar lo positivo de cada persona y generar una aceptación de la diversidad estudiantil por medio de la participación activa en el aula, las adaptaciones curriculares y el acompañamiento a todos los alumnos, independientemente de su estado de salud, de su raza, de su origen, entre otros.

El Ministerio de Educación de Colombia ([MEN], 2013) plantea que la Educación Inclusiva se caracteriza por cinco aspectos: participación, diversidad, interculturalidad, calidad y equidad (pp.10-16). La *participación* está relacionada con las experiencias al interior de una comunidad, las cuales se derivan de la interacción social; la *diversidad*, se refiere a las características humanas innatas, las identidades y otros rasgos del estudiante asociados a aspectos económicos, sociales y psico-afectivos. Dicha diversidad no debe ser concebida como un punto de partida para establecer las diferencias humanas porque se comenzaría a hablar de lo que es ‘normal’ o ‘anormal’, lo cual no tendría ningún sentido.

Respecto a la *interculturalidad*, se podría decir que consiste en el reconocimiento del otro y el diálogo con el otro; la *calidad* por su parte, tiene que ver con todo aquello que permite mejorar el nivel de educación, desde la infraestructura y las relaciones humanas hasta las técnicas y herramientas pedagógicas. Por último, la *equidad* implica reconocer la diversidad estudiantil y la desigualdad entre los estudiantes para generar accesibilidad de recursos, servicios y demás (MEN, 2013). En resumen, la Educación Inclusiva se caracteriza por fomentar el aprendizaje a través de una cultura de aceptación, valoración y respeto de todos los miembros de una comunidad, con el fin de lograr el beneficio y desarrollo de cada una de las personas que la conforman.

En síntesis, la Educación Inclusiva implica aprender en comunidad y construir un sistema de apoyo con el que cada uno de los miembros de la escuela salga favorecido de acuerdo a lo que lo

motiva y a la forma en que aprende. Para cumplir los requerimientos de la Educación Inclusiva es importante concebir la diversidad como un factor enriquecedor y no como un problema, y además diseñar un currículo flexible que responda a esta diversidad de necesidades. Además de esto, es necesario adoptar una pedagogía centrada en el estudiante, unos criterios de evaluación que permitan identificar las ayudas y recursos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, un compromiso y trabajo colaborativo entre padres, docentes, alumnos, directivos, y una formación de docentes y especialistas a cargo de la educación (INTEF, s.f).

2.1.2. De la integración a la inclusión

La escuela integradora tuvo sus inicios en los años 60 como un movimiento social, cuyo objetivo era buscar la justicia y la equidad en la participación de las personas en condición de discapacidad en los contextos pedagógicos escolares, asegurándoles así, una futura integración en la sociedad (INTEF, s.f, p. 18). Este tipo de educación tenía en primer lugar un enfoque más individualizado y rehabilitador hacia las necesidades de los estudiantes en el contexto educativo, es decir que, se hacían ajustes solo para asistir a los estudiantes ‘especiales’. En segundo lugar, se partía desde el concepto de la ‘normalidad’ para que así, estos estudiantes se pudieran adaptar a la escuela como los demás. Finalmente, el papel de la población en condición de discapacidad no era muy activo, debido a que se les consideraban receptores del proceso en el cual necesitaban ser reorientados y reconducidos hacia el sistema educativo; de forma tal que, se adaptaran a las condiciones de la escuela.

Lo que quiere decir que, anteriormente las prácticas educativas integradoras en las escuelas dificultaban la participación de los estudiantes en condición de discapacidad en los espacios académicos en tanto que se mantenía un pensamiento discriminador y segregador. Sin embargo, la propuesta de un nuevo enfoque educativo dio inicio a un proceso de transición con el que se buscaba dar un giro a la educación y a las prácticas pedagógicas para dar respuesta a las *necesidades educativas* de todos los estudiantes (INTEF, s.f.).

En Colombia, el concepto de Educación Inclusiva se introdujo a partir del año 2006, y se refiere a la atención con calidad y equidad de las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Allí se resalta la atención prioritaria educativa a cinco (5) poblaciones vulnerables: las personas con discapacidad; grupos étnicos como negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros;

indígenas; población víctima del conflicto armado; población desmovilizada, en proceso de reinserción y población habitante de frontera (Ministerio de Educación de Colombia [MEN], 2005 y 2013) (como se citó en Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015. p. 68).

2.1.3. La Educación Inclusiva: en el contexto universitario

La Educación Inclusiva permite crear un sentido de conciencia sobre las barreras de participación originadas por el sistema de educación; lo que significa que la comunidad educativa debe asumir un mayor cambio para efectuar la inclusión en los espacios de formación. Para Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-rosa y López-Aguilar (2012) “la inclusión implica transformar la cultura, la organización y las prácticas” (p.2) de las instituciones educativas para atender las necesidades académicas de todos los estudiantes; por lo que las acciones de inclusión que se adopten, deben tratar de dirigirse a eliminar o por poco minimizar las barreras físicas, personales, pedagógicas que limitan las oportunidades de aprendizaje de las estudiantes en condición de discapacidad en cualquier contexto educativo.

En referencia al marco de las IES, la inclusión es una opción que puede responder apropiadamente a la diversidad debido a que, este tipo de nivel educativo no solo posibilita un ingreso y una permanencia de las personas en condición de discapacidad en el mercado laboral, sino que adicionalmente les permite ser partícipes en el desarrollo de la sociedad (Guzmán, 2011) (como se citó en Enciso, Córdoba y Romero, 2016). Esto puede generar cambios significativos en las prácticas educativas y sociales, a largo plazo, que apoyen la formación integral de los estudiantes.

De acuerdo con Sosa (2009) (como se citó en Álvarez-Pérez et al., 2012), la *inclusión* en la Universidad se puede abordar desde distintos puntos de vista: la inclusión como derecho (ética), la discapacidad como construcción social (sociología), los cambios en la organización universitaria (organizativo) y los sistemas pedagógicos que faciliten la permanencia del alumnado (pedagógico-docente). Esto quiere decir que, cuando se habla de inclusión universitaria se incluyen las políticas universitarias, los programas académicos, el discurso de la comunidad sobre la diversidad, las aulas de clase y la competencia de los educadores para atender dicha diversidad; con el fin de que

se logren cumplir los estándares de calidad y de permanencia que menciona la Educación Inclusiva.

También Álvarez-Pérez et al., (2012) expresan que lo que favorece la calidad educativa son los programas de orientación y tutoría universitaria que pueden ofrecerse tanto para los estudiantes en condición de discapacidad como para los que no poseen ninguna discapacidad; puesto que permiten desarrollar medidas, que si se accionan por medio de una atención individualizada, posibilitan una mayor inclusión de la población en condición de discapacidad en el espacio universitario, una mayor promoción de la igualdad de oportunidades y en general, muchos beneficios a la comunidad universitaria.

Ahora bien, para promover la Educación Inclusiva en las IES en Colombia, el MEN (2013) dio a conocer los llamados *Lineamientos de la política de educación superior inclusiva* en septiembre del 2013, los cuales buscan informar a las instituciones sobre los planes de acción educativos que podrían potenciar la Educación Superior Inclusiva colombiana. Asimismo, dan a conocer las diferentes estrategias que ayudan a garantizar la accesibilidad, la permanencia, la pertinencia y la graduación de esta población estudiantil.

Según el MEN (2013), un sistema de Educación Superior Inclusivo se caracteriza por cinco retos: el primero reto consiste en generar procesos académicos inclusivos que influyan positivamente en el entorno y en la consolidación de los programas de apoyo. Para esto es necesario realizar un análisis del plan de estudios, las metodologías, los programas, los recursos humanos, académicos y físicos con los que cuenta la Institución, sus políticas y su Proyecto Educativo Institucional (PEI). El segundo reto es el de formar docentes con una mentalidad inclusiva que no solo ayuden a transformar las prácticas pedagógicas, sino también a valorar la diversidad.

El tercer reto se basa en crear espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de Educación Inclusiva, en otras palabras, se trata de construir comunidad, de promover interdisciplinariedad e interculturalidad. El cuarto reto es construir una estructura

administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de la Educación Inclusiva. Por último, el quinto retro se trata de diseñar una política institucional educativa que examine y elimine las barreras propias del sistema, que limitan el aprendizaje y la participación.

2.1.4. Actores que conforman la comunidad educativa inclusiva en el contexto universitario

Una comunidad es entendida como el conjunto de personas que habitan en el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses comunes. Según Mendía (2007, p.8) (como se citó en Canet, 2009, p. 43) “una sociedad inclusiva, es una comunidad, que acompaña a las personas más débiles, en riesgo de exclusión, en sus procesos de crecimiento, de participación, de mejora de su pertenencia”.

La nueva propuesta Educativa Inclusiva considera que no solo los individuos y sus familias deben ser los únicos responsables del proceso de cambio personal y social, sino que todos aquellos agentes que hacen parte de la comunidad educativa (el profesorado, los centros, las administraciones y las instituciones) tienen un compromiso. Dicha comunidad debe estar preparada y abierta a entender la persona desde su propia diversidad, así se le puede ofrecer al estudiante una mejor calidad de vida sin que se le excluya de su contexto social y educativo.

El docente juega un papel muy importante en el camino hacia la inclusión en los contextos educativos, ya que es “el agente clave de una escuela de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia” (Jordan, 2007, p. 85) (como se citó en Pegalajar y Colmenero, 2017, p. 85); dado que, con su papel de liderazgo puede brindar el apoyo necesario a los estudiantes por medio de acciones orientadas, seguimientos y asesoramientos, que fomenten y animen la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de aprendizaje (Bolívar, 1996) (como se citó en Canet, 2009, p. 48).

De igual forma, Álvarez y López (2015) afirman que el docente debe mostrar una actitud abierta a la innovación, a optar por otras alternativas y estrategias pedagógicas dentro las dinámicas grupales, siempre dirigidas a motivar y a facilitar el estudio y la elaboración de las tareas de todos los estudiantes. Adicional a esto, es fundamental que los docentes se informen y conozcan las dificultades y necesidades que la población vulnerable ha presentado durante el desarrollo del curso para generar consciencia sobre los ajustes razonables que deben realizar en sus prácticas

educativas, y así impulsar el crecimiento académico y personal desde las cualidades y habilidades de los estudiantes.

Ahora bien, el rol de los compañeros que hacen parte de la comunidad educativa es tan importante como la del docente, en cierta medida hay mayor significación en la construcción de espacios inclusivos en los contextos educativos universitarios. Los compañeros son quienes harán la diferencia entre las experiencias positivas y negativas de un estudiante al ser con quienes más comparte en el ambiente académico. Por lo tanto, es necesario promover actitudes positivas, de respeto y de comprensión respecto a la diversidad, para evitar que las barreras actitudinales se puedan generar por desconocimiento o indiferencia respecto a una condición de discapacidad.

En consecuencia, es importante auspiciar la interacción participativa y cooperativa en las prácticas pedagógicas entre la población en y sin condición de discapacidad por parte no solo del docente, sino por la iniciativa de sus compañeros y pares, proporcionándoles apoyo y ayuda, que al mismo tiempo traerá consigo un considerable incremento del autoestima para ambas partes y ayudará a generar un ambiente de confianza y motivación (Andrade, s.f., p. 12).

En pocas palabras, la comunidad educativa inclusiva se convierte en una red de apoyo educativo personal y de acompañamiento, que puede garantizar el aprendizaje y la convivencia pacífica y el trato justo entre sus integrantes (Marchesi, 2006, p.7) (como se citó en Álvarez y López, 2015, p.51). El trabajo cooperativo y las actividades de sensibilización pueden ser elementos importantes para ayudar a formar a la comunidad y acercarla a comprender las diferencias y características de la diversidad estudiantil.

5.1.5. Intervención educativa inclusiva: ruta metodológica

Para el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, s.f), una intervención educativa es una de las formas de prestar atención a la diversidad estudiantil a partir de los parámetros de la Educación Inclusiva. Existen diferentes maneras de intervenir educativamente, pero para los propósitos de esta investigación será importante explicar la realización de una intervención educativa inclusiva desde una perspectiva metodológica.

De acuerdo Córdoba, Arboleda y Perafán (2013), el diseño de una ruta o guía de intervención educativa inclusiva metodológica se puede desarrollar a partir de tres (3) principios fundamentales: la atención centrada en la persona, la perspectiva intercultural y la Educación Inclusiva (p.13). Entonces bien, la atención centrada se enfoca en prestar un apoyo al individuo para impulsar su desarrollo personal y la perspectiva de la interculturalidad, se refiere a los supuestos de universalidad y diversidad de donde todo contexto educativo debe partir para garantizar a todas las personas tanto el acceso a los espacios académicos como una mayor participación educativa y laboral en el contexto social.

Cuando se trata de intervenir metodológicamente, la INTEF (s.f) explica que es necesario hacer un análisis de necesidades en el que se tengan en cuenta los conocimientos que el individuo necesita apropiarse y adquirir, la capacidad del estudiante para integrar, aplicar y utilizar el conocimiento; sus habilidades cognitivas como leer, escribir, escuchar, etc. y su preparación ciudadana. Tras conocer las necesidades del estudiante, es posible diseñar una intervención personalizada y definir qué se va a enseñar, buscar una estrategia con la que se pueda aprender mejor y que mantenga una coherencia con el currículo. Además de lo anterior, la INTEF (s.f) comenta que con la intervención educativa se debe procurar brindar una experiencia de aprendizaje cooperativa, que se base en el estudio de temas y la ejecución de proyectos. Igualmente, se pueden habilitar espacios flexibles para reforzar las asignaturas y aplicar la ruta.

2.2. DISCAPACIDAD

Según el Ministerio de salud y protección social ([MINSALUD], s.f), la discapacidad es un concepto que constantemente evoluciona, y que se origina de la interacción de la persona con una deficiencia y su entorno; es por esto que, se producen numerosas barreras que evitan que un individuo crezca y se desarrolle socialmente en igualdad de condiciones.

De acuerdo con el *Informe Mundial sobre la Discapacidad*, realizado por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial ([OMS Y BM], 2011), la discapacidad se puede considerar como una *condición humana*, es decir, como una forma natural del ser humano interna y externamente (Naranjo, s.f). El término «discapacidad» está directamente relacionado con las deficiencias y las barreras que se generan tanto por la condición de salud de un individuo como

por los factores ambientales y personales que limitan su participación social. Esto quiere decir que, la discapacidad se puede entender como la experiencia de vida de un ser humano, que está sujeta a las limitaciones físicas o psicológicas que se pueden generar en razón de una deficiencia funcional o estructural del cuerpo.

2.2.1. Discapacidad vs. Deficiencia

El concepto de discapacidad suele estar asociado al concepto de deficiencia, pero sus significados difieren. Según la OMS y el BM (2011), las deficiencias son problemas en las funciones o estructuras corporales. Por lo tanto, las deficiencias son una anomalía, un defecto, una alteración física o mental mientras que la discapacidad es una restricción para realizar una actividad. La discapacidad resulta de las deficiencias porque por causa de una falla de las funciones y estructuras humanas, se dificulta el desarrollo de un sujeto en su entorno y la interacción con otros.

La clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud ([CIF] OMS, 2001) expresa que las deficiencias no se acogen a las “normas” del estado biomédico del cuerpo en la medida en que existe una disfunción de estas estructuras corporales y funciones; las cuales pueden estar asociadas a un estado de salud desfavorable como un trastorno o una enfermedad. Dichas deficiencias pueden ser temporales o permanentes, progresivas, inmediatas, regresivas o estáticas, leves o graves, y aunque no indican exactamente que haya enfermedad, sí existe una causa que muchas veces no se puede explicar (p.14).

El GRUPO INCLUIR de la Pontificia Universidad Javeriana (2014) define diez (10) clases de deficiencias: física, mental, de movilidad, del habla, sensorial, auditiva, visual, específica del aprendizaje, intelectual y múltiple. Teniendo en cuenta la población intervenida en esta investigación, es esencial definir el concepto de deficiencia a nivel físico, sensorial y visual. Entonces, una deficiencia física es la “pérdida anatómica” que afecta el sistema neurológico, músculo-esquelético, cardiovascular, linfático, etc. o algún órgano de los sentidos. Por otro lado, una deficiencia sensorial afecta el tacto, la vista y el oído, y una deficiencia visual se refiere a la “pérdida completa o parcial de la capacidad de ver” (pp.14-15).

2.2.2. Discapacidad visual

La discapacidad visual es un tipo de deficiencia sensorial en la estructura o funcionamiento de los órganos visuales, es decir que, existe una limitación para percibir imágenes o la realidad actual de manera total (ceguera) o parcial (baja visión); lo cual puede influir en el desarrollo de tareas, en las prácticas cotidianas y en la participación de ciertas actividades de quien padece esta deficiencia (Arias, 2010).

2.2.2.1. Función corporal de la discapacidad visual

Para definir el grado de visión se deben tener en cuenta varios aspectos: la agudeza y el campo visual, que son los dos criterios más importantes de evaluación para establecer si una persona presenta una condición de discapacidad visual. Primero, la agudeza visual es la capacidad para distinguir los detalles de los objetos como, por ejemplo: la forma, el color y el tamaño. En cambio, el campo visual consiste en el espacio total que un individuo puede ver, sin realizar algún movimiento ocular o de su cabeza. De modo que, entre más cerca este una persona de un objeto menos campo visual va a tener, menos visión del espacio que lo rodea (CONAFE, 2010).

En cuanto a las clases de dificultad visual dice Valdez (s.f) que existen dos tipos: ceguera y baja visión. Se habla de ceguera cuando la persona no recibe información visual, debido a que no percibe la luz; quién es ciego debe tener una agudeza visual igual o menor a 20/200. Por otro lado, se entiende por baja visión la disminución de la función visual; la cual no mejora con alguna intervención médica. Existen tres tipos de baja visión: *leve*, *severa* y *moderada*. Cuando una persona presenta baja visión *leve* puede percibir objetos pequeños, cuando es *severa* percibe la luz y cuando es *moderada* puede reconocer objetos de diferentes tamaños y detalles como el color. Lo que quiere decir que, las personas con baja visión pueden tener dificultades para realizar actividades de la vida diaria, a consecuencia de la reducción de su agudeza visual o del campo visual.

La capacidad visual de las personas en condición de baja visión es distinta, por ejemplo: algunas presentan mayor sensibilidad a la luz, otras pueden beneficiarse del uso de contrastes de color. Por tal razón, se sugiere crear un plan de intervención más personalizado, en el que se consideren las necesidades del estudiante. Según Castillo (2013), algunos factores ambientales pueden reducir o potenciar las destrezas visuales de las personas con baja visión, por lo cual se deben tener en cuenta

algunas recomendaciones para facilitar las tareas visuales y un mejor desempeño: el uso de colores fuertes y mate, el tamaño de la letra en los documentos físicos y virtuales, el uso de lupas que permitan la claridad y discriminación de las letras; los contrastes de fondo blanco con letras negras. Estos ajustes deben ser acordados con el estudiante para favorecer su proceso de educación inclusiva desde los materiales y recursos empleados en clase.

2.2.2.2. Características de una persona en condición de discapacidad visual según sus funciones corporales

Es posible decir que para una persona en condición de discapacidad visual es más difícil reconocer el espacio y obtener información por medio del órgano de la vista. En consecuencia, las personas con ceguera o baja visión tienen que alertar otros sentidos y potenciar las percepciones táctiles, auditivas y kinestésicas para acceder al conocimiento del mundo y de sí mismo (Andrade, s.f). Adicional a esto, el autor argumenta que la ausencia de una referencia visual puede obstaculizar la perspectiva completa sobre las cosas, lo cual puede afectar el vínculo que establece con los otros y con el mundo físico.

Cabe señalar que, para Andrade (s.f) la carencia de visión de la población en condición de discapacidad visual ocasiona que se requiera una cantidad considerable de tiempo para acceder y sintetizar la información contenida principalmente de forma escrita. Esto se debe en gran parte a los códigos que utilizan para escribir o leer. Particularmente, estas personas se enfocan en la creación y reproducción del lenguaje por medio del Braille, un sistema lecto-escritor universal que les permite desarrollar su percepción háptica. En algunos casos el código tinta es una opción, ya que no afecta el proceso de aprendizaje de los individuos.

En cuanto a cómo puede interferir la falta de visión en el desarrollo del lenguaje, Pablo Andrade (s.f) afirma que a las personas en condición de discapacidad visual se les dificulta la comprensión y la expresión oral. Es un obstáculo no poder atender los estímulos visuales que permiten el contacto con los demás como las señas, los gestos, intercambios de miradas y en general el lenguaje no verbal; los cuales dan lugar a situaciones comunicativas. De igual modo, los referentes visuales permiten la configuración y adquisición de conceptos como el color, la forma, el tamaño, etc. y, además, facilitan la construcción de una variedad léxica de la que pueden carecer estas personas debido a su condición visual.

2.3. Discapacidad desde la funcionalidad

De acuerdo con Moliner (2013), la participación de la población en condición de discapacidad, principalmente en el entorno educativo, se ve limitada. Las concepciones sociales erradas abren paso a la marginalización de estas personas en todos los ámbitos humanos. Por su parte, la Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2001) recalca que es importante que las sociedades entiendan que la discapacidad es una restricción debido a una condición de salud, la cual dificulta el desarrollo de ciertas tareas, pero esto no significa que la persona se encuentre ‘inválida’, ‘enferma’, ‘incapacitada o restringida’ para realizar una actividad.

Por lo anterior, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que constituye el marco conceptual de la OMS para un nuevo funcionamiento de la discapacidad, tiene como objetivo intervenir para mejorar el nivel de participación de las personas en condición de discapacidad, a fin de reconocer los factores que inciden en la discapacidad y se transforman en una barrera o un facilitador.

La CIF establece que el funcionamiento de un individuo se entiende como la interacción entre la condición de salud y los factores contextuales: factores ambientales y personales. Además, confirma que desde tiempo atrás el concepto de discapacidad ha sido un término que se define solo a partir de la condición de salud y del ‘estado físico’ de la persona; por ello, es tan importante la reconstrucción de dicho término. De este modo, plantea que la discapacidad ya no se debe tratar de una limitación física, sino que debe concebirse como el resultado de las limitaciones humanas y el medio en el que las personas se desenvuelven (OMS, 2001, p.20).

2.3.1. Actividades y participación

En términos de la CIF, la actividad puede definirse como “la realización de una tarea o una acción” que se lleva a cabo por parte de un individuo, mientras que la participación “es el acto de involucrarse en una situación vital” (OMS, 2001, p.15). Siendo más específicos, la actividad es la perspectiva del individuo respecto a su funcionamiento, puesto que lo que hace está asociado a su ‘estado de salud’. La participación es la perspectiva de la sociedad frente al funcionamiento, es decir que, denota el grado de acercamiento de una persona a un grupo social. Este grupo determina si la persona debe ser incluida y aceptada.

De hecho, las actividades permiten al individuo una mayor participación en cualquier área de la vida humana porque le ayudan a construir su autoconcepto a partir de sus relaciones sociales. Así pues, la participación en un espacio académico y la manera en cómo una persona adquiere conocimientos implica la acogida de sus compañeros de clase y su profesorado, para que el estudiante pueda alcanzar los logros y su desempeño sea el ideal.

Ahora, la actividad se puede ver limitada y la participación restringida. Cuando se habla de una limitación en la actividad se hace referencia a que las personas pueden tener dificultades para realizar una actividad de la manera esperada o simplemente, no pueden realizarla. En el caso de las personas en condición de discapacidad visual, su dificultad para realizar alguna tarea se debe a su falta de visión. Estas limitaciones en la actividad aparecen al ejercer una comparación entre las expectativas culturales y sociales en cuanto al desempeño/realización observado y esperado. En contraparte, las restricciones en la participación son los problemas que una persona tiene que enfrentar en su entorno social en razón de su estado de salud; en este sentido, las restricciones que afronta una persona en condición de baja visión, ocurre cuando se disminuye su percepción visual en razón de un ambiente con poca luminosidad.

El grado de participación en las actividades se evalúa con base en el criterio de desempeño/realización, sin embargo, este no debe confundirse con el significado de capacidad, pues son distintos. La capacidad es “la aptitud de un individuo para realizar una tarea o acción” (OMS, 2001, p.16) y por ende, indica el nivel de funcionamiento que una persona puede alcanzar. Por otro lado, el desempeño/realización es “el acto de involucrarse en un situación vital en un contexto real” (OMS, 2001, p. 132), que se determina de acuerdo a las normas sociales. En otras palabras, la capacidad es la habilidad de un individuo para realizar una tarea y el desempeño es lo que la persona logra realizar a partir de su habilidad y del entorno en el que se desarrolla. El desempeño específicamente puede influir de forma negativa o positiva en la participación de las personas en ciertas actividades.

Pues bien, con la propuesta de una ruta de intervención metodológica se intentará fomentar la participación de la estudiante en condición de baja visión en un contexto de aprendizaje universitario, y se buscará mejorar su desempeño en el inglés como lengua extranjera por medio

de actividades que logren minimizar las limitaciones en las actividades de clase y la restricción en su participación en el entorno educativo.

2.3.2. Factores Contextuales involucrados en la concepción de discapacidad.

2.3.2.1. Factores ambientales

Los factores ambientales también conocidos como factores externos, hacen referencia según la CIF (OMS, 2001) al “ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y desarrollan sus vidas” (p.18). Estos factores pueden influenciar en la participación y el desempeño de una persona en razón de sus funciones y estructuras corporales. Lo que significa que, la manera en cómo se desenvuelve un individuo personal y socialmente depende necesariamente de su ambiente inmediato como lo son los espacios físicos (lugar de residencia, trabajo o estudio), la familia, amigos, desconocidos y compañeros y/o los sistemas o servicios tal como la comunicación y el transporte, las actividades en comunidad, leyes o reglas formales e informales, ideologías, actitudes, y otros más.

2.3.2.1.1. Facilitadores y barreras

A partir del Glosario propuesto por el GRUPO INCLUIR (2014), se define que las barreras son “factores del entorno de una persona que, en su ausencia o presencia, limitan la funcionalidad y originan discapacidad” (p.11). Estas barreras suelen derivarse de la actitud social frente a la discapacidad, la cual es en su mayoría excluyente y discriminatoria, y afecta significativamente la vida de las personas con una deficiencia funcional.

Existen varios tipos de barreras que las personas con cualquier discapacidad deben enfrentar diariamente y que ubican al individuo en desventaja en comparación con el resto de la población. Estas barreras pueden ser: físicas o arquitectónicas, comunicativas, actitudinales y pedagógicas. Las barreras físicas o arquitectónicas como escaleras, puertas, instalaciones sanitarias, entre otros, restringen el acceso y el uso de los espacios públicos o privados. Por otra parte, las barreras comunicativas dificultan la interacción y la comunicación con otros, el acceso a la información y al conocimiento a través de los medios de comunicación. Ahora, las barreras actitudinales son aquellas conductas, formas de pensar, ideas que tienen una connotación negativa para las personas en condición de discapacidad. Estas barreras, especialmente, pueden obstaculizar el ejercicio de sus derechos (Subcomité Técnico de Enfoque Diferencial, s.f).

En últimas, las barreras pedagógicas son el resultado de los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje que se efectúan dentro y fuera del aula de clase. Específicamente, estas barreras restringen la participación de los estudiantes en condición de discapacidad en los espacios académicos. Para Borland y James (1999), Reindal (1995), y Tinklin y Hall (1999)(como se citó en Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013) “el ambiente universitario puede ser en algunos casos discapacitador” (p.425), puesto que en algunos contextos educativos se han identificado barreras actitudinales y estructurales que afectan el progreso académico de esta población estudiantil.

Un estudio en la Universidad de Sevilla pretendía identificar las posibles barreras que se generaban en torno a un estudiante universitario en condición de discapacidad. En este estudio se evidenció que un porcentaje alto de los estudiantes consideraba a los docentes como la mayor barrera en su proceso de aprendizaje porque ignoraban sus ‘necesidades especiales’ y obstaculizaban su proceso. Además, expresaron su inconformidad sobre los métodos de enseñanza aplicados en el aula de clase en tanto que su comprensión de los temas se veía afectada por el uso excesivo de presentaciones PowerPoint y las clases magistrales con poca interacción (Moriña et al., 2013). Según Moriña et al. (2013), las barreras académicas también pueden partir de la falta de formación del profesorado sobre las herramientas y estrategias a emplear cuando se enfrentan a un estudiante en condición de discapacidad.

La CIF dice que por el contrario, los facilitadores son aquellos elementos que previenen que “la limitación de la actividad se convierta en una restricción en la participación” (OMS, 2001, p. 234), por lo que mejoran el funcionamiento para evitar que se genere la discapacidad. En lo que se refiere a las personas en condición de discapacidad, un facilitador podría ser la adaptación de material como parte de las estrategias que usa el docente para incluir al estudiante al aula de clase. Por ejemplo, Andrade (s.f) sostiene que se facilita el aprendizaje de estos estudiantes con la utilización apropiada de los métodos y materiales de trabajo, que favorezcan la estimulación sensorial, y que aporten al aprendizaje por medio de ayudas que no sean necesariamente ópticas.

Es importante mencionar que, la CIF propone cuatro (4) indicadores que determinan el grado en que un factor ambiental se puede convertir en un facilitador o en una barrera a partir de una

escala negativa o positiva, dichos indicadores son: *Ligero...*, *grave...*, *moderado...*, *completo...*, a los cuales se les otorga un porcentaje con el que se evalúa de forma cuantitativa cada uno de los factores. Sin embargo, dicho porcentaje no será relevante para la elaboración de esta investigación porque se desarrolla bajo un enfoque cualitativo.

2.3.3.1. Factores personales

Los factores personales son las “características del individuo que no forman parte de una condición o estado de salud” (OMS, 2001, p.19). En otras palabras, son todos aquellos elementos que constituyen un individuo y que se relacionan con sus comportamientos, personalidad, estilo de vida, sexo, raza, edad, experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio y otros más. Este tipo de factores están directamente relacionados con los factores ambientales, pues muchos de los aspectos personales se construyen y desarrollan a través de la interacción social.

2.4. APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA DESDE VIGOTSKY

Antes de comenzar a hablar sobre estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, es necesario aclarar el término ‘aprendizaje’. Dada la naturaleza y los propósitos de la presente investigación, se considera la postura socio-constructivista de Lev Vigotsky para definir este término. De acuerdo con Muñoz (2010), para Vigotsky el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción social y tiene lugar en el momento en que el estudiante afronta tareas dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir que, desde la perspectiva de Vigotsky en primer lugar, el aprendizaje no se puede desligar del contexto que rodea al individuo, ya que a través del intercambio con su medio es que logra construir conocimientos, crecer y adaptarse a las estructuras sociales y educativas y, en segundo lugar, el aprendizaje ocurre en el momento en que el estudiante está en la capacidad mental de resolver de forma independiente un problema, de completar una tarea a medida que alcanza su nivel potencial de desarrollo o la etapa de maduración bajo la guía del docente o de un par.

Cuando se trata de aprender una lengua extranjera, Rodríguez y García (s.f) establecen que el enfoque socio-cultural de Vigostky permite entender que existe una mediación en el proceso de aprendizaje, un mecanismo o herramienta que le permita al estudiante interiorizar. Esta mediación

puede ser un libro, un material visual, cualquier medio de enseñanza-aprendizaje que permita la construcción de conocimiento y el desarrollo cognitivo desde el lenguaje. Entonces, en el proceso de enseñanza, el docente cumple el papel de guía frente a este aprendizaje con ayuda de la mediación y orienta al estudiante en el uso de estrategias de aprendizaje, intentando que descubra sus capacidades mentales y desarrolle y estimule su ZDP, con el propósito de que pueda utilizar el lenguaje y desde lo comunicativo descubra la funcionalidad (Muñoz, 2010).

2.4.1. Estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera integrada a las competencias lingüísticas.

Las estrategias de aprendizaje son consideradas como acciones, comportamientos, pasos, técnicas o procedimientos conscientes; los cuales son fundamentales tanto para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permiten lograr procesos de interiorización del uso de una lengua. Según Naranjo (2004), las estrategias comparten ciertas características distintivas de los *procedimientos*, debido a que estas se manifiestan en secuencias de acciones encaminadas a alcanzar un objetivo o como bien lo afirma Oxford (1990) citado en (Naranjo, 2004) encaminadas a mejorar los resultados del desempeño en ciertas habilidades lingüísticas.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje son el resultado de procesos mentales internos del individuo y de la interacción social durante el aprendizaje de una lengua. De acuerdo a Oxford (1990) (como se citó en Naranjo, 2004), para poder llevar una estrategia a la práctica en el campo de aprendizaje de una lengua extranjera, se deben tener en cuenta los siguientes pasos: *preparación, presentación, práctica, evaluación y extensión* (p.58).

En primer lugar, *la preparación*, consiste en comprobar si los estudiantes utilizan alguna estrategia de aprendizaje en la lengua extranjera; en segundo lugar, en *la presentación* se explica, se ejemplifica y se demuestra el uso de estrategias; luego, en la *práctica*, el estudiante emplea dichas estrategias y las integra en diversas tareas y situaciones de aprendizaje. En cuarto lugar, la *evaluación*, en donde se comprueban los resultados obtenidos luego de la aplicación de la estrategia y, finalmente en *extensión*, se evidencia el uso independiente de nuevas estrategias por parte del estudiante (Naranjo, 2004, p.58).

Ahora, Oxford (1990) propone la división de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera desde dos grupos principales: las estrategias directas e indirectas. Por un lado, las estrategias directas están relacionadas con la lengua y requieren de un procesamiento mental, dirigidas al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Se dividen de la siguiente forma: estrategias de memoria, de cognición y de compensación. Las estrategias de memoria están asociadas con el almacenamiento y la recuperación de información, también se les denomina como *mnemotecnia*, que son acciones centradas en el almacenamiento de la información por medio de canales visuales y auditivos. En las estrategias cognitivas mentales se reflexiona sobre lo aprendido e implica comprender, revisar y practicar el conocimiento adquirido, y con las estrategias compensatorias se busca cubrir los vacíos de la lengua, por medio de acciones como la suposición, adivinación, claves, pistas, mímica, gestos u otras formas para lograr expresar ideas.

Por otro lado, las estrategias indirectas pueden apoyar y controlar el aprendizaje (Ruiz y García-Merás, 2005, p.5). Estas se dividen en tres tipos: metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias metacognitivas permiten al estudiante autodirigir, coordinar y automonitorear su aprendizaje. Luego, las estrategias afectivas ayudan al estudiante a identificar y manejar de una forma saludable y equilibrada sus emociones, motivaciones e intereses. Finalmente, las estrategias sociales permiten entender el proceso de aprendizaje como algo social y de intercambio de saberes por medio de la cooperación.

Estas estrategias de aprendizaje pueden ayudar a desarrollar las competencias comunicativas del estudiante. Es importante mencionar que, la competencia comunicativa según Valencia y Palacios (2012) “es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan a diario” (p.20). Lo que significa que, las competencias comunicativas adquieren suma importancia al momento de utilizar la lengua, de expresar y comprender ideas al interactuar con el medio (Sanhueza y América, 2012).

De modo que, la competencia comunicativa se centra en cuatro habilidades: producción escrita (escribir), producción oral (hablar), comprensión escrita (leer) y comprensión oral (escuchar). Para cada una de las habilidades se pueden aplicar diferentes estrategias que le permitan a un individuo

llegar a un máximo desarrollo de la lengua. En definitiva, la única manera de mejorar en las habilidades es a partir de su uso (Sanz, s.f).

2.4.2. Aprendizaje de inglés como lengua extranjera de personas en condición de discapacidad visual.

En general, se cree que las personas en condición de discapacidad tienen ‘habilidades especiales’ al momento de aprender otra lengua; debido a su capacidad memorística y a su vez, al desarrollo de su percepción auditiva en un nivel más avanzado en compensación de la falta visión. Sin embargo, Rollán y Eugencia (2003) buscaron derribar estas supuestas creencias por medio de un estudio comparado entre el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, por parte de personas con y sin deficiencia visual.

El estudio anterior demostró que en realidad los estudiantes sin deficiencia visual tuvieron un mayor dominio de las cuatro habilidades lingüísticas. Por su parte, los estudiantes en condición de discapacidad visual obtuvieron un menor puntaje en estas mismas habilidades. Se evidenció que existen diferencias significativas entre ambos grupos frente a la comprensión lectora y oral.

Según Andrade (s.f) en la enseñanza de una lengua se hace uso de técnicas verbales y no verbales para facilitar la adquisición y el aprendizaje de otra lengua. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés los estudiantes en condición de discapacidad visual tienen dificultades para reconocer y utilizar estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico como recurrir a una palabra parecida en otra lengua o encontrar un sinónimo, o extralingüística como realizar gestos, utilizar dibujos o hacer mímicas; que permitan superar la falta de visión.

Aun así, Santana (2013) establece que una deficiencia visual no afecta las competencias comunicativas del individuo en tanto que se pueden desarrollar progresivamente. En algunas ocasiones, los estudiantes en condición de discapacidad visual tienen dificultades con las destrezas de comprensión lectora o expresión escrita, puesto que no pueden relacionar la grafía con su sonido. Nikolic (1986) y Couper (1996)(como se citó en Santana, 2013), expresan que los estudiantes en condición de discapacidad visual pueden tener una ventaja en el aprendizaje de una lengua en las destrezas de comprensión oral y expresión oral gracias a que resuelven de forma

auditiva lo que no pueden solucionar de forma visual, a través del reconocimiento y repetición de sonidos, la memorización de expresiones, la entonación de las palabras, etc.

3. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se expone el proceso metodológico que se siguió en el transcurso de esta investigación y por consiguiente, se describe el tipo de investigación, el contexto en el cual se desarrolla, los participantes, los diferentes métodos de recolección de información y documentación, y finalmente, la ruta de intervención metodológica que se propone y se ejecuta en el periodo de tiempo designado para la realización de este proyecto.

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo de carácter investigativo está orientado a un estudio de caso con un enfoque cualitativo, exploratorio e inductivo-deductivo. Es un estudio de caso en tanto que se observa, se analiza y reflexiona sobre la realidad concreta de una estudiante universitaria con unas características y necesidades académicas y personales dentro del contexto educativo Javeriano, a fin de dar respuesta a su situación problémica. Tiene un enfoque cualitativo debido a que se logra construir e interpretar una realidad, plantear una problemática apoyada en hechos, buscar una respuesta centrada en la interacción de los participantes y realizar una recolección de los datos a partir de la observación directa y participativa, las entrevistas y el análisis de hallazgos. Además, dada la naturaleza del proyecto se realiza una investigación de tipo exploratorio en tanto que se encamina a abordar un área del extenso campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que ha sido poco estudiada, y se utiliza un método inductivo-deductivo, ya que a partir de los fenómenos observados, se aplica y comprueba un planteamiento sostenido desde unas bases teóricas previamente construidas.

3.2. Contexto de la investigación

El contexto situacional en el que se llevó a cabo esta investigación fue un contexto local y exclusivamente académico, con unas características particulares tanto a nivel institucional como cultural y social. Específicamente, el presente proyecto se desarrolló dentro del ambiente universitario de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá, una universidad privada católica colombiana que ofrece aproximadamente 213 programas académicos, entre los que se incluyen pregrados, posgrados, especializaciones, maestrías y doctorados. Además, cuenta con la participación de más de 20.000 estudiantes de distintos grupos étnicos, nacionalidades, niveles

socioeconómicos, creencias religiosas y/o discapacidades con todo tipo de deficiencias, que son el reflejo de la diversidad poblacional en esta institución educativa.

En pro de construir una comunidad Javeriana inclusiva y de fortalecer la participación de los integrantes de la misma, la Vicerrectoría del Medio Universitario Javeriano emprende proyectos y crea programas como el de *Inclusión y Diversidad*, que contribuyen a la aceptación de las diferencias, la convivencia, el respeto, el trato justo y equitativo entre todos sus miembros. De igual forma, estos programas permiten concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión de diversas poblaciones vulnerables dentro de la PUJ como las personas en condición de discapacidad, a través de diversas actividades académicas tales como talleres, foros y conversatorios. El *Programa de Inclusión y Diversidad* se rige bajo tres criterios: la promoción de una cultura incluyente, el acompañamiento y la formación de los estudiantes, profesores, personal de vigilancia y administrativo, directivas, recursos humanos de la PUJ, entre otros.

La iniciativa de fomentar prácticas formales de inclusión de personas en condición de discapacidad en la Universidad Javeriana de Bogotá, surge hacia el año 2010 por un grupo de diferentes miembros de la comunidad educativa, entre ellos profesores, estudiantes, egresados y empleados; un equipo interdisciplinario que recibe el nombre de GRUPO INCLUIR. A partir de entonces, este grupo ha trabajado de la mano de la coordinación del Centro de Fomento de la Identidad y Construcción de la Comunidad de la Vicerrectoría del Medio Universitario, con el propósito de estudiar y analizar la problemática de exclusión de personas en condición de discapacidad en el campus javeriano, para así, generar propuestas que contribuyan a mejorar su formación académica y su relación con la comunidad universitaria tales como el glosario de términos orientado al trabajo con personas en condición de discapacidad, la construcción de una política educativa institucional javeriana, el folleto informativo “¿Cómo tratar personas con discapacidad?”, la realización de foros de inclusión como: “Dis-capacidad ¿De quién? Por una Universidad incluyente”, “Derecho con los derechos”, entre otros (Pontificia Universidad Javeriana [PUJ], s,f).

En relación a los espacios de acompañamiento para el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la PUJ-Bogotá cuenta con ANCLA, una plataforma de sesiones personalizadas

que comenzó –a mediados del año 2014– como una iniciativa del Área de Pedagogía de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM). Con esta iniciativa se buscaba fortalecer el aprendizaje de inglés de los estudiantes de la Licenciatura, debido al gran número de estudiantes que se encontraban en bajo rendimiento o riesgo académico en esta asignatura del núcleo fundamental del programa de Lenguas. En vista de que en poco tiempo se alcanzaron los primeros objetivos con éxito, a partir del primer semestre del año 2015, el proyecto empezó a tomar fuerza y a expandirse. Así, se originaron nuevas propuestas que terminaron transformando ANCLA en un espacio de atención académico para todos los estudiantes universitarios de la PUJ que requerían acompañamiento en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Coordinación proyecto ANCLA, 2016).

Ahora bien, de acuerdo con la Coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad* disminuir las barreras primordialmente actitudinales, sociales y pedagógicas, arquitectónicas, que enfrentan los estudiantes en condición de discapacidad a través de espacios de sensibilización, de acompañamiento personalizado en el Medio Universitario y de zonas del campus universitario con condiciones incluyentes, se torna cada vez más difícil; debido a que los lugares de cobertura se vuelven cada día más amplios y no es posible abordar todas las necesidades que surgen en cada Facultad. Esto acrecienta el desconocimiento de la comunidad estudiantil sobre los procesos de inclusión de la Universidad y las ayudas puntuales que les permitan apoyar al estudiante en condición de discapacidad desde su campo de especialización. Entonces, es cuando la inclusión en la Universidad Javeriana se convierte en una responsabilidad de toda la comunidad y desde la Licenciatura de Lenguas Modernas, nace una nueva propuesta de dos estudiantes de la Licenciatura para ayudar a impulsar nuevos espacios de inclusión desde el proyecto ANCLA.

Conforme a lo anterior, la coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad* se convertiría en un punto clave para conocer sobre las acciones que realiza la Universidad, respecto a la inclusión de personas en condición de discapacidad en el contexto educativo Javeriano y así mismo, para contactar a la participante de este proyecto. También, el proyecto ANCLA sería un

espacio ideal para fortalecer las competencias pedagógicas de los *mentor(s)*¹ hacia una formación inclusiva para garantizar un acompañamiento, un apoyo académico personalizado y complementario a la población estudiantil en condición de discapacidad para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

3.3. Participantes (s)

3.3.1. Proceso de selección de la participante

Con la intención de encontrar un(a) estudiante que reuniera el perfil y las características requeridas para ser partícipe de esta investigación, se solicitó el apoyo de la coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad* de la Universidad a través de una carta (*Ver ANEXO A. Carta para la Coordinación del Programa de inclusión*) que expresaba que se requería de su colaboración para obtener información sobre los estudiantes en condición de discapacidad visual que estuvieran vinculados a cualquier programa de pregrado o posgrado de la PUJ, con el fin de contactarlos e informarlos sobre este estudio. Por motivos de confidencialidad en el manejo de la base de datos personales de los estudiantes, no fue posible acceder a la información de forma directa. No obstante, se llegó a un acuerdo de extender la convocatoria del proyecto por medio de un comunicado que se envió al correo de la cuenta institucional de cada uno de estos estudiantes desde el área de coordinación.

Para realizar la convocatoria, se redactó un documento de tipo informativo (*Ver ANEXO B. Documento informativo para los posibles participantes del proyecto*), en el que se aclaró que se estaba invitando a los estudiantes en condición de discapacidad visual de la PUJ, interesados en fortalecer sus competencias en inglés, a participar como voluntarios de este trabajo investigativo. Ser parte de él, significaría tener una total disposición y colaboración con todo lo que implicara el proceso de recolección de datos: entrevistas, encuestas y tutorías; además del seguimiento del proceso: asistencia a las sesiones, aplicación de estrategias sugeridas por las *mentors* y realización de trabajo en casa. Teniendo en cuenta que este es un proyecto de carácter académico, no se prometió ningún tipo de remuneración material ni monetaria para los candidatos.

¹ *Mentor (s): En el contexto universitario javeriano un mentor es un estudiante de la LLM que voluntariamente presta un servicio a la comunidad para ayudar a reforzar los conocimientos de inglés de otro estudiante de otra carrera de la Universidad (Coordinación proyecto ANCLA, 2016). Para más información ver página 41 del presente proyecto.*

Al cabo de tres semanas de que se enviara el correo con las debidas especificaciones sobre el proyecto, se obtuvo respuesta de tres estudiantes de diferentes carreras; los cuales se vincularon inmediatamente al proceso de selección; sin embargo, solo una de ellas cumplía con todos los requerimientos. Una vez se confirmó la disponibilidad de tiempo de esta estudiante, se procedió a fijar un encuentro personal; con la finalidad de informarle sobre la investigación y sobretodo, corroborar su disposición para participar. Con un total entendimiento de la investigación, se establecieron las fechas para las sesiones de seguimiento y exploración y, luego, se diligenciaron los formatos de autorización y de consentimiento informado (*Ver ANEXO C. Formato de consentimiento informado*), donde se explicaban detalladamente los objetivos del trabajo, el procedimiento, el rol del participante y los parámetros de confidencialidad.

3.3.2. Descripción de la participante

La participante de este estudio de caso tiene 19 años de edad y su nacionalidad es colombiana. Actualmente, cursa quinto (V) semestre del programa de Artes Escénicas en la PUJ-Bogotá y en términos de sus funciones corporales padece una condición de discapacidad visual parcial, es decir, baja visión; debido a una enfermedad degenerativa conocida como *Queratocono*. Desde los 12 años, ha venido presentando una reducción de su agudeza visual en razón del deterioro progresivo de la estructura interna de sus ojos, específicamente relacionada con la alteración de la forma de la córnea.

Aunque para la estudiante padecer este tipo de deficiencia no es motivo para definirse como una persona en condición de discapacidad, sí reconoce que su falta de visión ha afectado algunos aspectos de su vida diaria limitando su capacidad para desarrollar y participar de ciertas actividades cotidianas, pero principalmente académicas como por ejemplo: cruzar la calle; tomar el bus, descender las escaleras, leer y escribir en papel; visualizar los carros, el tablero, los avisos publicitarios, los libros e incluso los propios exámenes parciales. Todo esto debido al esfuerzo y cansancio visual que experimenta en su quehacer (*Ver ANEXO D. Entrevista participante*).

Conviene subrayar que, desde que la estudiante inició su carrera universitaria ha sido partícipe temporalmente de varios proyectos de la Universidad y de las actividades de acompañamiento programadas por el *Programa Inclusión y Diversidad* de la Vicerrectoría del Medio Universitario.

De esta forma, se denota su interés por mantenerse como integrante activo de la comunidad, por asegurar su permanencia y por tratar de mejorar su aprendizaje tanto en su área de estudio de las Artes Escénicas como en el inglés como lengua extranjera. De igual forma, cabe agregar que la participante asegura que su previa participación en estos espacios de acompañamiento especialmente en ANCLA y en el programa de asistencia de estudiantes becados a estudiantes en condición de discapacidad, fueron de gran ayuda, pero aun así existieron algunas barreras que dificultaron su aprendizaje como la falta de continuidad en el proceso.

En cuanto al dominio de la lengua extranjera, desde el colegio presenta falencias y bases teóricas deficientes, y por consiguiente, su nivel de inglés es bajo. Las metodologías y los materiales empleados por los docentes de lengua que ha tenido la participante, no solo han afectado su rendimiento y su capacidad para desarrollar apropiadamente las cuatro competencias lingüísticas, sino que también la han desmotivado frente al uso de la lengua inglesa.

Un ejemplo claro de las experiencias que la participante ha tenido con el aprendizaje de inglés, se evidenció en el curso de servicios de inglés que la participante tomó en tercer semestre en la Universidad. La estudiante obtuvo bajas calificaciones y perdió el nivel tres, puesto que en el aula no se realizaban las adaptaciones ni se tomaban las medidas para facilitar su aprendizaje a pesar de que se conocía su condición de baja visión. Así, se impartía un trabajo individual y se hacía uso constante del tablero y del libro durante el tiempo de la clase. Al principio se esforzó por seguir el ritmo del grupo, pero después comenzó a sentirse más excluida de las dinámicas, y por este motivo se desanimó a tal punto que decidió dejar de estudiar la lengua y de asistir a clase.

Finalmente, se pueden destacar las cualidades de la participante a partir del trabajo de enseñanza-aprendizaje realizado, se debe rescatar su autonomía sobre lo que quiere y debe aprender teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas, su organización, su disposición para ser evaluada y corregida, su habilidad para plantearse metas y tareas, su motivación e interés en aprender el inglés como así mismo asociar experiencias tanto negativas como positivas para mejorar su aprendizaje.

3.3.3. Participante *mentor*

En lo que concierne a otros participantes que estuvieron directamente relacionados con el proyecto y que fueran altamente activos, se podría hablar primordialmente de los *mentors*; ya que por una parte, las investigadoras se integraron al proyecto ANCLA y asumieron un rol de *mentors* con el estudiante en condición de discapacidad visual y por otra parte, se desarrolló un trabajo de sensibilización y concienciación de la *discapacidad* con los docentes en formación perfilados como *mentors*. De acuerdo con la Coordinación del proyecto ANCLA (2016), un *mentor* es un estudiante inscrito en la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Javeriana, que no solo tiene conocimientos pedagógicos y una buena competencia comunicativa, sino que asume una actitud pedagógica, gusto por la enseñanza y decide encargarse de “movilizar el aprendizaje de inglés de otro estudiante” (p.7). En otras palabras, es un estudiante integral dispuesto a colaborar en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera de otro estudiante, y a partir de esta experiencia, construye un aprendizaje para él mismo, gana pericia y un mayor dominio de la lengua.

El objetivo de convocar *mentors* en el proyecto ANCLA es que los docentes en formación fortalezcan sus competencias pedagógicas y lingüísticas para la enseñanza de una Lengua extranjera, y por ello se requiere que sean estudiantes exclusivamente de la LLM de la PUJ que tenga un nivel de proficiencia de B2 o más, y que a su vez hayan matriculado la asignatura de Metodología y Didáctica en L2, que dispongan de 4 horas semanales y que se comprometan a cumplir con las responsabilidades de un *mentor* como asistir a las reuniones, llenar los formatos, planear y realizar la tutoría o dicho de otra forma, la *mentorship*, en el tiempo estimado. Es necesario aclarar que de acuerdo con la Coordinación de ANCLA (2016), el término *mentorship* hace referencia a la relación de aprendizaje que se establece entre *mentor* y *mentee*, es decir, entre el docente en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ y el estudiante de otra carrera de la Universidad, que se inscribe en ANCLA para fortalecer su inglés.

3.4. Ruta de intervención metodológica

Observar y analizar la realidad educativa y social a la que se enfrentan los estudiantes en condición de discapacidad visual en el ambiente universitario, es importante para comprender no solo de qué manera influyen algunos factores ambientales y personales en su proceso de aprendizaje de una

lengua extranjera como el inglés, sino también para reconocer las barreras y facilitadores que se derivan de estos factores y que determinan la construcción de un contexto inclusivo; de esta forma, se podrán emprender acciones que generen un mayor impacto positivo en el individuo y en la comunidad. En este orden de ideas se establecieron cuatro (4) fases consecutivas para proceder en este estudio de caso: *Observación-análisis, diseño, intervención y monitoreo o fase final*.

Se debe tener en cuenta que las cuatro fases engloban un solo plan de acción y, por ende, tanto el progreso de la investigación como los resultados estaban sujetos a la información obtenida durante cada una de ellas. Además, cada una dependió exclusivamente de los avances que se realizaran en las anteriores para poder alcanzar los objetivos propuestos.

I. FASE DE OBSERVACIÓN-ANÁLISIS







El objetivo de esta primera fase era identificar y analizar las necesidades de la estudiante universitaria en condición de discapacidad visual a nivel personal, social y educativo; con el fin de precisar posibles barreras y facilitadores dentro del entorno universitario Javeriano. Entonces bien, para dar inicio al proceso de recolección de datos se llevaron a cabo una serie de entrevistas –tres específicamente– que permitieran conocer aspectos puntuales sobre el individuo tales como: sus experiencias con la lengua extranjera, sus conocimientos previos, su estilo de aprendizaje y hábitos de estudio, sus fortalezas y debilidades, sus intereses y expectativas. Así como también permitieran conocer un poco más sobre la comunidad a la que pertenece, es decir, la visión, la opinión y los comportamientos que adoptaban el personal administrativo y académico, y el cuerpo docente y estudiantil respecto a la inclusión de personas en condición de discapacidad en los espacios de formación de la PUJ (*Ver ANEXO D. Entrevista participante y ANEXO E. Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*).

Una vez se diseñaron y realizaron las entrevistas, se comenzó la etapa de clasificación de la información a partir de tres criterios: factores personales, factores ambientales a nivel individual y factores ambientales a nivel social. Adicionalmente, se tomó como referencia el **calificador facilitador** y el **calificador barrera** en la *escala de valoración negativa y positiva* propuesta por la CIF, para determinar aquellos elementos que, derivados de los factores anteriores, se interponían o favorecían la participación de la estudiante en condición de discapacidad en el ambiente académico, social y cultural de la Universidad. Con base en el sistema de valoración y calificación

de la CIF, se diseñaron nuevas convenciones, con el propósito de enfatizar en el grado de impacto positivo o negativo de un factor contextual tanto en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, como en la inclusión de personas en condición de discapacidad en el entorno Javeriano y así, saber si este actuaba más como barrera o como facilitador. Lo anterior con la finalidad de proponer más adelante, algunos ajustes razonables que contribuyeran a promover nuevas formas de inclusión dentro de la institución educativa.

A continuación se hace una breve explicación sobre el sistema de valoración y calificación al igual que sobre las convenciones que se emplearon para realizar el análisis de necesidades a partir de la información extraída de las entrevistas (*Ver cuadro 1. Convenciones generales y tabla 1. y 2. Convenciones de escalas facilitadores y barreras*):






CUADRO 1. CONVENCIONES GENERALES

	GRADO	DESCRIPCIÓN
F A C I L I T A D O R E S	  	<p>1. ALERTA ROJA: Punto de riesgo, ya que el facilitador ligero puede volverse una barrera si no se le presta la debida atención. Es necesario fortalecer estos aspectos.</p> <p>2. AVISO AMARILLO: No hay de qué preocuparse, es un punto intermedio. Pero sí se debe intentar aumentar las probabilidades de convertirlo 100% en facilitador antes que pueda disminuir su grado de facilitador a un 25% o menos y se transforme en alerta roja, desaprovechando las ventajas que se puedan obtener de esto.</p> <p>3. ZONA VERDE DE CONFORT: Aumenta la participación de las personas en condición de discapacidad de forma ideal. Se debe intentar garantizar su permanencia en esta zona.</p>
B A R R E R A S	  	<p>1. ALERTA ROJA: Amenaza gravemente con el desarrollo educativo y social del individuo y debe realizarse una intervención inmediata que disminuya el problema lo más pronto.</p> <p>2. AVISO AMARILLO EN CALIDAD DE PREVENCIÓN: Transición de una barrera ligera a una barrera moderada o grave. En este punto se hace una advertencia a fin de prevenir que la barrera acreciente. Así pues, se exige una revisión de los aspectos que están influyendo para que un factor incremente su responsabilidad limitante en el estudiante.</p> <p>3. ZONA VERDE DE CONFORT: Es una buena señal, ya que quiere decir que la barrera se puede convertir en un facilitador. Aun así es importante mantenerse atentos y tratar de determinar cuáles son los elementos que lo categorizan como barrera y como posible facilitador. Se debe trabajar arduamente para evitar a toda costa que se transforme en una barrera más grande y preocupante.</p>

Fuente: elaboración y diseño propio

TABLA 1. CONVENCIONES DE ESCALAS FACILITADORES






El diseño de esta tabla se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la salud, es decir la CIF, que establece que los facilitadores son todos aquellos aspectos del entorno que permiten el aumento de la participación de las personas en condición de discapacidad en cualquier actividad y además, reducen la posibilidad de que la discapacidad se convierta en una restricción (OMS, 2001).

	TIPO DE FACILITADOR	DESCRIPCIÓN DE FACILITADOR	ESCALA PORCENTUAL	GRADO
F A C I L I T A D O R E S	0. NO hay facilitador	(Ninguna, insignificante,)	0-4%	
	1. Facilitador LIGERO	(Poco, escaso,...)	5-24%	
	2. Facilitador MODERADO	(Medio, regular,...)	25-49%	
	3. Facilitador GRAVE	(Mucho, extremo, ...)	50-95%	
	4. Facilitador COMPLETO	(Total,...)	96-100%	

Fuente: elaboración y diseño propio

TABLA 2. CONVENCIONES DE ESCALA DE BARRERAS

El diseño de esta tabla se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la salud, es decir la CIF, que establece que las barreras son los aspectos que “limitan el funcionamiento” en tanto que reflejan la actitud negativa de la sociedad frente a la discapacidad, lo cual afecta la participación de estas personas en todas las áreas posibles (OMS, 2001. p. 229)

	TIPO DE BARRERA	DESCRIPCIÓN DE FACILITADOR	ESCALA PORCENTUAL	GRADO
B A R R E R A S	0. NO hay barrera	(Ninguna, insignificante,)	0-4%	
	1. Barrera LIGERA	(Poca, escasa...)	5-24%	
	2. Barrera MODERADA	(Media, regular, ...)	25-49%	
	3. Barrera GRAVE	(Mucha, extrema, ...)	50-95%	
	4. Barrera COMPLETA	(Total,...)	96-100%	

Fuente: elaboración y diseño propio

II. FASE DE DISEÑO

Después de observar y analizar el contexto, el siguiente paso consistía en diseñar una ruta de intervención educativa inclusiva que se ajustara a las necesidades de la estudiante, a las características de la comunidad y al entorno educativo universitario de la PUJ. Dicha ruta de intervención debía integrar estrategias dirigidas a estos actores, con la intención de promover en primera instancia el aprendizaje y el dominio del inglés como lengua extranjera de la participante a través de un apoyo académico desde la LLM, y en segundo lugar, de generar un acercamiento de la comunidad educativa, principalmente de los docentes en formación, sobre los procesos de inclusión en la IES Javeriana, en pos de un ambiente de formación más inclusivo y de construir una nueva mentalidad sobre la *discapacidad*.

Por esta razón, se plantearon tres acciones concretas que se vinculan entre ellas: el trabajo con los docentes en formación principalmente *mentors*, con el proyecto ANCLA y con la estudiante en condición de discapacidad visual (*Ver ANEXO F. Cuadro propuesta de actividades generales*). Dentro de estas tres se destaca la labor de acompañamiento y apoyo continuo que se mantuvo con la participante desde el proyecto ANCLA, el cual incluye análisis de necesidades académico, sesión de diagnóstico de lengua, sesiones de tutoría y plan de trabajo en casa.

III. FASE DE INTERVENCIÓN

En esta tercera fase se buscó poner en marcha la ruta de intervención educativa inclusiva que se describió anteriormente, en el ambiente académico de la PUJ. Es importante resaltar que, los resultados encontrados en esta fase son fruto de los esfuerzos, de la actitud asumida por la comunidad educativa, de la perseverancia y disciplina de la estudiante durante el trabajo realizado (*Ver apartado de discusión y análisis de resultados*).

IV. FASE DE MONITOREO O FASE FINAL

Finalmente se llega a la última parte de la ruta metodológica conocida aquí como *fase de monitoreo*, una de las más complejas, ya que se tuvo que llevar a término el proceso de la intervención educativa inclusiva y, por tanto, el proyecto. El principal objetivo de esta fase final fue descubrir y detectar los posibles cambios o mejoras que se pudieran presentar al concluir la investigación respecto al aprendizaje de la lengua de la participante y a su inclusión educativa dentro de la comunidad universitaria.

4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados de esta investigación junto con el respectivo análisis de la implementación de la ruta de intervención educativa inclusiva desarrollada en el contexto universitario javeriano. Dichos resultados serán expuestos detalladamente siguiendo las cuatro fases propuestas en la metodología de trabajo; con el objetivo de identificar los logros y las dificultades que se presentaron a lo largo del proceso de aplicación de la ruta. La sustentación de dichos resultados se realizará a partir de los constructos teóricos que estructuraron esta investigación, a fin de que se pueda abordar y responder a la problemática planteada y a su vez, contrastar y orientar el análisis de los datos recolectados bajo una amplia gama de conceptos y conocimientos ya expuestos, sobre esta temática.

I. FASE DE OBSERVACIÓN-ANÁLISIS

Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos de esta primera fase de investigación, consistía en reconocer las necesidades de la estudiante en condición de discapacidad visual, con el fin de detectar aquellos aspectos que incidían positiva y negativamente en la construcción de un ambiente educativo inclusivo en el contexto universitario javeriano; se determinó que el proceso de entrevistas debía ser encauzado a entablar un diálogo con tres de los actores más importantes en este proceso de intervención inclusiva: la participante en condición de discapacidad visual, la *mentor* de ANCLA como portavoz de la comunidad universitaria Javeriana y como docente en formación de la LLM, y finalmente, la Coordinación del *Programa de Inclusión y diversidad* como representante del área administrativa y de la Vicerrectoría del Medio Universitario de la PUJ.

Entonces bien, las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial e individual a cada uno de los participantes (*Ver ANEXO D. Entrevista participante y ANEXO E. Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*); se manejó un formato de entrevista mixta o semiestructurada, es decir que, aunque se estipularon una serie de preguntas preparadas con anterioridad, también se elaboraron otras más de forma espontánea a medida que se desarrollaban las entrevistas, relacionando los temas y estableciendo conexiones entre las respuestas de los entrevistados (García, Martínez, Martín, Sánchez, s.f). Es importante mencionar que, los nombres de los entrevistados no fueron revelados en ningún momento ni durante ni después del presente proyecto; ya que, de acuerdo con las cláusulas de confidencialidad establecidas al principio de esta

investigación, es obligación de las investigadoras mantener la identidad de los participantes bajo anonimato en todo tiempo; por lo cual, dicho estudio de caso se referirá a los tres actores como ya se hizo anteriormente. Cabe agregar que, por cuestiones de ética profesional, la entrevista a la Coordinación del *Programa de Inclusión* no será revelada, para evitar manipulaciones o interpretaciones erróneas de la información consignada, que puedan afectar a los individuos involucrados.

En cuanto a la relevancia de las entrevistas, es posible afirmar que se convirtieron en un método indispensable para identificar las barreras y facilitadores tanto a nivel individual como a nivel social que han estado presentes dentro del contexto social y educativo específico de la Javeriana a causa de la condición de discapacidad de la participante, y que han tenido un efecto notable a corto y largo plazo en la inclusión de la estudiante en los espacios académicos y físicos de la Universidad; lo cual se vio reflejado en su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Además de esto, fueron pieza clave para delimitar los puntos de atención e intervención que debían ser abordados en la segunda y tercera fase de la metodología de trabajo.

A partir de la información obtenida, se configuraron cuatro esquemas de análisis: los tres primeros corresponden a cada una de las entrevistas realizadas por separado, y el cuarto y último es un compendio de los datos recolectados durante todas ellas. De esta manera, fue posible establecer dos formas de análisis: uno específico y otro general; los cuales permitieron catalogar los aspectos comunes y diferenciales más destacables en las entrevistas, dentro de una serie de factores contextuales de tipo ambiental y personal que se relacionaban directamente con el estado de salud de la participante, con su vida personal y con su inclusión social y educativa.

a. Entrevistas

La primera entrevista se realizó con el propósito de conocer sobre la condición de discapacidad de la estudiante, sus experiencias de aprendizaje, su proceso de aprendizaje con una lengua extranjera como el inglés, sus estrategias de aprendizaje, su estilo de aprendizaje, sus métodos de estudio, sus preferencias y otros aspectos personales que permitieron el reconocimiento de sus necesidades y de las *barreras* y *facilitadores* que están presentes en el entorno de la participante y que la afectan directamente (*Ver ANEXO G. Cuadro entrevista estudiante en condición de discapacidad visual, baja visión*).

A través de esta entrevista fue posible constatar que, para la estudiante, las *barreras* a nivel individual y social derivadas de los diferentes factores ambientales e incluso personales, son numerosas. La presencia de una gran cantidad de calificadores negativos, clasificados como barreras de grado *completo*, *grave* y *moderado*, son el reflejo de las dificultades y limitaciones que la participante de este estudio debe afrontar en la realización de ciertas actividades de la vida cotidiana dentro y fuera del entorno académico universitario; por una parte, debido a la existencia de una deficiencia en su funcionamiento visual y por otro lado, debido a una interrelación negativa que existe entre su entorno y su condición de discapacidad, y que se traduce en las actitudes indiferentes, prejuiciosas y segregacionistas que adopta la comunidad frente a dicha condición. Esto es un indicador de que el concepto de *discapacidad* no solo se relaciona con un estado o condición de la salud, sino que, además, se asocia a un constructo negativo que convierte una condición de discapacidad en una ‘incapacidad’ para participar y desempeñarse exitosamente dentro del ambiente social y educativo.

Bien, a partir de la entrevista fue posible deducir que en el contexto universitario javeriano se originan cuatro tipos de barreras para la estudiante en condición de discapacidad visual: físicas o arquitectónicas, comunicativas, actitudinales y pedagógicas (Subcomité Técnico de Enfoque Diferencial, s.f). En primer lugar, se puede decir que las barreras físicas o arquitectónicas se relacionan con el diseño arquitectónico de las edificaciones y el acceso a las instalaciones del campus universitario, como por ejemplo: la iluminación artificial de los espacios. Este tipo de barreras físicas se transforman en un obstáculo para realizar tareas académicas como la lectura de un texto o la toma de apuntes y, además, se convierten en una de las principales causas externas del agotamiento visual. De acuerdo con la estudiante, la luz extremadamente tenue ocasiona que las aulas de clase de la PUJ sean oscuras y que, por tanto, deba recurrir a otras medidas que favorezcan su visión para poder estudiar ‘idealmente’ dentro de la Universidad (*Ver ANEXO D. Entrevista participante*).

En segunda instancia, las barreras comunicativas y actitudinales surgen por causa del desconocimiento y de la falta de comprensión de la comunidad educativa frente a la condición de discapacidad de la participante, especialmente por parte de sus compañeros de clase y docentes,

que aun cuando conocen sobre su deficiencia visual, son indiferentes a las ayudas que requiere (Ver ANEXO D. *Entrevista participante*):

¿Tú crees que los demás ven tu discapacidad como una barrera? “No creo que la vean como una barrera, sino que no lo entienden, entonces ahí se forma la barrera [...] y me limitan a mí”. Por ejemplo: “Hay profesores que me dicen desde una esquina ‘usted’ y yo no sé que soy yo porque no le veo la cara y no sé hacia dónde está mirando, entonces es ahí el inconveniente [...]”.

En cuanto a las barreras pedagógicas que se evidenciaron, es posible decir que se hicieron presentes en dos aspectos elementales: el rol del docente en el aula y la metodología de trabajo en clase. Según Álvarez y López (2015), los docentes deben prestar una atención individualizada y especializada a la comunidad estudiantil, con el objetivo de promover la inclusión, la igualdad de condiciones y la participación de todos. No obstante, en este caso particular, el papel de los docentes de lengua, se convirtió en un obstáculo para la participante a tal punto de afectar altamente su rendimiento académico (Ver ANEXO D. *Entrevista participante*):

¿Tú le dijiste a tu profe que tenías problemas de visión? “Sí” *¿Ella hizo alguna adaptación del material a partir de lo que tú le expresaste?* “Ella ampliaba la letra en el tablero y nada más”. “[...] Me desmotivaba mucho porque ella escribía cosas en el tablero y yo no veía nada, en el libro ¡yo no veía el libro!”. En el caso de los exámenes, “realizar el examen se me dificultó muchísimo porque la letra estaba muy chiquita y me tomaba trabajo, me esforzaba mucho [...]”.

Es claro que, aunque la docente conocía sobre los problemas de visión de la participante, no emprendió acciones que representaran un apoyo en su proceso de aprendizaje; en efecto, se dificultó aún más su acceso a la información y su comprensión de la misma, ya que no se realizaron las adaptaciones pertinentes del material ni se hizo un buen manejo de los recursos disponibles en el aula; aspectos indispensables para el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad visual. Este último aspecto, hace referencia a que la docente no utilizaba los medios tecnológicos para proponer actividades interactivas y dinámicas dentro del aula de clase, sino que se remitían al uso de recursos tradicionales como el tablero y el libro.

En lo que concierne al aprendizaje de la participante, se puede afirmar que su condición de discapacidad visual no ha sido una limitación física para aprender y entender una lengua extranjera

como el inglés; sin embargo, ha sido un aspecto que ha restringido su participación y su aprendizaje, un ejemplo (*Ver ANEXO D. Entrevista participante*):

“en algunos momentos me sentía mal en esa clase porque no veía bien el tablero ni el libro [...]”, “nadie me daba espera a mí de nada”, “en el proceso de toda una clase 20 personas no pueden quedar atrás por mí y mi problema”.

Así, los docentes y compañeros como actores y partícipes de la comunidad educativa, no aportan a la construcción de espacios inclusivos y restringen la participación de la estudiante y su desarrollo personal dentro del contexto educativo, pero además, adoptan conductas que la aíslan de las dinámicas grupales y fomentan la creación de ideas erradas sobre su desempeño, su personalidad, su interés o atención en clase. La gran mayoría de barreras que ha tenido que enfrentar esta estudiante, proceden del ambiente individual y social educativo más que de los factores personales. Dentro de sus experiencias de aprendizaje, la metodología de enseñanza de sus docentes ha sido un factor que ha repercutido en su ritmo de trabajo y en su desempeño, en algunas ocasiones en su estado de ánimo; puesto que esta se ha caracterizado por ser *teacher-centered*². De acuerdo con la participante no existían dinámicas en la clase que promovieran la acción participativa de los estudiantes en la construcción de conocimiento, no se potenciaban las actividades en grupo, el trabajo colaborativo, la coevaluación o la retroalimentación del trabajo realizado.

Ahora, aun cuando la participante ha tenido que pasar por experiencias de aprendizaje del inglés un poco negativas, ha demostrado un alto nivel de interés y motivación por mejorar sus competencias lingüísticas en la lengua extranjera. Prueba de ello es que unos semestres antes de la investigación, la estudiante decidió buscar apoyo académico dentro de la Universidad y es allí donde encontró el soporte de ANCLA. Para la participante, ANCLA se transformó en un espacio de enseñanza personalizado que le brindó la oportunidad de sentirse confiada, para comunicarle a sus *mentors* sobre sus necesidades específicas en un entorno de aprendizaje y para trabajar sobre sus falencias en la lengua (*Ver ANEXO D. Entrevista participante*).

² *Teacher-centered*: Es un enfoque pedagógico en el que se considera al docente como la figura que transmite el conocimiento. Por lo cual, los estudiantes no conversan ni colaboran en el desarrollo de la clase (Brown, 2003).

Adicionalmente, el trabajo colaborativo que realizó con los dos *mentors* que la acompañaron en este primer acercamiento a ANCLA, le permitió a la participante afianzar sus conocimientos y practicar principalmente la habilidad lingüística de producción oral. Sin embargo, no ayudaron a mejorar su nivel de lengua, ni su desempeño en la clase de inglés o a simplificar su comprensión de la lengua, debido a que las *mentors* no conocían sobre su condición de discapacidad, sus dificultades en el aula por la falta de adecuación y condicionamiento del material, sino solo sobre sus problemas de dominio del inglés.

Lo anterior hace evidente entonces que, la clase de inglés de servicios para la participante se convertía en una *barrera grave* para el aprendizaje de inglés y el proyecto ANCLA en un posible *facilitador* para la participante en un momento dado durante su proceso. Es por esta razón que, a través del presente proyecto se plantea que ANCLA puede ser un espacio ideal de acompañamiento e inclusión en la Javeriana. Además, se convierte en una herramienta de formación y de aprendizaje para los futuros docentes, sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza para las personas en condición de discapacidad y de los ajustes razonables que se requieren. De acuerdo con Álvarez-Pérez et al. (2012), los programas de orientación y tutoría universitaria que ofrecen una atención individualizada, posibilitan una mayor *inclusión* de la población en condición de discapacidad en el espacio universitario, una mayor promoción de la igualdad de oportunidades y en general, muchos otros beneficios a la comunidad.

Es importante resaltar que, existen algunos aspectos a nivel personal que también han perjudicado el proceso de aprendizaje de la participante y su desempeño académico en el área de inglés incluso desde antes de ingresar a la PUJ, tales como el miedo y la inseguridad por expresarse en público, la preferencia por el trabajo individual y la dificultad para aplicar los conocimientos lingüísticos en situaciones reales (*Ver ANEXO D. Entrevista participante*). Para esta estudiante, aprender una lengua extranjera como el inglés, es una necesidad y una oportunidad de crecimiento laboral y personal y es por esta razón que, el hecho de que aún no tiene un dominio en el uso de esta lengua, se convierte propiamente en una *barrera* que se interpone en sus futuros planes y en su proyecto de vida (*Ver ANEXO D. Entrevista participante*):

“Estoy interesada en aprender inglés porque quiero irme de intercambio. Me voy por el momento o estoy pasando papeles para irme a un país hispano hablante, pues por la situación que tengo con

el inglés actual. Pero me estoy proyectando para más y el único problema ha sido el inglés [...] porque no sé cómo comunicarme bien”.

La segunda entrevista se concretó con la Coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad*, con el propósito de recibir información sobre los proyectos y políticas que emprendía la PUJ-Bogotá en relación a la inclusión de personas en condición de discapacidad. También se realizó con el fin de conocer sobre la red de apoyo y acompañamiento académico y psicológico que se le ofrecía a los estudiantes en condición de discapacidad, vinculados a cualquier programa de estudio de la Universidad (*Ver ANEXO H. Cuadro entrevista Coordinación del Programa de Inclusión y Diversidad*).

Pues bien, para la Universidad es fundamental generar procesos de inclusión dentro del ambiente educativo javeriano en la medida en que es consciente de la participación de poblaciones vulnerables tales como las personas en condición de discapacidad. Cabe mencionar que, el tema de la inclusión educativa es un asunto de misión institucional y es por ello que, las directivas están dispuestas a ejecutar acciones explícitas que promuevan esta inclusión dentro del espacio académico y que, sobre todo, contribuyan al bienestar integral de cada uno de los miembros de la comunidad. De manera que, desde el Centro de Fomento de la Identidad y Construcción de la Comunidad, específicamente a través del *Programa de Inclusión y Diversidad*, la Vicerrectoría del Medio Universitario se enfoca en potencializar tres grandes proyectos: el primero es la formación, en el que se busca capacitar y enseñar sobre los temas de diversidad e inclusión como Universidad inclusiva, educación como derecho, aceptación de la diferencia a través de talleres al personal académico, conversatorios y foros de inclusión abiertos a la participación de toda la comunidad. El segundo es la promoción de una cultura incluyente por medio de actividades de sensibilización potenciadas en la Semana de la Salud y la Vida, y el tercero es el acompañamiento, con el que se puedan brindar herramientas como el apoyo y la orientación psicológica tanto al estudiante en condición de discapacidad como a las personas de su entorno para que haya mayor apertura y equidad en los espacios académicos universitarios.

Este tipo de formación, promoción y acompañamiento se dirigen a toda la comunidad educativa, es decir, tanto a las personas con o sin condición de discapacidad, con el propósito de

fomentar y favorecer la inclusión dentro del contexto social y académico javeriano y de provocar un verdadero cambio de actitud de la población estudiantil y administrativa frente a temas de reciente interés social como la «discapacidad». De modo que, a largo plazo se puedan disminuir las barreras ambientales que se construyen en el entorno colombiano, que se transfieren al ámbito universitario javeriano y que son innegablemente *graves y complejas*.

En este sentido, Sosa (2009) (como se citó en Álvarez-Pérez et al., 2012) explica que, el tema de la inclusión en las instituciones de educación superior se debería abordar desde los distintos sectores del sistema educativo –organizativo, pedagógico, ético y social– para así, poder asegurar y garantizar la atención de los estudiantes en condición de discapacidad de la misma manera que en otros alumnos universitarios. Esto implica que, todo el cuerpo institucional debe intentar disponer al máximo de espacios de promoción y encuentro inclusivo desde la política universitaria, los programas académicos, las aulas de clase, las actividades de esparcimiento universitario, el discurso de la comunidad, etc., para poder atender la diversidad estudiantil.

Ahora, una de las más grandes dificultades que ha tenido que superar la Vicerrectoría del Medio Universitario en el camino que emprende hacia la inclusión, ha sido elaborar un plan de acción que permita abarcar y al mismo tiempo suplir, las necesidades específicas que surgen en cada una de las áreas organizativas y administrativas de la institución. Debido a que impulsar la inclusión en una universidad como la PUJ requiere una amplia cobertura y fuerza de trabajo, las actividades de formación, promoción y acompañamiento que se han realizado, se han proyectado de forma general y es por esto que, no han tenido un alto grado de impacto en toda la comunidad.

En todo caso, esta es una situación que no solo le compete a la Vicerrectoría del Medio Universitario sino también al Medio Académico a fin de brindar una mayor calidad educativa a los estudiantes y de lograr la formación de profesionales íntegros con una mentalidad inclusiva. Así que, es deber de las Facultades, de los Departamentos, de los docentes e incluso de los estudiantes, buscar apropiarse y enterarse de los procesos de inclusión que maneja la Universidad; con el fin de adquirir un mayor compromiso para trabajar eficazmente, junto con la Vicerrectoría, en pro de la construcción de una comunidad educativa javeriana con un carácter inclusivo. Según la Coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad* se espera que a partir de los tres proyectos

se pueda generar una reacción positiva y proactiva en los miembros de la PUJ, y que no solo la Vicerrectoría del Medio Universitario se pregunte sobre el ‘qué hacer y el cómo actuar’ para incluir a las poblaciones vulnerables dentro del entorno universitario javeriano. Por otra parte, se busca que surjan propuestas desde otros puntos de vista y otros campos de acción que permitan mejorar los procesos de inclusión.

Se debe resaltar en este punto que para la comunidad educativa no es una cuestión de falta de interés por involucrarse en las iniciativas y medidas de apoyo y acompañamiento que ejecuta la Coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad* y el GRUPO INCLUIR con relación al tema *discapacidad* y que son abiertas al público Javeriano, sino que aún no entiende ni conoce cómo involucrarse en la práctica de procesos inclusivos dentro de la Universidad (*Ver ANEXO E: Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-Mentor*):

¿Conoces y participas de los procesos de inclusión que lleva a cabo la Universidad?

“No, no los conozco y no participo [...] porque no les hacen promoción, no les hacen muchas propaganda [...]. Cuando a mí me llegan todas las cosas al correo de la Universidad nunca he visto algo sobre educación inclusiva”.

En cuanto a las políticas institucionales, se puede afirmar que la PUJ no cuenta actualmente con una propuesta normativa de tipo inclusiva, pero esto no significa que no haya habido tentativas para lograrlo. En el año 2014, el GRUPO INCLUIR obtuvo la aprobación de una política javeriana inclusiva, pero poco tiempo después, el mismo GRUPO reconoció que esta política no abarcaba el tema de discapacidad intelectual o cognitiva y, por tanto, se generaba exclusión; así que, fue derogada por el Consejo Directivo. A partir de allí, las medidas que se tomaron con base en el tema tenían un objetivo netamente misional como se mencionaba anteriormente, aun así, se dejó claro que era necesario que esta misión se hiciera evidente en las acciones de los miembros de la comunidad.

En definitiva, pese a las acciones y esfuerzos de la Javeriana, todavía no es posible caracterizar la Universidad como una institución de educación superior inclusiva, posiblemente se pueda describir como una institución que da pasos agigantados hacia la construcción de un ambiente inclusivo en la PUJ. El Ministerio de Educación de Colombia (2013), plantea cinco retos para

alcanzar un sistema de Educación Superior Inclusivo, de los que la PUJ tiene tres en la mira a desarrollar y trabajar: El primero, generar procesos académicos inclusivos que influyan positivamente en el entorno y la consolidación de programas de apoyo; el segundo, formar profesionales con una mentalidad inclusiva y el tercero, es construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de la educación inclusiva y que no sume toda la responsabilidad al bienestar universitario.

La tercera y última entrevista, se efectuó con la finalidad de conocer la formación, las actitudes, las posturas y las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas inmersos en el proyecto ANCLA como *mentors*, frente a los procesos de inclusión educativa con estudiantes universitarios en condición de discapacidad que se ejecutan en la PUJ-Bogotá; teniendo en cuenta que, el papel de futuros docentes de lengua es fundamental para potenciar la enseñanza-aprendizaje de personas en condición de discapacidad en cualquier contexto académico, empezando propiamente por el de la Universidad (*Ver ANEXO I. Cuadro entrevista a estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*).

La entrevista se realizó a una estudiante de la LLM que cursaba décimo semestre en la PUJ-Bogotá y que además, llevaba un (1) año siendo tutora del proyecto ANCLA. La importancia de esta entrevista se debe a que el docente es “el agente clave de una escuela de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia” (Jordan, 2007, p. 85) citado en (Pegalajar & Colmenero, 2017, p. 85) pues este promueve la inclusión, la igualdad de condiciones y la participación de todos los estudiantes en el aula de clase e incluso fuera de esta.

Por medio de dicha entrevista, fue posible conocer sobre sus experiencias pedagógicas como docente en formación tanto dentro del espacio académico universitario y así mismo, su labor como *mentor* con un estudiante en condición de discapacidad física que se vinculó al proyecto de tutoría de ANCLA. Dichas experiencias posibilitaron que la docente en formación se preocupara por estar en constante innovación, empleando diferentes materiales y metodologías que le permitieran actuar frente a las necesidades de una población estudiantil tan diversa.

En términos generales se pudo notar que los calificadores *barreras*, se encuentran ubicados en su gran mayoría en el criterio contextual de factores ambientales y corresponden a algunas inconsistencias en la formación profesional universitaria en términos de actividades, talleres o programas que permitan mejorar las prácticas pedagógicas en el aula (*Ver ANEXO E. Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*):

¿Crees que estás capacitada para formar a una persona en condición de discapacidad en una Lengua extranjera? “No para nada, los docentes no estamos preparados para tener o enseñar a personas así nosotros, nos falta mucha formación en el área pedagógica...”.

De igual forma, la *mentor* considera que el posicionamiento de la comunidad educativa javeriana en cuanto al apoyo y participación para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad es una *barrera* (*Ver ANEXO E. Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*). Esto indica que, por un lado, la comunidad universitaria javeriana necesita promover y participar de la inclusión; y por otro lado, la formación que los docentes en formación reciben, no es suficiente para enfrentar los retos de una educación inclusiva a pesar de los esfuerzos de la Universidad por ofrecer un pensum completo.

Para la *mentor*, el proyecto ANCLA resulta un *facilitador*, ya que considera que este espacio les proporciona a los estudiantes una oportunidad para explorar y fortalecer saberes que luego se deben poner en práctica; es por ello que, siente que su experiencia ha sido no solo enriquecedora sino también un reto (*Ver ANEXO E. Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*):

¿Alguna vez has dictado clase a una persona en condición de discapacidad visual o con otro tipo de discapacidad? “Con discapacidad visual no, pero en este momento estoy siendo tutora, bueno mentora de un chico con discapacidad física en el Programa de ANCLA”.

Entonces, debido a su experiencia de aprendizaje-enseñanza con el estudiante en condición de discapacidad física, la *mentor* ha tenido que realizar ciertos ajustes tanto en sus metodologías como en el uso de material para mejorar su proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Con ello, se puede llegar a la conclusión de que estos escenarios además de ser valiosos y contribuyentes en la formación de docentes, resultan apropiados para iniciar procesos de intervención e inclusión pues es desde estos espacios en donde se puede sensibilizar y preparar a los miembros de la comunidad

universitaria, en este caso a los *mentors* desde su papel de estudiantes de la LLM, de una manera directa (Ver ANEXO E. *Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-Mentor*).

Asimismo, es un *facilitador completo* desde los factores personales, la experiencia que la docente en formación ha tenido con este estudiante, pues gracias a estas tutorías, reconoce la importancia del rol del docente junto con su preparación para coadyuvar en la formación de procesos inclusivos en los contextos universitarios; no solo para contribuir en su aprendizaje sino también para aportar en su formación integral (Ver ANEXO E. *Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*):

“ha sido una experiencia muy bonita [...] para así, poder enseñar un poco más y acercarme al estudiante no solo para su conocimiento sino también para su formación como ser humano”.

Del mismo modo, considera que la discapacidad no representa una dificultad que influya en el rendimiento académico de un estudiante en condición de discapacidad (Ver ANEXO E. *Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor*):

¿Tú sientes que de alguna manera tú ves su discapacidad como un problema, una dificultad o que bueno, en general influye en su rendimiento en clase y también en tu clase? “No para nada, para nada, o sea creo que es conocer un estudiante, es un estudiante más [...] es aprender a conocer sus fortalezas y sus debilidades para cogerle el ritmo tanto ellos hacia uno como de uno hacia ellos”.

b. Análisis general de las entrevistas

Para el análisis general de las entrevistas, se tomaron como referencia los tres esquemas de análisis de las entrevistas expuestas anteriormente. A partir allí, se establecieron seis criterios generales de evaluación que abarcaban los *factores personales y ambientales a nivel individual y social* dispuestos por la CIF: Experiencia y estrategias de aprendizaje de la participante, apoyos académicos para mejorar el proceso de aprendizaje de inglés de la participante, formación profesional de los docentes en relación al tema de inclusión educativa y discapacidad; actitudes y posicionamiento de la comunidad universitaria javeriana respecto a la población estudiantil en condición de discapacidad, lineamientos de la Universidad relacionados con la inclusión educativa gubernamental colombiana, disposición del campus y del sistema universitario para la inclusión de personas en condición de discapacidad (Ver ANEXO J. *Cuadro de análisis general de entrevistas*).

Para comenzar, uno de los criterios de evaluación más importantes a destacar dentro de esta investigación fueron la experiencia y las estrategias de aprendizaje de la estudiante en el proceso de aprender una lengua extranjera como el inglés, ya que son dos elementos indispensables para que el docente pueda reconocer los procesos de pensamiento que realiza el estudiante para construir conocimiento y lograr así un aprendizaje exitoso. Para la participante de este estudio la elección de estrategias y la aplicación de métodos educativos tradicionales en su entorno educativo escolar y universitario, tuvieron un impacto negativo en su aprendizaje y originaron innumerables *barreras graves*, que han sido definitivas para su proceso académico dentro del contexto javeriano.

Factores personales como la experiencia y las estrategias de aprendizaje, se construyen y desarrollan a través de la interacción social, pero no son un producto del contexto ambiental sino personal; ya que forman parte de los elementos que constituyen la vida del sujeto, y que se relacionan directamente con las características particulares de la persona como sus comportamientos, sus sentimientos, sus preferencias, sus habilidades, entre otros. Lo que quiere decir que, a partir de una reacción o un estado emocional provocado por el ambiente, se pueden desencadenar una serie de situaciones de tipo personal que afectan significativamente la participación y el rendimiento de la participante dentro de los espacios académicos. Un ejemplo de esto, es que la estudiante comenzara a fallar a clase de inglés de servicios de la Universidad, debido a que se sentía desmotivada y desorientada con las dinámicas de clase, con la metodología de trabajo y, por tanto, al final del semestre obtuvo bajas calificaciones.

Por otra parte, los *factores ambientales a nivel individual* se refieren al contacto que tiene el individuo con su hogar, su lugar de trabajo o su escuela, así que fue importante observar las acciones que ejecutaban cada uno de los miembros de la comunidad educativa, y que directamente afectaban el desarrollo de procesos inclusivos en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Desde una perspectiva general, se evidencia apoyo insuficiente por parte de la comunidad; a pesar de que se presenten calificadores de tipo *facilitador ligero y moderado*, se indica la existencia de calificadores tipo *barrera grave* como resultado de la escasez de acciones que den respuesta a las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad, que ayuden a mejorar su nivel de lengua.

En lo que concierne a la formación que el docente de lengua recibe por medio de capacitaciones, talleres, programas, etc., por parte de la universidad, que permitan comprender, participar y actuar en los contextos educativos inclusivos y que valoren al estudiante desde su diversidad, es casi nula. Los calificadores *barreras* de tipo *grave* predominaron en los resultados; sin embargo, la responsabilidad de estos hechos no puede recaer exclusivamente en las enseñanzas del docente, pues toda la comunidad universitaria debe estar involucrada para lograr la formación de profesionales integrales.

En segunda instancia, aunque también hacen parte del entorno en el que se desenvuelve el sujeto, los *factores ambientales a nivel social* destacan las estructuras sociales formales e informales, servicios, sistemas, actitudes e ideologías que tienen un efecto en los individuos (OMS, 2001, p.18). De acuerdo a los resultados de los criterios evaluados, dentro de los factores a *nivel social*, se encontraron calificadores de tipo *barreras*, sobresaliendo entre ellas las *graves y completas*. Si bien es cierto que, la Pontificia Universidad Javeriana se esfuerza por promover la inclusión y el bienestar de todos los integrantes de su comunidad, a fin de responder a su misión institucional, su acción se ve debilitada debido a una carencia en la promoción de espacios, programas o servicios dirigidos a la población estudiantil, con los que en primer lugar, se pueda brindar un apoyo a los estudiantes en condición de discapacidad y en segundo lugar, se le recuerde el papel y la responsabilidad a la comunidad frente a los procesos inclusivos, ya que no comprende, ni tiene claro su rol ni lo que ello implica.

Dentro de los *factores ambientales a nivel individual y social*, se denotó la importancia de promocionar una nueva visión de la discapacidad y de impulsar la formación de los docentes y estudiantes de lenguas extranjeras por medio de actividades o de talleres que les permitieran capacitarse en los dominios de discapacidad y educación inclusiva, con la finalidad de que puedan brindar un acompañamiento y orientación académica a los estudiantes en condición de discapacidad visual. Por otra parte, de acuerdo con *los factores personales* se determinó la importancia de trabajar en las estrategias de aprendizaje de inglés, las cuales ayudarían a la participante a mejorar su nivel de lengua.

En resumen, el análisis anterior integró resultados de aspectos asimétricos identificados en las tres sesiones de entrevistas desarrolladas y que corresponden a la primera fase: *Observación-Análisis*. Es esencial mencionar que, el esquema de análisis fue de gran utilidad, debido a que permitió ratificar cada una de las *barreras y facilitadores* que se originaron como resultado de la interacción entre los factores contextuales con el individuo. Vale la pena destacar que el factor *ambiental a nivel social* es el que presenta mayor grado de complejidad por la presencia de innumerables barreras y, por ende, requiere una mayor intervención. Si bien es cierto que es difícil permear directamente los estadios que integran la Universidad dada su complejidad desde el punto de vista de servicios y sistemas, por medio del proyecto ANCLA, sí es posible aportar a la construcción de estrategias que influyan en los *factores personales, ambientales a nivel individual y social*.

II. FASE DE DISEÑO

Al delimitar las *barreras complejas, graves y moderadas* a partir de los *factores personales y ambientales a nivel individual y social*, fue posible establecer los puntos clave para efectuar una intervención educativa en el contexto universitario javeriano (*Ver ANEXO K. Figura criterios a intervenir*). Así pues, se pudo diseñar un plan de acción que se ajustara tanto a las necesidades de la estudiante en condición de discapacidad visual como a las características de la comunidad universitaria y del ámbito educativo de la PUJ, con el fin de asentar nuevas soluciones que permitieran que como docentes se pudiese actuar en favor de los procesos de inclusión que emprende la Universidad en el contexto javeriano.

Entonces bien, el diseño de esta ruta de intervención se desarrolló a partir de los tres principios de los que habla Córdoba et al. (2013): la atención centrada en la persona, la perspectiva intercultural y la educación inclusiva. Con ello se buscó auspiciar la interacción participativa y cooperativa entre los miembros de la comunidad educativa, a fin de preparar el entorno para brindar el apoyo académico pertinente a la estudiante en condición de discapacidad visual, y para mejorar a futuro las prácticas pedagógicas encaminadas a la inclusión. Dentro de la propuesta de educación inclusiva se precisa que el papel de la comunidad educativa –los docentes, los estudiantes, la institución, la administración, entre otros.– es tan importante como el rol del mismo individuo dentro de su proceso académico, ya que también son actores responsables del cambio,

pero sobretodo son quienes más fomentan la formación de *barreras* actitudinales, sociales y pedagógicas.

Para concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de su accionar en los procesos inclusivos y educativos, se planeó un taller de sensibilización (*Ver ANEXO G. Cuadro de planeación del taller*) compuesto por una serie de actividades que por un lado, promoverían una nueva visión del concepto de discapacidad y, por otro, intentarían sensibilizarle sobre las barreras a las que deben enfrentarse los estudiantes en condición de discapacidad visual en el entorno académico. Al final del taller, se haría entrega de un folleto guía al personal académico y administrativo del proyecto ANCLA, con el objetivo de ofrecer una herramienta de apoyo que les orientara acerca del acompañamiento a los estudiantes universitarios en condición de discapacidad visual que están en el proceso de aprender una lengua extranjera como el inglés, dentro de ANCLA. Este folleto abordaría la definición sobre discapacidad y discapacidad visual, algunas recomendaciones para realizar ajustes razonables a nivel pedagógico, actitudinal y físico, un pequeño glosario de los términos relacionados con discapacidad como estado de salud, desempeño, deficiencia, entre otros. De esta manera, la comunidad podría favorecer el aprendizaje óptimo de los estudiantes con una deficiencia visual (*Ver ANEXO H. Folleto guía*).

Para efectuar el apoyo académico a la estudiante en condición de discapacidad visual en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del entorno educativo javeriano, se determinaron cinco tipos de actividades: diagnóstico de lengua, análisis de necesidades académico, sesiones de tutoría de inglés y plan de trabajo en casa. Dichas actividades se desarrollarían desde el proyecto de acompañamiento académico de ANCLA, ya que de esta forma sería posible disponer de un espacio de enseñanza-aprendizaje dentro de la PUJ, donde se promovieran nuevas experiencias de aprendizaje significativo tanto para la población estudiantil en condición de discapacidad que requiriera un soporte académico en el área de lenguas y, también, donde se pudiera reducir el nivel de impacto de las *barreras pedagógicas* en el aprendizaje de inglés de la participante en el contexto universitario javeriano.

Es preciso señalar que, cuando se trata de realizar una intervención inclusiva personalizada, es necesario habilitar espacios flexibles, como ANCLA, para fortalecer las asignaturas y para facilitar

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población en condición de discapacidad dentro de la institución. A continuación, se realiza una breve descripción de las actividades de apoyo que se mencionaron anteriormente:

- **Diagnóstico de lengua:** De acuerdo con Agudelo (2011), no todos los individuos aprenden de la misma manera, pues en el proceso de aprendizaje se involucran aspectos cognitivos, emocionales, sociales, etc., que determinan el aprendizaje, sin contar que además cada estudiante posee diferentes capacidades. Es por ello que, para comenzar el trabajo con la participante fue importante el diseño de un formato (*Ver ANEXO L. Formato de diagnóstico de lengua*) que permitiera conocer su nivel de lengua, para así emitir un diagnóstico objetivo frente a su dominio del inglés de acuerdo a su propio proceso.

Aparte de esto, se diseñaron una serie de actividades (*Ver ANEXO M. Cuadro de actividades diagnóstico de lengua*) con las que se lograrían identificar las fortalezas y debilidades de la estudiante al momento de enfrentarse a una situación comunicativa en la que tuviera que poner en práctica sus habilidades de comprensión y producción oral y escrita. Con ello, se podrían realizar los ajustes pertinentes para ofrecerle a la participante un apoyo de calidad durante el trabajo de tutorías, teniendo en cuenta unas condiciones específicas del ambiente y el manejo de material y recursos apropiados.

- **Análisis de necesidades:** Tal como en el diagnóstico de lengua, con el análisis de necesidades se buscaba determinar si un aspecto limita o no la participación activa de la estudiante en la realización de ciertas actividades dentro del aula de clase y, además, si estas actividades afectan su desempeño con la lengua. Esto cobraría relevancia no solo al momento de realizar los ajustes y de aplicar la metodología de trabajo en las sesiones de tutoría, sino también de considerar las estrategias que se deben emplear en el aula para minimizar las *barreras* de la participante en su proceso de aprendizaje a largo plazo.

Adicional a esto, se determinó que para realizar el análisis de necesidades explícitamente relacionado con el proceso de aprendizaje de inglés de la participante, se tendrían en cuenta los siguientes criterios con base en los datos de la primera entrevista y

la sesión del diagnóstico de nivel de lengua: experiencia de aprendizaje, interés en aprender, dificultades para aprender, acciones individuales y estrategias para mejorar la lengua, influencia de la deficiencia visual en el aprendizaje y desempeño en la realización de actividades relacionadas con el aprendizaje de inglés.

- **Sesiones de tutoría de inglés:** Para las sesiones de apoyo académico personalizado se propuso un total de diez tutorías semestrales presenciales en inglés, específicamente una tutoría por semana con una duración aproximada de dos horas. El objetivo de las tutorías era reforzar los conocimientos de la participante en la lengua extranjera, mejorar sus habilidades lingüísticas por medio de la aplicación de estrategias de aprendizaje y fortalecer su autoconfianza en el uso de inglés dentro y fuera del aula de clase. Además de esto, se buscaba que la estudiante pueda reconocer otras maneras de potencializar su aprendizaje sin que la metodología que utilice el docente en clase de inglés, se convierta en una *barrera* que paralice por completo su aprendizaje de la lengua. A este tipo de apoyo CONAFE (2010) le denomina *apoyos naturales*, ya que se brindan recursos y estrategias a través de personas dentro del propio ambiente para posibilitar resultados personales deseados (p.12).

Cabe agregar que, la planeación de las actividades estaría sujeta a los resultados que arrojará la sesión de diagnóstico y el análisis de necesidades. A partir de allí, cada tutoría dependería de cómo se desarrollara la sesión anterior y de las dificultades o los avances que pudiese presentar la participante en el proceso. Para definir los temas que se abordarían en cada sesión, se tomarán en consideración algunos temas de las unidades del libro de inglés *New American Framework 2, Pre-intermediate* de la editorial *Richmond* –destinado para los estudiantes que cursan la materia inglés 3 de servicios–, ya que fue uno de los recursos más importantes para el trabajo en clase dentro del curso de lengua de la PUJ, el cual la participante reprobó el semestre pasado y que debe volver a retomar el siguiente para obtener oficialmente un nivel A2 de inglés.

- **Plan de trabajo en casa:** El plan de trabajo en casa está relacionado directamente con las actividades que se realicen durante las tutorías; consiste en asignar una serie de tareas cortas y sencillas –de máximo quince minutos– una vez terminada la sesión de clase, para que la

estudiante las desarrollara en casa. De esta manera, se incentivaría el trabajo autónomo de la participante, se retomarían los temas abordados en cada sesión, de forma autodidacta se aplicarían las estrategias de aprendizaje proporcionadas durante la tutoría y, por último, se evaluarían las dificultades para ejecutar la tarea designada al emplear dichas estrategias.

Finalmente, como parte de la afectación que se quiere generar en la Universidad a través de ANCLA, se plantean dos cambios para aplicar a futuro dentro del proyecto: la reforma del formato de ingreso de los aspirantes al proceso de apoyo en ANCLA y el acompañamiento virtual a los *mentors*. La reforma del formato consiste en incorporar dos preguntas concisas, que le permitan conocer al *mentor* y a la coordinación de ANCLA si el aspirante a las tutorías requiere algún tipo de adaptación en el aula de clase en razón de una deficiencia en sus funciones o estructuras corporales (*Ver ANEXO N. Modelo formato de ingreso aspirantes ANCLA*). El acompañamiento virtual por otro lado, consta de crear un espacio en el que se puedan resolver las posibles inquietudes de los *mentors* respecto al trabajo con estudiantes con cualquier tipo de deficiencia; dado el caso recibirían un apoyo académico para que pudiesen afrontar los retos que suponga el trabajo con una población estudiantil diversa.

III. FASE DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta que dentro del plan de acción desarrollado en la fase de diseño, se plantearon diferentes actividades orientadas hacia el trabajo, la atención y el acompañamiento concreto con la estudiante en condición de discapacidad visual y con la comunidad universitaria javeriana, especialmente con los docentes en formación de la LLM integrados al proyecto ANCLA, la etapa de intervención estuvo marcada por dos actividades clave dentro de la ruta de intervención: el taller de sensibilización y el apoyo académico personalizado, realizados a través de las tutorías ANCLA. Por esta razón, se resolvió organizar los resultados de la aplicación de esta investigación a partir de estas actividades.

a. Taller de sensibilización

Una de las principales restricciones en la participación de las personas en condición de discapacidad en la sociedad, se origina dentro del entorno social y educativo; puesto que, según Moliner (2013), las concepciones sociales erradas sobre la discapacidad abren paso a la marginalización de esta población en todos los ámbitos humanos, y construyen una serie de

limitaciones inadmisibles con base en el ‘estado de salud’ del individuo y no, en su desempeño con una actividad. Por lo cual, fue indispensable concienciar a la comunidad universitaria sobre su influencia tanto en el proceso de aprendizaje de lengua de los estudiantes en condición de discapacidad como en su adaptación en el medio universitario. Así, cada uno de los integrantes de la comunidad asumirían su responsabilidad de liderar acciones encaminadas a generar una inclusión de estos estudiantes dentro del contexto educativo de la PUJ, dejando de lado los prejuicios mentales, y siendo sensibles a esta problemática.

A partir de lo anterior es importante mencionar que, la comunidad educativa es un potencializador directo del proceso y el desarrollo de acciones en favor del crecimiento y la participación de los grupos poblacionales más vulnerables como las personas en condición de discapacidad, dentro de los contextos educativos, pero además es una red de apoyo y de acompañamiento que debe estar debidamente capacitada para ayudar a garantizar un acercamiento al otro y para fomentar la cooperación y la comprensión entre todos sus miembros, según declara Álvarez y López, 2015.

De manera que, a través del taller de sensibilización (*Ver ANEXO O. Cuadro de planeación del taller*) se buscó movilizar a la comunidad para construir una red de apoyo y promover una nueva visión sobre ‘discapacidad’, en pos de un ambiente inclusivo. Este taller se efectuó con el permiso de la coordinación del proyecto ANCLA, en el espacio de reunión de bienvenida de los voluntarios en el tercer periodo académico del 2017. La reunión se organizó el día jueves 14 de septiembre de 1:00 p.m. a 2:00 p.m., en la sala de acompañamiento académico de ANCLA – ubicada en el sótano del edificio Gabriel Giraldo–. Aunque inicialmente se contaba con una disponibilidad de tiempo de treinta minutos para llevar a cabo el taller de acuerdo con la planeación, el tiempo tuvo que ser modificado por cuestiones de la logística del evento; entonces, se redujo a quince minutos en los que se debieron omitir algunas de las actividades que se plantearon en principio como el video educativo de la DIF, México.

No está demás aclarar que, el taller se dirigió a uno de los grupos más importantes que conforman la comunidad educativa: los docentes en formación de la LLM, debido a que juegan un papel elemental en el camino hacia la inclusión, como bien se ha dicho antes. Al taller asistieron

aproximadamente sesenta personas entre las que se encontraban estudiantes de la LLM que participarían del proyecto ANCLA durante el tercer semestre del 2017 como *mentors*; los docentes del área de pedagogía, encargados de enseñar la materia de Metodología y Didáctica, núcleo fundamental de la carrera de LLM de la PUJ; la coordinación del proyecto ANCLA, y otros más, representantes del área administrativa del Departamento de Lenguas. Cabe resaltar que, no se hizo ninguna convocatoria especial de asistencia al taller, solo a la reunión informativa de ANCLA; donde eventualmente se realizaría esta actividad de sensibilización dentro de las instalaciones de la Universidad.

En general, los resultados de la aplicación del taller fueron sorprendentes, pues a pesar de que la comunidad demostró una gran apertura y una buena actitud, se hicieron evidentes las barreras actitudinales frente al tema de discapacidad. Esto se debió en gran parte al desconocimiento de la comunidad frente a su ‘accionar’ no solo en los procesos de inclusión y en la realización de actividades de tipo cultural, pedagógico o social que involucraran a los estudiantes en condición de discapacidad, sino también frente a sus comportamientos y actitudes hacia esta población en una situación de la vida cotidiana.

Ahora, tanto la primera como la tercera actividad fueron dos momentos clave durante el taller, los resultados variaron notablemente entre ellas. En la dinámica grupal, se hizo evidente que la discapacidad se considera un problema que otro debe sufrir y que, por tanto, no se interviene. Cuando se les solicitó a los asistentes su colaboración para participar de forma voluntaria en la dinámica, se mostraron dudosos; en general, la reacción de todos en la sala torno el ambiente tenso y negativo, ya que se les especificó que debían simular una deficiencia funcional o estructural como parte elemental de la actividad. Las expresiones de nerviosismo, de conmoción y de burla fueron un indicativo de que aún no se entiende la discapacidad como condición de salud que dificulta el desarrollo de ciertas tareas particulares, sino como algo que ‘inválida’ o ‘enferma’ (OMS, 2001). Por tal razón, el individuo se siente y se percibe débil y vulnerable frente a los demás.

Aparte de esto, hay que señalar que el público se mantuvo pasivo, simplemente como un espectador mientras el grupo voluntario realizaba la tarea de armar un rompecabezas (*Ver ANEXO*

FOTOS). Esto demostró que a pesar de que se comienzan a manejar los conceptos de discapacidad e inclusión educativa en el contexto educativo javeriano, la comunidad no sabe de qué manera apoyar al estudiante en condición de discapacidad, independientemente de si participa de una actividad académica o no. Vale la pena destacar que, la persona que representó al estudiante en condición de discapacidad visual fue la más segregada durante esta primera actividad grupal, puesto que, sus compañeros no supieron cómo involucrarle y asumieron que su discapacidad le impedía aportar en la ejecución de la tarea. Por esta razón, lo apartaron de la dinámica, se enfocaron en cumplir el objetivo de armar el rompecabezas y lo dejaron solo. Pese a las circunstancias, el estudiante hizo un gran esfuerzo por trabajar en equipo y contribuir con el desarrollo de la acción.

Al contrario de la dinámica grupal, el diálogo sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje que se efectuó en esta investigación, generó dudas, inquietudes, admiración y asombro por parte de la comunidad universitaria. Se puede decir que sirvió como herramienta motivacional para los docentes en formación de la LLM. Muchos expresaron que fue un privilegio poder escuchar este tipo de vivencias de otros estudiantes del pregrado, debido a que les permitió reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, la labor del docente, el manejo de recursos, la creatividad para el diseño de material, y otros aspectos importantes dentro del aula que surgen exclusivamente de la pedagogía del docente. Es posible decir que, esta parte del taller distintivamente fue la más provechosa, ya que los asistentes a la reunión mostraron un interés y una atención particular por conocer sobre el proceso de apoyo a la participante a partir de las tutorías ANCLA.

Al culminar el taller, los estudiantes de la LLM y los profesores de cátedra de la LLM que estuvieron presentes, reconocieron la importancia de favorecer la accesibilidad y permanencia del estudiante en condición de discapacidad en cualquier contexto educativo, a partir de sus roles como docentes. De igual forma, manifestaron su preocupación general porque todavía no tienen claro cómo hacer dentro de sus prácticas educativas una inclusión más consciente, y aseguran que es un reto en el ejercicio de su profesión y una gran dificultad involucrar a todos los estudiantes en la dinámica de clase e impulsar su crecimiento académico y personal independientemente de que tengan o no, una condición de discapacidad física, sensorial o incluso psicológica.

Finalmente, se les entregó a cada uno de los asistentes un folleto guía (*Ver ANEXO P. Folleto guía*), en el que podían encontrar una herramienta de apoyo para orientar el acompañamiento a los estudiantes universitarios en condición de discapacidad visual que están en el proceso de aprender una lengua extranjera como el inglés. De acuerdo con la Declaración de Salamanca (1994, punto 37)(como se citó en Canet, 2009, p. 48) es esencial que los docentes se informen y conozcan específicamente las dificultades y necesidades del alumnado en condición de discapacidad visual, ceguera total o baja visión, para que cuando se vean enfrentados a este tipo de retos en el aula, puedan afrontarlos con compromiso y realizar los ajustes razonables para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de un enfoque inclusivo.

b. Apoyo académico

En la fase de diseño, el apoyo académico a la estudiante en condición de discapacidad visual durante el proceso de investigación, consistió principalmente en la ejecución de tres acciones específicas: Primero, **el diagnóstico de lengua**, que se planeó con el objetivo de evaluar las habilidades lingüísticas de la participante en el inglés como lengua extranjera; segundo, **el análisis de necesidades**, el cual se planteó con el propósito de determinar el grado de participación de la estudiante en las actividades dentro y fuera del aula de clase de lengua, y las barreras y facilitadores que influyen en su desempeño y en la realización de ciertas tareas que requieren del uso del inglés para así, disponer las actividades y metodología de las sesiones de tutoría; finalmente, **las tutorías de inglés** a través de ANCLA, se propusieron especialmente con el fin de reforzar los conocimientos de la participante en la lengua extranjera, potencializar su aprendizaje y mejorar sus habilidades lingüísticas por medio de la aplicación de estrategias de aprendizaje. En seguida, se revelan los resultados que se obtuvieron a partir de cada una de las acciones propuestas.

b.1.Resultados diagnóstico y análisis de necesidades

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2001), las actividades son un indicativo de las dificultades que tiene la persona para realizar alguna acción de la manera esperada, bien sea en razón de una deficiencia en sus funciones o estructuras corporales o bien, por una limitación para desempeñar ciertas tareas acorde a sus habilidades. Por ello, es fundamental propiciar espacios como la sesión de diagnóstico, en donde se realicen actividades que posibiliten el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de la participante para poder mejorar su aprendizaje de lengua.

Entonces bien, antes de iniciar el trabajo de apoyo, fue necesario fijar un encuentro con la participante –en una ocasión diferente a la de la entrevista–, con el propósito de determinar su competencia lingüística en el área de inglés. Esta sesión de diagnóstico de lengua tuvo lugar en la sala número 4 del Centro de Recursos, un espacio silencioso, cómodo e iluminado –ubicado en el edificio 67. José Rafael Arboleda– que contaba con la disponibilidad de recursos materiales, técnicos y tecnológicos para favorecer el desarrollo de la actividad.

Para comenzar, el diagnóstico no se ejecutó de la forma prevista. Si bien es cierto que la participante realizó un trabajo de comprensión y producción oral y escrita a partir de la lectura del texto “Big sports - Big business”, no se mantuvo la misma dinámica que se planteó inicialmente para el desarrollo de las tareas específicas de habla, escucha, escritura y lectura y, por tal razón, el tiempo de la sesión se prolongó 40 minutos más de lo planeado. De hecho, para poder emitir una valoración del desempeño de la participante y determinar su nivel de lengua a través del ‘examen’ diagnóstico, fue necesario efectuar un ajuste de las actividades y simplificar el trabajo de la estudiante; ya que desde el principio de la sesión expresó sus dificultades para desarrollarlas.

De manera que, se resolvió llevar a cabo las modificaciones del diagnóstico partir de la organización y la extensión del texto propuesto con anterioridad. Así pues, con base en la lectura del primer y segundo párrafo del texto se evaluaría la comprensión lectora de la estudiante, con el tercero y el cuarto su producción oral, con el quinto su comprensión oral y, de acuerdo al trabajo integrado de los párrafos, su producción escrita. De tal forma que, se pudiera efectuar un trabajo guiado, pausado y concienzudo con la participante y que, a su vez, se logaran evaluar su competencia comunicativa y sus aptitudes lingüísticas en inglés, sin que se llegaran a subestimar sus destrezas y mucho menos que se llegara a contribuir a la formación de una barrera pedagógica de forma inesperada una vez iniciado el diagnóstico (*Ver ANEXO Q. Resultados diagnóstico de lengua*).

Ahora, la ejecución del diagnóstico de nivel de lengua permitió corroborar hechos importantes a la luz de la teoría, relacionados con el proceso de aprendizaje de inglés de la participante y con sus habilidades lingüísticas. Los resultados de la actividad fueron contundentes y a su vez,

significativos para enriquecer el proceso de aprendizaje de la estudiante y para potenciar esta investigación, encaminada a impulsar los procesos de inclusión en el contexto universitario javeriano.

En principio se constató que la participante demostró tener grandes dificultades para emplear la lengua como un vehículo de comunicación e interacción dentro del espacio académico y, además de esto, demostró una baja destreza al momento de realizar las actividades del diagnóstico relacionadas con la producción y comprensión de una lengua extranjera: comprensión lectora, comprensión escrita, producción escrita y producción oral.

Según Santana (2013), una deficiencia visual no afecta las competencias comunicativas de un individuo, pero puede generar algunas dificultades especialmente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora o expresión escrita en tanto que este tipo de personas no pueden relacionar la forma de la palabra con el sonido. Por otra parte, Pablo Andrade (s.f) afirma que a las personas en condición de discapacidad visual naturalmente se les dificulta la comprensión y la expresión oral, debido a que la ausencia de visión se convierte en un obstáculo para responder a los estímulos visuales que permiten el contacto con los demás y con el mundo, y que propician situaciones comunicativas como las conversaciones.

No obstante, se pudo constatar que la condición de discapacidad visual de la participante no repercutió directamente en su desempeño durante la actividad, sino más bien otro tipo de *factores personales* como la selección y aplicación de estrategias de aprendizaje, los malos hábitos de estudio, las bases teóricas insuficientes de lengua, la falta de trabajo autónomo para desarrollar y fortalecer cada una de las habilidades, la predisposición para llevar a cabo ciertas tareas, la inseguridad y la poca confianza de la participante en sí misma y en sus capacidades, en gran parte debido a sus experiencias de aprendizaje pasadas.

¿Es posible que algunos factores ambientales hubieran podido reducir o potenciar las destrezas visuales de la estudiante y, por tanto, su condición de baja visión hubiera afectado su rendimiento? Justamente para evitar que algunas variables ambientales –como la cantidad de luz, el tamaño, la forma de la letra y el espaciado del texto– repercutieran en los resultados del diagnóstico de lengua

y en el desempeño de la participante, se pensó en los posibles ajustes razonables y se tomaron todas las medidas necesarias en cuanto a la utilización de recursos y materiales: salón iluminado con bombillas de luz amarilla y con disponibilidad de recursos tecnológicos; texto impreso; contraste de fondo blanco con negro; colores mate para evitar el reflejo de la luz; letra en negrilla, ampliada y sin cerifa; doble interlineado; linterna; computador portátil, entre otros.

Además, para asegurarse que el material de trabajo y las condiciones ambientales del aula fueran apropiadas para la realización de la actividad, se le preguntó a la estudiante su opinión frente al manejo de recursos, los ajustes y la pertinencia del material y del espacio de acuerdo a su condición de baja visión y al trabajo planeado. Dentro de todo, la participante admitió que tanto el espacio como el material eran ideales para aprender y mejor aún, favorecían su visión. En fin, tomar todas estas precauciones evitó que se empujara a la participante a realizar un esfuerzo visual innecesario para poder acceder a la información y, también permitió que se minimizaran, desde el comienzo, algunas barreras físicas e incluso pedagógicas para la estudiante, dentro del entorno académico universitario de la PUJ.

Entre tanto, algunos problemas cobraron mayor relevancia a la hora de que la participante pusiera en práctica las habilidades de habla, escucha, lectura y escritura en inglés, durante la actividad de diagnóstico, principalmente su falta de comprensión de las ideas generales y específicas del texto; su dificultad para reconocer el tema del escrito y el propósito del autor; su necesidad de traducir palabra por palabra del inglés al español; la influencia de la lengua materna en el uso del inglés (transferencia lingüística); su dificultad para realizar un análisis-crítico y una interpretación del mensaje oral y escrito; su confusión en el manejo sintáctico de las oraciones y su dificultad para conectar las palabras e ideas y otorgarle un sentido al mensaje.

Aparte de esto, la actividad de diagnóstico también fue extremadamente útil para comprobar qué tipo de estrategias utilizaba la participante, de qué manera las empleaba y cómo las integraba en la realización de tareas involucradas con el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. Esto con el fin de favorecer su aprendizaje, desarrollar sus habilidades y mejorar su desempeño en la lengua extranjera durante las sesiones de tutoría, a través de la exploración y la aplicación de nuevas estrategias o incluso del fortalecimiento de las estrategias presentes.

Oxford (1990) (como se citó en Naranjo, 2004) establece que, para llevar una estrategia a la práctica, se deben considerar cinco pasos fundamentales: Preparación, presentación, práctica, evaluación y extensión (p.58). Teniendo en cuenta que a través de esta investigación se buscaba facilitar el aprendizaje de lengua de la participante, se hizo indispensable seguir cada uno de los pasos para lograr el objetivo general del proyecto. Entonces bien, la actividad de diagnóstico y el presente análisis de necesidades constituyeron la **preparación** y la **presentación**, estas dos acciones como bien se mencionó antes, pudieron ayudar a comprobar y demostrar el uso de estrategias de aprendizaje en lengua extranjera por parte de la participante.

Por otro lado, como parte del proceso de **práctica** y **evaluación**, las sesiones de tutoría y el trabajo autónomo en casa permitirían que la estudiante utilizara las estrategias, las integrara y se obtuvieran nuevos resultados a partir de allí; finalmente la **extensión**, se realizaría en la última fase de la ruta metodológica, conocida como fase de monitoreo, se corroboraría el uso independiente de nuevas estrategias por parte de la estudiante y su progreso después de recibir el apoyo académico.

Ahora, en cuanto a la aplicación de estrategias de aprendizaje, durante el diagnóstico de nivel de lengua, fue evidente que la participante empleó estrategias tanto directas como indirectas para llevar a cabo las tareas de producción y comprensión oral y escrita en inglés, pero hubo un mayor aprovechamiento de las estrategias indirectas metacognitivas y sociales para monitorear y simplificar el trabajo que exigía la actividad. Hay que destacar que, la utilización de este tipo de estrategias indirectas propició el trabajo colaborativo y provocó que las *mentors* se convirtieran en un apoyo indispensable para la participante en su aprendizaje; a ello se debe que la estudiante formulara una gran cantidad de preguntas relacionadas con el uso de la lengua y con la ejecución de la actividad durante la sesión y, que además, solicitara en todo momento la colaboración de las docentes en formación para resolver inquietudes y elaborar los ejercicios.

En relación a las estrategias directas, se resalta el uso de estrategias de memoria y estrategias cognitivas, por parte de la participante, como recurso para demostrar su dominio lingüístico. En todo caso, es preocupante la manera en cómo la estudiante se vale de estas estrategias tanto para

almacenar y recuperar la información como para reflexionar sobre lo que está aprendiendo, ya que, por una parte, utiliza canales exclusivamente visuales para acceder o recordar un mensaje ya sea oral o escrito y, por otra parte, recurre a la traducción del inglés al español en exceso para producir o interpretar este mensaje. Este tipo de estrategias interfirieron significativamente en el aprendizaje de la participante de este estudio de caso limitaron su desempeño y provocaron su agotamiento visual.

En términos generales, se hicieron evidentes las dificultades de la participante por dominar la lengua, por emplear estrategias de apoyo que le permitieran mejorar sus habilidades en inglés y le ayudaran a ejercer control sobre su propio aprendizaje (*Ver ANEXO R. Cuadro resumen estrategias participante*). Aunque la participante se esmeró por desempeñarse bien en los ejercicios, tuvo inconvenientes para reconocer y utilizar estrategias básicas de comunicación, que son fundamentales para desarrollar una competencia comunicativa y desempeñarse en la lengua correctamente. Adquirir esta competencia es trascendental para que una persona profundice en el uso de una lengua y comprenda e interactúe en un contexto social y cultural (Sanhueza y América, 2012). A partir de allí cobró relevancia el trabajo morfológico, fonológico, léxico, sintáctico y psicológico durante las sesiones de apoyo, para que la estudiante supiera cómo, cuándo, dónde y de qué manera podía hacer uso de la lengua a partir de la aplicación de estrategias de aprendizaje que correspondan a sus necesidades como estudiante de Artes, a su estilo de aprendizaje, a su nivel de lengua, entre otros aspectos ya mencionados en el proyecto.

Adicional a esto, para poder llevar a cabo el apoyo a través de las tutorías, se recalcó la importancia de acudir a la utilización de herramientas y materiales que estimularan y ayudaran a desarrollar otros sentidos de la participante dentro de la dinámica de clase. De acuerdo con Andrade (s.f), es esencial que las personas con ceguera o baja visión alerten otros sentidos y potencien su percepción táctil, auditiva y kinestésica para acceder al conocimiento de una forma más fácil y productiva. Asimismo, se hizo necesario potenciar el uso de estrategias compensatorias, con el fin de que la estudiante lograra superar su dependencia visual al momento de aprender una lengua extranjera como el inglés.

En últimas, es posible afirmar que los propósitos del diagnóstico se cumplieron a cabalidad, puesto que por medio de esta primera actividad se pudo realizar un análisis exhaustivo de las necesidades de la participante a partir de su desempeño con la lengua y del uso de estrategias de aprendizaje. A su vez, se pudieron reconocer los principales problemas de la estudiante al realizar los ejercicios de comprensión y producción oral y escrita, y esto permitió la elaboración de un plan de apoyo efectivo que contribuyera a mejorar su competencia comunicativa. Más aún, el diagnóstico sirvió para ejecutar otras actividades adicionales; por ejemplo, aclarar la función sintáctica y semántica de los adjetivos; trabajar la pronunciación de algunos fonemas del inglés como: *-ai-* y *-ei-*, y ampliar el vocabulario, específicamente reconocer y diferenciar palabras relacionadas con el tema de publicidad como: *announcement, adverts, advertisement, advertising executive*.

b.2.Resultados de las tutorías

Las tutorías se convirtieron en una herramienta fundamental para facilitar el aprendizaje de inglés de la estudiante en condición de discapacidad visual; es por ello que, en esta parte del proyecto se denota la multiplicidad de material tanto virtual como físico relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se llevó a cabo con la participante, durante el tiempo de investigación. Dicho material primero fue cuidadosamente seleccionado y posteriormente, personalizado; una vez se identificaron las necesidades de la estudiante en las fases anteriores.

La discusión de resultados, de las sesiones de tutoría, confirman que la naturaleza de esta investigación es de tipo exploratoria, pues no pretende formular hipótesis ni mucho menos precisiones; al contrario, busca generar actitudes reflexivas de todos los integrantes de la comunidad educativa universitaria, especialmente Javeriana, frente a los procesos de inclusión educativa en Colombia, que no deben ser omitidos ni desconocidos. Dichos resultados, serán expuestos por medio de una breve discusión que integra la descripción detallada de situaciones, eventos y variables que se observaron en el transcurso de cada una de las sesiones. No obstante, esta investigación no se limita a la simple descripción de datos, sino que también busca relacionarlos y analizarlos a la luz de las bases teóricas abordadas a lo largo de la intervención, teniendo en cuenta el diagnóstico de lengua y el análisis de necesidades.

Para las tutorías de lengua, se designaron diez sesiones para el 1er semestre de estudio, a partir del mes de febrero hasta el mes de junio del 2017. El número de las tutorías se determinó teniendo en cuenta: en primer lugar, las sesiones que normalmente realiza un mentor al semestre y en segundo lugar, el acompañamiento personalizado que la participante requería, considerando su ritmo de trabajo y su condición visual. En el transcurso de la intervención, evidentemente, las sesiones se vieron reducidas, debido a la disponibilidad de tiempo de la participante y a su condición visual.

A principios del año 2017, la estudiante recibió un tratamiento médico debido a una complicación quirúrgica por una cirugía ocular (reemplazo de córnea), la cual representó un alto riesgo para su condición de salud. Tal tratamiento, provocó una disminución significativa de su visión y, por ende, un agotamiento visual que la llevó a guardar completo reposo en su casa sin poder asistir a muchas de sus clases y a las tutorías programadas en un periodo de tres meses, comprendido desde principios del mes febrero hasta finales de abril. A su retorno a clases, su prioridad fue adelantarse de las materias de núcleo fundamental de su carrera de Artes; por lo que el tiempo planteado inicialmente para el trabajo con la participante se modificó.

Para la planeación de cada sesión, se consideraron las necesidades de la estudiante tanto de carácter lingüístico como ambiental; a partir de ahí, se diseñó una sencilla ruta de intervención, teniendo en cuenta los pasos propuestos por Naranjo (2004, p.58), en la que se volvió fundamental la aplicación de una serie de estrategias en cada una de las sesiones, pues estas le permitirían a la estudiante disponer de herramientas que la ayudarían a minimizar el grado de impacto de las barreras identificadas a partir de las entrevistas iniciales, y originadas de los *factores personales y ambientales*, como por ejemplo: la inexistencia de un aprendizaje autónomo, los resultados deficientes en la lengua extranjera, la desatención de algunos docentes en algunos aspectos inmersos en la enseñanza de lenguas como el material y las metodologías considerando las limitaciones visuales de la participante, entre otros (*Ver ANEXO D. Entrevista participante y también, ver ANEXO R. Cuadro resumen de estrategias participante*).

En seguida, se describirán detalladamente los ajustes razonables que se implementaron en cada una de las sesiones (1, 2, 3 y 4), los cuales simplificaron a la estudiante su aprendizaje de

inglés. Dichos ajustes, hacen referencia a las modificaciones o adaptaciones en la metodología, el material y los recursos necesarios para cumplir con el objetivo de garantizar a la participante, un aprendizaje de lengua con la mínima presencia de barreras que afecten o alteren su desempeño. Esto quiere decir que, en definitiva, estos ajustes razonables, también hicieron parte de las estrategias que se integraron en las tutorías académicas de lengua.

b.2.1. Descripciones de las sesiones de tutoría

La primera tutoría se realizó en una de las salas del Centro de Recursos del edificio 67. José Rafael Arboleda de la PUJ. El propósito de esta sesión fue comenzar un acercamiento a la conciencia fonológica, apoyado con el material de Yulia Solovieva (2015): “Estrategias introductorias de la lecto-escritura en el idioma inglés”, una propuesta innovadora que promueve procesos de lectura y de escritura a través de tres etapas organizadas: materializada, perceptiva, esquematizada y verbal. Aunque este método se trabaje con niños, según la autora Solovieva, no resulta perjudicial si se trabaja con personas mayores, al contrario, los convierte en sujetos más atentos a la pronunciación correcta, la reflexión acerca de las coincidencias y diferencias entre cómo suenan las palabras en el español y en el inglés (p.45)

No obstante, en las tutorías solo se trabajó primera etapa materializada, pues para llegar a la esquematizada se requería de un mayor tiempo para alcanzarla. La etapa que se abordó, consistió básicamente en el análisis de los sonidos que componen las palabras de la lengua extranjera, por lo cual estimula las habilidades de la participante de producción y comprensión oral de la lengua. Para el desarrollo de esta actividad Elkonin (1989) (como se citó en Solovieva, 2015), destaca que las letras no se introducen en el inicio, sino al final de las sesiones de trabajo, pues sigue un orden de los siguientes niveles de la estructura del idioma: nivel fonológico, morfológico, léxico, sintáctico (lógico-gramatical) y psicológico (intención), dándole importancia en primer lugar, a los sonidos (fonemas) como elemento principal de la iniciación de decodificación y transformación compleja de los símbolos gráficos visuales en el sistema del lenguaje oral a través de la articulación (p.18).

La etapa materializada permite a la participante reducir el apoyo visual en exceso como escribir las palabras para poder recordarlas o analizarlas. De esta manera, se puede sacar provecho de esta etapa de reconocimiento fonético como una alternativa para fortalecer el aprendizaje de la participante, teniendo en cuenta su discapacidad física visual. Entonces, se hace importante realizar actividades de conciencia fonológica como el reconocimiento y repetición de sonidos, pronunciación o entonación de palabras, memorización de palabras, etc., tal como lo explica Nikolic (1986) y Couper (1996) (como se citó en Santana, 2013).

En este punto se debe aclarar que, la conciencia fonológica es definida como la habilidad para segmentar y manipular las palabras en operaciones de identificación de sílabas, de fonemas y de sonidos iniciales y finales de las mismas (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p.116). El método de introducción a la lecto-escritura de Solovieva, a nivel lingüístico, permite tareas de producción y comprensión de la lengua; a nivel psicológico, se logra la interiorización de las acciones desde el plano materializado hasta el plano del lenguaje escrito y, en lo neuropsicológico integra elementos visuo-perceptivos por medio de esquemas materializados de palabras antes de pasar a la escritura formal. Lo cual, permitiría a la estudiante reducir la necesidad de recurrir a la palabra visual para comprenderla, lograr relacionar la palabra escrita y sonora, mejorar problemas de articulación y pronunciación, escritura, entre otras más.

En referencia al desarrollo de la primera sesión, la tutoría inició con un ejercicio introductorio, el cual estimulaba la conciencia fonológica, este ejercicio se denominó “Ronda de palabras”. Su duración fue de aproximadamente diez minutos y consistió fundamentalmente en el análisis de sonidos de algunas palabras del español, en donde se identificaron, diferenciaron y analizaron los sonidos vocálicos y consonánticos que componían cada palabra. El ejercicio se desarrolló de la siguiente forma: una de las *mentors*, decía una palabra cuyo sonido comenzara por el fonema bilabial nasal /m/ y la participante debía buscar otra palabra que coincidiera con el mismo sonido en otra palabra.

Luego, se procedió a realizar el análisis fonético de algunas palabras monosilábicas en inglés, de diversas categorías gramaticales (sustantivos, adverbios, entre otros). Inicialmente, se realizó un análisis fonético de estas palabras que contenían tres o cuatro sonidos, sin diptongos, ni vocales largas, para que la participante lograra en principio, hacer un reconocimiento de las diferencias de los sonidos del inglés al español. Fue importante recordarle constantemente a la participante, la diferencia entre identificar un fonema, es decir un sonido, y un grafema, es decir una letra, en las palabras, ya que es muy diferente decir que, por ejemplo, la palabra *duck* se compone de tres sonidos, dos consonánticos y uno vocálico /dʌk/, a decir que se compone de cuatro en razón de su número de caracteres, de sus cuatro grafemas (d-u-c-k).

En congruencia con el primer ejercicio, se propuso que la participante escuchara diferentes palabras pronunciadas por una de las *mentors*, una palabra a la vez, de forma repetitiva y marcada, acentuando de manera más larga y fuerte todos y cada uno de los sonidos de las palabras; con el fin de que identificara uno por uno los fonemas (sonidos) que componían cada palabra. Una vez la participante reconociera fonemas tanto de tipo consonántico como vocálico en la palabra, debía señalar el orden y el número de sonidos que la conformaban usando un sistema de reconocimiento fonético. Dicho sistema constaba de varios círculos –de color amarillo y de igual tamaño– que representaban los sonidos (fonemas) y de celdas de color blanco (esquema de palabras) con espacio para ubicarlos respectivamente (*Ver ANEXO FOTOS*)

La implementación de este material fue clave en el desarrollo de este método, ya que le permitiría a la participante tener una representación perceptiva de las palabras, teniendo en cuenta

los fonemas simbolizados por los círculos amarillos. Este tipo de estrategias no buscaba asegurar una pronunciación exacta a la de un hablante nativo, pero sí que la participante utilizara los sonidos característicos de la lengua inglesa, que fueran comprensibles para estos hablantes. Además de esto, se espera que la participante pueda lograr procesos conscientes de decodificación y articulación de los fonemas y grafemas; con los que pudiese reconocer las variables de los sonidos, dependiendo de las palabras.

Después de lo anterior, como parte del trabajo de memorización del vocabulario, la participante utilizó los esquemas (celdas y círculos) para repasar las palabras vistas y proponer nuevas de acuerdo con la similitud de los sonidos que se trabajaron. Finalmente, como cierre de la sesión, se trabajó con un trabalenguas, actividad promotora de la conciencia fonológica de rima y aliteración que buscaba que la participante realizara distinción de palabras en contexto que contienen sonidos que se asemejan según los criterios fonológicos (Flórez et al. p, 128).

Es necesario destacar que, durante la tutoría se buscó que la estudiante tuviera un referente objetual sobre el léxico que se estaba trabajando para que no tuviera necesidad de ver las palabras (grafema), aprovechando los recursos tecnológicos y técnicos disponibles. Un ejemplo de esto es que se proyectaron en pantalla imágenes a color y sonidos que apoyaban la representación del vocabulario. Igualmente, con la ayuda de las *mentors* se recalca la importancia de entender el vocabulario a partir del contexto, utilizando ejemplos de la vida cotidiana, con los que la participante pudiera tener un referente significativo cultural al momento de aprender nuevo vocabulario.

La segunda tutoría se llevó a cabo en la temporada de vacaciones y, por ende, no se pudo hacer uso del espacio en el Centro de Recursos, se encontraba inhabilitado. Así que, la sesión tuvo lugar en una de las salas de la biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J. en el piso -1. Para comenzar, se retomaron los ejercicios de conciencia fonológica con el sistema de reconocimiento (esquemas), el cual se adaptó por cuestiones de comodidad visual de la participante en razón de que el contraste de colores entre las celdas y los círculos no permitía la identificación de los objetos; se incluyeron círculos de otros colores y celdas negras para facilitar la distinción de los sonidos consonánticos de los vocálicos (*Ver ANEXO FOTOS*).

Entonces bien, en esta tutoría se introdujeron los sonidos consonánticos simples de la lengua inglesa tales como *h*, *l*, *v/b* y *v/f*; y para su debido reconocimiento se utilizaron círculos de color verde fluorescente. Al mismo tiempo que la participante realizaba el análisis con cada palabra, identificaba los sonidos y las variantes de las mismas, pronunciaba cada sonido con la correspondiente articulación, posición de la lengua y de los labios, con el fin de pronunciar los sonidos vistos en la tutoría de forma consciente y segura.

Durante la etapa de análisis fonético de los sonidos consonánticos simples del inglés, se realizaban contrastes con los sonidos del español. Estos no se presentaban aislados, sino que siempre se ejemplificaban integrados en las palabras, para que de esta forma la participante comprendiera las principales distinciones que existen a nivel fonético entre estas dos lenguas. Asimismo, se intentó realizar la diferenciación de las palabras entre el inglés americano y el británico que comprendieran los mismos sonidos consonánticos analizados en el principio, de esta forma la estudiante asimilaría con profundidad los sonidos y comprendería que el inglés como lengua extranjera también presenta variaciones lingüísticas que son importantes definir para su aprendizaje de la lengua. Para el análisis se incluyeron verbos, adjetivos, adverbios, entre otras categorías gramaticales como por ejemplo: *fine*, *vine*; *live*, *lift*; *vote*, *boat*, entre otras.

De igual modo, se integraron varios ejercicios de conciencia fonológica para profundizar en la fonética inglesa. Dichos ejercicios permitieron que se generara un ambiente de aprendizaje dinámico y creativo al momento de comprender y producir la lengua extranjera. Por ejemplo, el juego de “cambio de palabras” tomado del material de Yulia Solovieva (2015), permitió a la participante desarrollar flexibilidad verbal en una lengua extranjera. Inicialmente se le pidió a la participante cambiar ciertos sonidos consonánticos por otros, dentro de una serie de palabras; como resultado se originarían nuevas palabras en inglés como, por ejemplo: */t/* por */m/* en la palabra *take*, se convertiría en *make*.

Subsiguiente a esta actividad introductoria, se inició un trabajo de gramática con la formación de oraciones simples acompañadas de los conectores (F.A.N.B.O.Y.S), es decir, *coordinating conjunctions*. El anterior ejercicio se desarrolló debido a que los conectores cumplen con varias

funciones en el proceso de lectura: indican las relaciones existentes entre las oraciones y el texto, facilitan la predicción en la lectura, guían al lector para realizar inferencias lógicas y lo ayudan a desarrollar cohesión local y coherencia global. Para la participante serían de gran utilidad, puesto que presenta dificultad en la comprensión y producción de ideas, debido al desconocimiento de conectores, que establecen las relaciones semánticas entre las oraciones de un texto (Javis, Grant, Bikowski y Ferris, 2003) (como se citó en Asassfeh, 2014, p.182).

Para la ejecución de esta actividad, se realizó un breve repaso a nivel morfológico y sintáctico por medio de una presentación en Power Point (PPT), en donde se le explica a la estudiante las reglas de uso, la función y la importancia de utilizarlos. Además, se realizaron ejemplos con diferentes frases en presente simple para que pudiera notar el modo de usarlos en un contexto y en un tiempo real. Para la PPT, se utilizaron una gran cantidad de imágenes, letra fuente número 72, fondo azul oscuro y letra blanca para contrastar y evitar el agotamiento visual. Seguido de esta actividad, se hizo una corta actividad de afianzamiento en material impreso Arial número 42 y negrilla; con el fin de realizar un seguimiento individual de la comprensión del tema abordado. Finalmente, se termina la sesión con la explicación del trabajo en casa para la estudiante, cuyo propósito principal era aumentar su confianza al momento de comunicarse oralmente en la lengua extranjera. Dicha tarea consistió en realizar *ejercicios de modulación* que radicaban en pronunciar los sonidos consonánticos vistos en la sesión, articulando de forma exagerada diferentes palabras en inglés.

Por otra parte, en la tutoría número cuatro, se continuó con el análisis fonético de las consonantes simples, primero se realizó un breve repaso con los sonidos que se trabajaron en la anterior tutoría, para así, proceder con la introducción de nuevas consonantes simples: *s/z, t/d, y/j y p/b*. Al terminar esta primera actividad, se realizó un ejercicio práctico de *modulación*, que como complemento, permitiría la relajación del rostro para preparar el aparato fonador para la emisión y la articulación de los sonidos, fluidez, respiración y entonación por medio de la gesticulación exagerada, de los movimientos bruscos y continuos de órganos articulatorios y de todos los músculos faciales y, finalmente, se dejó como trabajo en casa, realizar estos mismos ejercicios mirándose a un espejo para aumentar su sensibilidad frente a su articulación de estos sonidos.

La segunda parte de la sesión se destinó a realizar un ejercicio para mejorar las estrategias de comprensión lectora de la participante. Pues como bien se recuerda en el análisis de diagnóstico se identifica la falta de comprensión de las ideas generales y específicas del texto, ya que hace indispensable conocer el significado de cada término o expresión para comprender el texto, aunque no sea necesario y pierde de vista el mensaje global. Por lo tanto, se realizaron una serie de preguntas a la estudiante sobre el proceso de lectura que hace normalmente, con el fin de ratificar el uso de estrategias para abordar una lectura y el uso de herramientas de apoyo visual (audiolibros, braille o algún programa que facilite su lectura).

Consecutivamente, se procede a observar el texto en formato PDF, en el televisor, ampliado a 500%. Para comenzar, se siguió un plan estratégico de lectura guiado por las *mentors*: primero, *skimming*, referido a la extracción de ideas principales sin necesidad de leer cada palabra, contribuyó a llevar a cabo una lectura rápida de información, énfasis en títulos, primeras y últimas líneas de cada párrafo; segundo, *scanning*, permitió extraer información específica y, tercero, *making predictions*, basados en imágenes, cuadros y conocimiento ya adquirido. El entrenamiento de estas estrategias aseguraría un proceso fácil y activo de lectura (Nuttall, 1982) (como se citó en Izquierdo y Jiménez, 2014, p.70).

Durante el desarrollo del plan estratégico, se efectuó un trabajo de aplicación de estrategias de lecto-escritoras inspirado en el material de Solovieva (2015). Este trabajo, le permitiría a la participante comprender el vocabulario sin la necesidad de recurrir a un diccionario o a la constante ayuda de las *mentors*, valiéndose de lo aprendido en las sesiones anteriores y de su conocimiento previo. Como bien se mencionó en el diagnóstico, a la participante se le dificultaba deducir e inferir el significado de las palabras para comprender un mensaje y requería de la ayuda constante de las *mentors* para realizar una interpretación de las mismas.

De esta forma, la participante realizaría un ejercicio de profundización del vocabulario teniendo en cuenta todos los niveles de lengua, sin que significara un obstáculo para entender el texto en mención. Ahora bien, se trabajó cada palabra desconocida a partir de los diferentes niveles de lengua, descritos a continuación: primero, desde el nivel fonológico (identificación de sonidos de palabras); morfológico, identificación de las categorías gramaticales, formación de la palabra,

“*word-form*” y sinónimos; lexical, palabras de tipo especializado de artes escénicas; sintáctico, inferencia de significado desde las oraciones, y textual, significado contextual.

Lo anterior se realizó teniendo en cuenta que, la lectura es un proceso interactivo que involucra un conocimiento lingüístico (sonido, correspondencia simbólica, conocimiento gramatical y de contenido). Sin embargo, en este ejercicio predominaron las estrategias de “*skimming*”, “*scanning*” y “*making predictions*”, pues la lectura es no solo es un proceso de reconocimiento de oraciones y palabras, sino que requiere de ir más allá, el entender su contenido (Nunan, 1999) (Como se citó en Izquierdo et al., p.70). Finalmente, para concluir y como trabajo de casa, se recomienda a la participante terminar la lectura de las páginas correspondientes y realizar el mismo trabajo que se hizo en la tutoría.

b.2.2. Análisis de las sesiones de tutoría

Se decidió realizar un trabajo a partir del criterio estrategias/motivación, con el que se ayudaría a cambiar la experiencia de aprendizaje de la participante con la lengua y a mejorar su nivel de lengua (Ver ANEXO K. *Figura criterios a intervenir*). Aunque dicho criterio tenía grado de calificador *facilitador ligero*, no contribuían a fortalecer sus habilidades para mejorar su aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La participante demostraba la aplicación de estrategias que en lugar de impulsar su aprendizaje, lo obstaculizaban porque no eran convenientes para su estilo y ritmo de aprendizaje.

Aunque las sesiones de apoyo académico no fueron continuas y quedaron inconclusas, tomaron relevancia para el presente proceso de investigación y para el de aprendizaje, al fomentar el conocimiento de una lengua extranjera y su uso en el ámbito académico, para satisfacer una necesidad o solucionar una problemática puntual. De allí que, se puedan rescatar aspectos positivos y negativos de cada una de las sesiones, que hicieron que esta actividad académica fuera una experiencia de aprendizaje enriquecedora no solo para la estudiante en condición de discapacidad visual, sino también para las *mentors* investigadoras como futuras docentes de lengua.

Pese a que el espacio de tiempo entre una sesión de tutoría y otra, podía oscilar entre tres a cinco semanas o incluso más, el trabajo no se vio entorpecido, es más se cree que el progreso de la participante no se vio afectado a gran escala. En cada sesión se encontraron nuevos detalles que

ayudaron a corroborar la importancia de seleccionar y aplicar las estrategias de aprendizaje durante las tutorías, puesto que, de esta manera, la estudiante podía llegar a tener un máximo desarrollo de la lengua dado que, según Sanz (s.f), la única manera de mejorar las habilidades es a partir de su uso.

Durante el proceso de apoyo, las *mentors* investigadoras desempeñaron un rol de tutoras universitarias, es decir que, se adoptó un enfoque metodológico y una serie de estrategias para ayudar a la participante con su proceso de aprendizaje de lengua. Sin embargo, ella debía asumir la responsabilidad de su propio progreso y de transformar este trabajo de aprendizaje-enseñanza en una experiencia significativa. Es importante dejar en claro que, el tutor universitario cumple la labor de ayudar y motivar al estudiante en condición de discapacidad para involucrarse en la vida universitaria, en la dinámica grupal y en las actividades del aula de clase. Además, es quien le proporciona estrategias para facilitar su estudio y la elaboración de tareas, atiende sus necesidades puntuales de tipo académico y se comporta como mediador en la resolución de los problemas que tiene el estudiante en condición de discapacidad, ya sea al momento de aprender o al momento de vincularse dentro de la comunidad (Álvarez-Pérez y Aguilar, 2015).

El 50% de las tutorías se realizaron en español, el uso de la lengua materna fue elemental para la comprensión de los ejercicios, ya que la actitud y el desempeño de la participante se veían afectados considerablemente cuando no podía entender el propósito de las actividades y la labor que debía desempeñar. Es cierto que hubo momentos específicos donde el uso de la lengua extranjera fue esencial no solo para que se cumplieran los objetivos del apoyo, sino también para que las actividades no perdieran un sentido y se pudiera aprovechar al máximo las sesiones de tutoría, para mejorar el nivel de lengua de la participante y favorecer el uso autónomo de estrategias, con el fin de potenciar su proceso de aprendizaje en un futuro.

En general, se puede afirmar que la participante siempre adoptó una postura entusiasta y una buena actitud frente al trabajo de tutorías. Esto propició que los encuentros se tornaran cada vez más acogedores y que se construyera la confianza entre la participante y las *mentors*, para entablar pequeños diálogos que afianzaran su confianza en sí misma y en su entorno para poder explorar su potencial, durante las actividades. De cualquier modo, como dice Muñoz (2009), comunicar

significa compartir y esto es lo que favorece el conocimiento de la lengua: la interacción comunicativa.

A pesar de que se pudieron desencadenar problemas de carácter psicológico (miedo, inseguridad, frustración, etc.) y lingüístico que en ocasiones afectaron la calidad de la producción y la comprensión oral y escrita de la participante, la estudiante tuvo la capacidad de superar, más rápido de lo esperado, algunas de sus dificultades. La motivación jugó un papel esencial en el trabajo que realizó durante las sesiones y, por supuesto, a lo largo de su progreso. Esto quiere decir que, aunque se llevaron a cabo un número mínimo de tutorías, la participante demostró una pequeña evolución a corto plazo.

En principio, las actividades que más dificultades le generaron a la estudiante fueron principalmente las actividades para potencializar la habilidad de conciencia fonológica como el análisis fonético, el juego de palabras, los ejercicios de modulación, entre otros, y las actividades de lecto-escritura. En vista de que, era su primera experiencia realizando este tipo de actividades, no comprendió fácilmente los objetivos y las tareas a realizar. Entonces bien, para la participante los primeros ejercicios de análisis fonético en inglés representaron una gran dificultad; en primer lugar, presentaba confusión para identificar los sonidos (fonemas) de las letras (grafemas) y, en segundo lugar, tenía una tendencia a visualizar y conocer la escritura de las palabras. Así que, las *mentors* tuvieron que recalcar en varias ocasiones la importancia de prestar atención a los sonidos para fortalecer primero sus habilidades de comprensión oral y, luego, favorecer su expresión oral y capacidad lecto-escritora.

El material utilizado para los ejercicios de reconocimiento fonológico fue significativo para que la participante realizara un proceso ordenado y consciente en el análisis de las palabras. Gracias a los esquemas y al uso de sonidos, fue posible apoyar la comprensión de los significados de estas palabras, dejando de lado la necesidad de traducirlas. Además de esto, el material permitió tener una representación perceptiva de las palabras, que le ayudó a la participante a recordarlas, asociarlas y usarlas fácilmente en un contexto determinado.

Después de la primera sesión, la participante empezó a relacionar el significado con el sonido de las palabras y así, fue posible utilizar estrategias de memoria que le permitieran construir una memoria léxica a partir del canal auditivo y no, visual. En adición, la distinción de palabras a partir de las diferentes variaciones lingüísticas del inglés, le permitió a la participante comprender que los sonidos de una lengua tienen rasgos fonéticos que no afectan el significado de las palabras, pero sí su pronunciación a partir de la comunidad hablante; posiblemente estas variaciones puedan generar confusión en la expresión y el uso del inglés.

Esta actividad en particular, arrojó resultados positivos y sirvió para trabajar en la confianza de la participante, pues ella misma cuestionaba su habilidad de *listening* y al final descubrió que tenía potencial. Aunque se esforzaba por practicar en casa y desarrollar desde lo autónomo la habilidad de escucha, no se percataba en hacer una distinción de los sonidos, así que esta actividad sirvió para que se pudiera evidenciar un progreso del que la participante fue consciente.

Por otro lado, antes de comenzar el ejercicio de lecto-escritura, se le preguntó a la participante sobre el tiempo que gastaba leyendo un escrito en su lengua materna. La estudiante comentó que se demoraba en leer un texto en español de dos páginas aproximadamente dos horas porque tenía dificultades para comprender la idea principal, aunque al final lograba entender toda la información. En cuanto a los textos en inglés, comentó que nunca los terminaba, y a pesar de que se tomaba el tiempo para efectuar la lectura no los comprendía. Esto repercute en su desempeño en la carrera de Artes porque en muchas ocasiones le asignan textos en inglés de los que más adelante tiene que dar cuenta a sus profesores. Respecto a esto, Andrade (s.f) explica que cuando las personas presentan una carencia visual requieren una mayor cantidad de tiempo para acceder y sintetizar la información contenida principalmente de forma escrita, y esto se debe muchas veces a los códigos que utilizan para escribir o leer.

A lo largo del ejercicio de comprensión de lectura se notó una actitud negativa y un alto grado de frustración por parte de la participante al no poder desempeñarse de la forma esperada. A pesar de las pausas activas, al final de la sesión se evidenció el desgaste visual, su visión borrosa a causa del ejercicio repetitivo de lectura. Además de esto, se constató que existe una transferencia de los problemas lecto-escritores de la participante, de la lengua materna a la lengua extranjera por la

falta de estrategias que faciliten la comprensión lectora como por ejemplo, el desconocimiento de la estructura textual, la dificultad para identificar ideas principales, la velocidad de lectura, entre otros más.

Entonces, debido a que la lectura y la escritura son procesos complejos, se determinó decodificar y desarmar el texto en su totalidad –párrafo por párrafo– para construir significados y así, propiciar la comprensión de la información. Sin embargo, llevar a cabo las primeras tareas de lectura: “*skimming*” y “*scanning*” fueron de gran complejidad para la participante, pues al inicio no analizaba la información de acuerdo a las instrucciones y explicaciones de las *mentors*. También, fue necesario ejemplificar cada uno de los pasos y tomarse más del tiempo estimado en cada párrafo para avanzar en esta sesión, así la participante podría dar cuenta del propósito general de la lectura, de las ideas y de las palabras principales. En esta sesión se logró que la participante realizara un proceso de análisis exhaustivo del texto, que le permitiera comprender cómo se debe llevar a cabo un proceso de lectura significativo y organizado para el aprendizaje propio.

El hábito de realizar una lectura desordenada y enfocar la atención en palabras insignificantes dentro de la estructura del texto, distraía a la participante de realizar el ejercicio tal como se requería. En este punto fue posible corroborar que la estudiante desconoce las funciones gramaticales de las palabras y es por eso que, le otorga mayor relevancia a palabras que no aportan al sentido de la información. Por esta razón, fue necesario planear la siguiente tutoría, con el fin de trabajar categorías gramaticales con base en ejercicios de comprensión lectora. No obstante, no se pudo realizar la sesión.

Ahora, el uso de recursos tecnológicos como el computador y el televisor como medio de enseñanza fueron un desacierto. La cantidad de luz emitida por el brillo de la pantalla ocasionó el cansancio ocular de la participante, y en un momento dado obstaculizó plenamente su visión, ya que la estudiante tenía que hacer un esfuerzo visual significativo para lograr la captura de las imágenes o del texto virtual, así se hubieran ampliado. Sin embargo, se constató que los recursos tecnológicos se convertían en barreras cuando se trabajaba en un ambiente con más baja luminosidad como las salas de la biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J. Una vez se identificaron este tipo de barreras pedagógicas y ‘ambientales’, se hizo importante conocer la agudeza y el

campo visual de la participante, pues asimismo requeriría las adaptaciones del material para trabajar cómodamente a partir de su capacidad visual.

Castillo (2013) establece que algunos factores ambientales pueden reducir o potenciar las destrezas visuales de las personas con baja visión. Además, en CONAFE (2010) se recomienda verificar distancia, iluminación y color de objetos o imágenes y si los recursos favorecen el desarrollo de las actividades. Para el caso de las actividades de lectura y escritura, se debe tener en cuenta que los estudiantes con baja visión pueden trabajar con caracteres normales, pero conviene averiguar qué les favorece para ver mejor: tamaño de letra, iluminación, contrastes, posición de cabeza y ojos en relación con los recursos y materiales.

En general, los resultados de las sesiones fueron positivos, las tareas en casa y las actividades alternativas como el trabalenguas, el ejercicio de conexión de ideas a través del uso de los F.A.N.B.O.Y.S, los ejercicios cortos de dicción, pronunciación, ritmo y manejo facial dentro de la sesión, permitieron el seguimiento y la práctica de los conocimientos aprendidos. También posibilitaron el trabajo de estrategias memorísticas y compensatorias, y ayudaron a recuperar la confianza y la autoestima de la participante. Al final, no se pudieron ni terminar ni concluir las sesiones de tutoría, así que el trabajo de apoyo y los resultados quedaron incompletos. Las tutorías tuvieron que ser suspendidas debido a que la participante tenía programado para el tercer semestre del 2017 un viaje de intercambio al exterior. Entonces, si bien se pudieron intervenir muchos aspectos, otros más quedaron pendientes. En la última sesión, fue evidente que la comprensión lectora es una de las habilidades que más le ha costado desarrollar a la participante por un sin número de razones, empezando por la dificultad para aplicar estrategias que le permitan realizar un proceso ordenado, concienzudo y analítico de la lectura y de las tareas a realizar.

En este orden de ideas, también es necesario resaltar la importancia de trabajar a futuro más estrategias memorísticas, para que continúe asociando e infiriendo significados y palabras a partir de la información que se le brinda; estrategias cognitivas, para que le sea más fácil poner en práctica su conocimiento y, estrategias afectivas, para que pueda asumir riesgos a la hora de leer un texto y de hablar. Más aún, se necesita trabajar en el manejo de emociones y sentimientos, pues esto repercute en su desempeño, disminuye su habilidad de habla, escucha, lectura, escritura y su

capacidad de concentración; solo aumenta el nivel de estrés de la participante. Esto le causa mayores dificultades para llevar a cabo lo que se le pide.

IV. FASE DE MONITOREO

Finalmente, se llega a la última fase de la ruta metodológica, con la que se logró determinar, en términos globales, el grado de impacto de las actividades propuestas tanto para la participante como para la comunidad universitaria, especialmente para los estudiantes de la LLM. De esta forma, se haría más fácil concluir esta investigación y descubrir si en medio de todo, las actividades ayudaron a mejorar el aprendizaje de lengua de la participante y a promover la educación inclusiva en la comunidad universitaria.

Para indagar sobre el efecto del taller de sensibilización: ¡La discapacidad está en nuestras mentes!, especialmente en los docentes en formación (*mentors*), se resolvió realizar una encuesta virtual a partir del formato de Google Encuestas; la cual fue enviada al correo institucional de cada persona dos días después de haber llevado a cabo el taller. Dicha encuesta constó de cinco preguntas básicas, cuatro de opción múltiple y una abierta, a través de las cuales se buscaba conocer su opinión personal acerca del contenido y las actividades efectuadas durante el taller, el aporte a su proceso de formación profesional y, en últimas, su percepción sobre discapacidad y su papel de acción dentro de los procesos de educación inclusiva una vez se hubiera logrado sensibilizar la comunidad.

Lamentablemente, la respuesta de los *mentors* no fue la esperada; solamente tres de los cincuenta estudiantes asistentes al taller contestaron las preguntas del cuestionario virtual. La razón sobre este bajo nivel de participación, aún se desconoce; sin embargo, se cree que se lograron alcanzar los cuatro objetivos iniciales del taller, a partir de las respuestas de estos tres estudiantes y, también, de las reacciones, inquietudes y comentarios de los docentes en formación y los docentes de planta durante el taller.

Es necesario recalcar que, un 66,7% de los estudiantes que respondieron la encuesta, creen que el contenido y las actividades fueron *muy buenas* (Ver ANEXO S. *Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 1*) y que, además, las herramientas que se brindaron en el taller aportaron *altamente* a su proceso de formación y les ayudarán a mejorar el acompañamiento y la

inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad visual en el aula (*Ver ANEXO T. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 2*). Por otra parte, el 33.3% restante considera que las actividades y el contenido fueron excelentes, pero no aportaron lo suficiente para que sus prácticas pedagógicas dentro del aula les permitieran prestar un acompañamiento a estos estudiantes y favorecer su inclusión.

Aparte de esto, todos los estudiantes respondieron que el taller ayudó a cambiar su visión sobre la discapacidad de forma positiva en un 100% (*Ver ANEXO U. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 3*). Asimismo, reconocieron que su papel de acción es valioso e indispensable para ayudar a la comunidad a afrontar las barreras actitudinales, sociales y sobre todo pedagógicas dentro del entorno educativo (*Ver ANEXO V. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 4*). Para terminar, las respuestas de la pregunta abierta no fueron muy claras, al parecer no se comprendió lo que se estaba solicitando. El objetivo de esta última parte era identificar qué otras herramientas de aprendizaje consideran los estudiantes de la LLM que son importantes e indispensables para poder complementar y enriquecer su formación como docentes hacia la inclusión educativa.

Con relación a las tutorías propuestas en la investigación, dirigidas principalmente a la estudiante en condición de discapacidad visual, fueron de gran impacto y relevancia en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés. En seguida se describirán brevemente, los avances que se evidenciaron con la integración de diversas estrategias que se diseñaron e implementaron, con el objetivo de superar las barreras pedagógicas para que la participante lograra interiorizar la lengua con naturalidad, facilitar y controlar el desarrollo de cada tarea lingüística.

Primero, a grandes rasgos en la tabla de *monitoreo* (*Ver ANEXO W. Cuadro final de monitoreo aplicación de estrategias de la participante*), producto del análisis de necesidades de lengua, se pudo observar que la participante presenta dificultades nivel *barrera grave* con las estrategias directas de memoria, cognición y compensación en el desarrollo de la producción y comprensión de lengua; mientras que las estrategias indirectas metacognitivas, afectivas y sociales indicaron grado *facilitador completo*. A pesar del grado de calificación, todas las estrategias se trabajaron a un nivel proporcional para hallar un equilibrio en su aprendizaje.

Ahora bien, con las actividades de apoyo se obtuvieron logros considerables para el poco tiempo en el que se intervino la participante. La presentación y aplicación de las estrategias cognitivas, memorísticas, metacognitivas, afectivas y sociales fue esencial para un desarrollo óptimo, crítico y reflexivo de los ejercicios; ya que se evidenció un avance en la comprensión y producción oral.

Con ellas la participante logró reconocer similitudes, diferencias y patrones de los elementos fonológicos entre el inglés y el español; de igual forma, siguió procesos ordenados de automatización e interiorización de análisis fonético de cada palabra, para luego integrarlas a la producción de mensajes, aplicó lo aprendido con otros ejemplos, realizó autoverificación de los ejercicios realizados, consiguió obtener confianza y seguridad en la pronunciación de sonidos del inglés y, finalmente se estableció un canal de comunicación afectivo-emocional eficaz con las *mentors*.

Para lograr un acercamiento de la participante hacia la comprensión escrita, se realizaron diferentes actividades que en cierta forma facilitarían la falta de interpretación de palabras, mensajes y del sentido general de un texto. Es importante resaltar que, esta habilidad es la que más obstáculos le generó a la participante, pues las estrategias que usa no son las más indicadas para cumplir con un proceso de lectura adecuado, que no solo constituye la simple decodificación y articulación de símbolos gráficos visuales del lenguaje, sino que además se relaciona con la búsqueda de hipótesis del lector que se da en diferentes niveles: significado, sentido, memoria audio-verbal, coherencia, construcciones gramaticales y metáforas (Solovieva, 2015, p.14).

A grandes rasgos, la participante empleó estrategias de memoria, pues infirió relaciones entre las palabras de forma audio-verbal; cognitivas porque se practicaron nuevos conocimientos y se generaron procesos de razonamiento y compensatorias, ya que se realizaron suposiciones de significados, teniendo en cuenta categorías gramaticales, formación de palabras “*word-form*”, sinónimos y conocimiento previo. Respecto a las estrategias afectivas, la participante presenta dificultades para el manejo de las emociones, de la frustración y la decepción al intentar abordar las actividades, aunque se realizó un constante apoyo.

5. CONCLUSIONES

Después de haber llevado a cabo un minucioso proceso de investigación sobre la educación inclusiva de una estudiante en condición de discapacidad visual: baja visión, dentro de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá, fue posible reflexionar en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que se deben efectuar para fomentar una educación equitativa, justa y de calidad que posibilite la participación de la población estudiantil en condición de discapacidad en las instituciones de educación superior (IES) como la PUJ. Así pues, se logró concluir lo siguiente:

Los objetivo(s) generales y específico(s) que se establecieron al inicio de la investigación, lograron su finalidad. En primer lugar, la ruta de intervención educativa inclusiva que se propuso para apoyar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a la estudiante en condición de baja visión, en el contexto universitario javeriano, demostró ser una herramienta metodológica clave para mejorar procesos encaminados a la inclusión, gracias a que permitió identificar, analizar y actuar sobre las barreras pedagógicas, actitudinales y sociales que, en cierta medida, dificultaban la permanencia de esta estudiante en los espacios académicos.

En segundo lugar, fue posible caracterizar el contexto de aprendizaje de inglés en el que se encontraba inmersa la estudiante, identificar los factores ambientales y personales que influían en el proceso de aprendizaje de la participante, ratificar una problemática dentro del contexto Javeriano y diseñar e implementar una ruta de intervención que verdaderamente le sirviera como medida de apoyo a la estudiante y a la comunidad.

En tercer lugar, se pudo constatar la importancia de trabajar no solo con la estudiante en condición de discapacidad, sino también con algunos integrantes de la comunidad, y de dirigir las actividades de intervención a ambas partes; no solo porque a pesar de los esfuerzos de la PUJ por generar procesos de promoción, formación y acompañamiento en favor de la inclusión de esta población estudiantil, todavía se suscita la creación de barreras y restricciones para la participación de la estudiante en condición de discapacidad, sino también porque la única manera de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la estudiante y de favorecer su crecimiento individual y

personal dentro de la comunidad universitaria es entender el funcionamiento de esta (CONAFE, 2010).

Ahora bien, aunque no se pudo observar, ni intervenir directamente en una clase de cursos de lengua de la PUJ, el trabajo investigativo se realizó en el entorno javeriano. Se pudo brindar un apoyo académico a la participante de forma individualizada y personalizada a través del proyecto de tutorías ANCLA, y a su vez, se pudo abrir un espacio para trabajar con la comunidad universitaria. De esta manera, se lograron minimizar las *barreras completas* por *facilitadores moderados* tanto a nivel personal como a nivel ambiental social e individual; también, se logró aumentar el grado de calificación de los *facilitadores ligeros* por *facilitadores moderados*, dado que con esta nueva experiencia de aprendizaje-enseñanza, que se originó gracias a la aplicación de estrategias de aprendizaje, se permitió el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas de la participante y, por ende, de su nivel de lengua. Además, se habilitaron espacios de formación dentro de la PUJ que promovieron la sensibilización de los docentes en formación de la LLM sobre las prácticas pedagógicas inclusivas para generar la participación activa de la población estudiantil javeriana en condición de discapacidad.

Desde el punto de vista de las investigadoras, trabajar con la población en condición de discapacidad es una responsabilidad y un compromiso social que se adquiere con el fin de efectuar una transformación, se debe actuar con delicadeza para no caer en el error de subestimar sus capacidades y estar abierto a los cambios como parte de los desafíos de adaptarse y conocer su realidad. Durante el proyecto investigativo ANCLA se convirtió en el medio y los *mentors* en un recurso humano proporcionado por la PUJ para fortalecer los procesos de educación inclusiva, específicamente en relación al aprendizaje de una lengua extranjera de la estudiante universitaria.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje se convirtieron en el eje articulado de acompañamiento para la estudiante, y a su vez le permitieron encontrar su propia autonomía y potenciar su proceso de aprendizaje y su desarrollo de la lengua. Cabe agregar que, es vital reconocer que dentro del proceso también existieron algunas limitaciones que no afectaron el desarrollo, pero posiblemente los resultados obtenidos al final de la investigación. Por ejemplo, no se pudo dar una continuidad ni concluir las actividades programadas con la participante, tampoco

fue posible realizar un diagnóstico final para determinar el grado impacto de la intervención en el aprendizaje de la participante sino desde la perspectiva más objetiva posible de las investigadoras, por diferentes motivos que reafirman la complejidad de trabajar con esta población.

En últimas, los hallazgos en esta investigación se convierten en un llamado de alerta para la Vicerrectoría del Medio Universitario, el cuerpo estudiantil, los docentes y todos aquellos que construyen y son parte de la comunidad Javeriana, con el que puedan reconocer que existe la necesidad de continuar mejorando su acción propositiva frente a al tema de discapacidad dentro de la Universidad, ya que desde los diferentes puntos de vista expuestos aquí aún no se concibe la discapacidad como parte de la diversidad humana, sino más bien como un problema para atender dentro del entorno Universitario Javeriano.

Por otro lado, si bien se buscó generar una conciencia a los *mentors* frente a su rol en la comunidad y su acción en los procesos de inclusión educativa dentro de la Universidad; es fundamental continuar la labor de concientización de estos estudiantes dentro del proyecto ANCLA para apoyar su formación profesional en la PUJ. Por lo tanto, se propone a la Coordinación de ANCLA y a la Coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad* trabajar en conjunto para seguir con la realización de talleres de sensibilización a sus *mentors*, que complementen su conocimiento sobre la discapacidad y la inclusión. Como bien se dijo antes, la Vicerrectoría está dispuesta a prestar sus servicios a la comunidad, por lo que es importante aprovechar estos grandes beneficios que se ofrecen a la comunidad javeriana por el bienestar de todos, utilizarlos y hacerlos cada día más provechosos.

Para finalizar, el presente trabajo es una invitación para que los docentes en formación de la LLM de la PUJ, consideren los factores personales y ambientales que influyen en la realización de una intervención educativa inclusiva de enseñanza-aprendizaje de lengua con los estudiantes en condición de discapacidad, que precisan el apoyo de la comunidad para fortalecer su aprendizaje de una lengua extranjera. Sería un acierto que un currículo encaminado a una transformación educativa que promueve asignaturas como *Educación Inclusiva*, llevara a la práctica conocimientos, reflexiones, teorías e innovaciones a espacios como ANCLA, que requieren de la

participación de docentes y estudiantes de la PUJ convencidos y comprometidos a construir de este proyecto, una experiencia de enriquecimiento personal y laboral que favorezca el aprendizaje significativo, integral y sobretodo inclusivo de cada uno de los estudiantes que conforman la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo. S. P (2011). Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado. Trabajo de grado. Université de Montréal, Montreal, Canada. Recuperado de: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paula_2011_memoire.pdf?sequence=2
- Agulló, G. L. (2004). El dominio de la lingüística aplicada. Revista española de lingüística aplicada, (17), 157-173.
- Aikin, H. A. (2002). Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La Mancha, Ciudad Real. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/922/189%20Teaching%20English.pdf?sequence=1>
- Alvarez. P. y López, A. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. Educ. Educ, 18 (2), 193-208. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.1. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4158/397>
- Álvarez-Pérez. P. R, Alegre-de-la-Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva, 18(2), 1-18. DOI:10.7203/relieve.18.2.1986. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91625870003.pdf>
- Andrade, P. M. (s.f). Desafíos de la diferencia en la escuela. Alumnos con discapacidad visual Necesidades y respuesta educativa. Escuelas católicas. Recuperado de:

- <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Discapacidad%20Visual%205.pdf>
- Aquino, S. P., García, V. e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, revista electrónica de educación, 39. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a7.pdf>
 - Arias, M.E. (2010). Relaciones interpersonales entre niños con discapacidad visual y sus compañeros videntes en el contexto educativo regular. Tesis de maestría. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2835/1/te4148.pdf>
 - Asassfeh, S. (2014). Are Logical Connectors (LCs) Catalysts for EFL Students' Reading Comprehension?. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 181.
 - Blanco, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En Araujo, K., Arriagada, I., Astete, D., Cisternas, S.M., Williams, K., Espinoza, O.,... y Williamson, G. (Ed.) *Caminos para la inclusión en la educación superior*. (pp. 37-40). Santiago, Chile: Fundación EQUITAS.
 - Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., y Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación Y Educadores*, 18(1), 62-75. DOI:10.5294/edu.2015.18.1.4. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>
 - Bermejo, M.L., Fajardo, M.I. y Mellado, V. (2002). El aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales. *Integración*, revista sobre ceguera y deficiencia visual. (38), 25-34. Recuperado de: <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/Integracion%2038.pdf>
 - Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-55.
 - Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M. M. y Venegas, R. M. (Coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 13 -24). Salamanca: Instituto Universitario de Integración

- en la Comunidad. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>.
- Castillo, S. (2013). *Baja visión y entorno escolar*, Bogotá: INCI.
 - CONAFE (2010). *Discapacidad Visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México, D.F. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Visual/1discapacidad_visual.pdf
 - Coordinación proyecto ANCLA (2016). *Proyecto ANCLA*. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia, Bogotá. pdf.
 - Córdoba, L., Arboleda, S. y Perafán, M.A. (2013). *Guía metodológica para la accesibilidad y permanencia desde un enfoque inclusivo: acciones que favorecen el acceso, retención y graduación*, 1era edición. Santiago de Cali. Pontificia Universidad Javeriana, sello Editorial Javeriano.
 - Departamento Nacional de Estadística [DANE]. (2008). *Porcentajes de personas con discapacidad que acceden a la educación superior regular, 2005*. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>.
 - Enciso, J., Córdoba, A. L. y Romero, L. C. (2016). *Adaptaciones curriculares para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad: una experiencia desde la Educación Superior*. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 72-93. Recuperado de: http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/viewFile/1103/pdf_239.
 - Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*. Bogotá, *Universidad Nacional de Colombia e Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá*.
 - García, M.D, Martínez, C.A., Martín, N. y S, A. (s.f). *Metodología de investigación avanzada*. Recuperado de: [https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)
 - GRUPO INCLUIR (2014). *Glosario orientado al trabajo con personas con discapacidad*. Vicerrectoría del Medio Universitario, Pontificia Universidad Javeriana y Fundación Derecho a la Desventaja. Bogotá, D.C

- Herrera, G. (2013). Manual de ejercicios para una comunicación oral efectiva. Basado en las técnicas propuestas por el Dr. Giovanni Egas Orbe. Recuperado de:
<http://app.ute.edu.ec/content/3831-129-59-1-23-98/MANUAL%20DE%20EJERCICIOS%20PARA%20ORATORIA.pdf>
- Hurtado, L.T. & Agudelo, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. Educational inclusion for the disabled in Colombia, CES Movimiento y Salud. 2(1), 45-55. Recuperado de:
<http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971/pdf>.
- IELTS (s.f). Información para candidatos. Presentación de IELTS a los candidatos. Recuperado de: <https://www.ielts.org/-/media/publications/information-for-candidates/ielts-information-for-candidates-spanish.ashx>
- Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado [INTEF] (s.f). Unidad 1: La Educación Inclusiva. Gobierno de España. Recuperado de:
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>
- Izquierdo Castillo, A., & Jiménez Bonilla, S. (2014). Building up autonomy through reading strategies. Profile Issues in TeachersProfessional Development, 16(2), 67-85.
- Luzón, E. J.M. y Pastor, S. I (s.f). El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas. Un Desafío para los Sistemas de Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. (Communicative Approach in Foreign Language Teaching. A Challenge for Open and Distance Teaching – Learning Systems). Instituto Cervantes, España. .40-58. Recuperado de:
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/analuciacanone_toriadeloscodigos_2/enfoque
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN] (2013). Lineamientos Política de educación superior inclusiva. Recuperado de:
http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de salud y protección social [MINSALUD] (s.f). Abecé de la discapacidad. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>

- Molina B. R. (s.f). Educación superior para estudiantes con discapacidad. Education Superior for students with disability. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.urosario.edu.co/incluser/Archivos/Educacion-superior-para-estudiantes-con-discapacid/>
- Moliner. G. O. (2013). Educación Inclusiva. Universitat Jaume, UNE. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- Moriña, D. A., López, G. R., Melero, A.N., Cortés, V. D., Molina, R.V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? Revista De Docencia Universitaria, 11(3), 423-442.DOI:10.4995/redu.2013.5537. Recuperado de: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5537>
- Muñoz. G. D. (2009). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Tesis de pregrado. Recuperado de: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis471.pdf>
- Muñoz. A. P (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. Revista Universidad EAFIT, 46(159), 71-85. Recuperado de: <http://www.eafit.edu.co/2014/idiomas/centro-idiomas/Documents/Metodolog%C3%ADas%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Naranjo, B. (s.f.). La condición humana. Recuperado de: <http://es.calameo.com/books/0005321338aab6a4b0450>
- Naranjo, P. F. (2004). El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de un cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (2), 57-67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129842>
- Organización de las Naciones Unidas (2015).Declaración Universal de derechos humanos [DUDH].Artículo 26. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

- Organización Mundial de la salud [OMS] (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Santander. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_8/mo8_introduccion.htm
- Organización Mundial de la Salud [OMS] y el Banco Mundial [B.M.] (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 84-97. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Pontificia Universidad Javeriana [PUJ] (s.f). Programa de Inclusión y Diversidad. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/medio-universitario/inclusion-y-diversidad>
- Rodríguez, M. y García, E. (s.f). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Rollán, M. S. y Eugencia, M. (2003). Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. REVISTA SOBRE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL, 7-18. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/22395/1/T34661.pdf>
- Ruiz, M. R., y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. Revista Iberoamericana de Educación, 36(4), 8. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/41952710_Las_estrategias_de_aprendizaje_y_sus_particularidades_en_lenguas_extranjeras.

- Sanhueza, M. G. y América, B. G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. FOLIOS, 97 -113. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01234870.36folios%25p>. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1727/1673>
- Santana, M.E. (2003). Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual. (42), 7-18. Recuperado de: <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/Integracion%2042.pdf>
- Santana, R. M. (2013). La aptitud lingüística en estudiantes ciegos. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/22395/1/T34661.pdf>
- Sanz, T. J. (s.f.). El desarrollo de la competencia comunicativa en el área de inglés- Lengua Extranjera en Educación Primaria. (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4060/1/TFG-G%20436.pdf>
- Solovieva, Y. (2015). Estrategias introductorias de la lectoescritura en el idioma inglés. Puebla, México D.F: Plaza y Valdés Editores.
- Subcomité técnico de enfoque diferencial (s.f). Personas con discapacidad. Recuperado de: [http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/personas con discapacidad.PDF-](http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/personas%20con%20discapacidad.PDF)
- Valdez. L. A. (s.f). Discapacidad Visual. Departamento de Educación Especial. Recuperado de: <http://www.educar.ec/noticias/visual.pdf>
- Valencia. Z. M. & Palacios. G. E. (2012). Cómo enseñar hablar y escuchar en el salón de clases. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. México. D.F. Recuperado de: [http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablaescuchar .pdf-](http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_hablaescuchar.pdf)

- Velasco, M.P. (2015) Educación inclusiva para las personas con discapacidad de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana Cali. Santiago de Cali. Recuperado de: http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/3077/Educacion_inclusiva_personas.pdf;jsessionid=875AE5CE938CC8A3DFF038434AC45571?sequence=1
- Villoslada, A. (2009/2011). La Enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1 (Tesis de maestría). Universidad Nebrija, Madrid, España. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_03Ana_Villoslada.pdf?documentId=0901e72b81539c72.

ANEXOS

❖ ANEXO A. Carta al Programa de Inclusión y Diversidad

Bogotá, D.C. Enero 20 / 2017

SEÑORES:

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Ciudad Bogotá

ASUNTO: SOLICITUD PARA TRABAJAR CON ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.

Reciban un cordial saludo,

Por medio de la presente yo **JHOANA ALEXANDRA MORENO GÓMEZ**, identificada con C.C. 1018472633 de Bogotá y yo **DANIELA SALAS MURILLO**, identificada con C.C. 1020792134 de Bogotá, estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, solicitamos amablemente su colaboración para informarnos si en este momento se encuentran matriculados estudiantes en condición de discapacidad en Programa de Pregrado o Posgrado y facilitarnos la comunicación con ellos. Esto en razón de hacerlos partícipes de nuestro proyecto de grado "*Estrategias para el aprendizaje de inglés para personas en condición de discapacidad*" cuyo objetivo es investigar de qué forma se podría facilitar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a personas en condición de discapacidad en el contexto Universitario.

ANEXO: Plan de trabajo para los estudiantes interesados.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración,

Atentamente:

Jhoana A. Moreno Gómez
C.C.1018472633 de Bogotá
Estudiante Lic. en Lenguas Modernas

Daniela Salas Murillo
C.C.1020792134 de Bogotá
Estudiante Lic. en Lenguas Modernas

Vo.Bo. _____
Adriana Salazar Sierra
C.C.
Asesor(a) Proyecto de Grado

❖ ANEXO B. Documento informativo para los posibles participantes del proyecto.

PROYECTO ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

ESTUDIANTES GRUPO INCLUIR:

Estimados estudiantes queremos hacerles una cordial invitación para participar en nuestro proyecto investigativo “*Estrategias para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera para personas en condición de discapacidad visual*”, cuyo propósito es implementar estrategias de aprendizaje de una segunda lengua que promuevan la inclusión en el medio Universitario Javeriano. A continuación, les daremos a conocer brevemente la información general de nuestro proyecto.

Nombre del proyecto:	“Estrategias para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios en condición de discapacidad visual”
Encargadas del proyecto:	Estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas: Noveno (9) Semestre -Daniela Salas Murillo -Jhoana Alexandra Moreno Gómez Director de Tesis: Adriana Salazar Sierra
Objetivo del proyecto:	Proponer una ruta de intervención educativa inclusiva que facilite el aprendizaje de inglés como Lengua extranjera a estudiantes universitarios en condición de discapacidad visual.
Población de estudio:	Estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana en condición de discapacidad visual, interesados en fortalecer sus competencias en inglés.
Requisitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estar interesado en aprender inglés. 2. Estar cursando cualquier programa de pregrado o posgrado.
Condiciones de la Investigación:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estar dispuesto a colaborar con aquello que implica el proceso de investigación: <ul style="list-style-type: none"> • Conceder entrevistas y responder encuestas. 2. Aplicar estrategias de aprendizaje de una Lengua extranjera sugeridas por las investigadoras. 3. Permitir que los resultados obtenidos sean revelados cuando sea requerido durante la investigación. 4. Su identidad no será revelada. 5. Firmar el consentimiento informado.

Fuente: elaboración y diseño propio.

SI desea participar de este proyecto comuníquese con:

1. Daniela Salas Murillo: salas-d@javeriana.edu.co / danny.salitas@gmail.com
2. Jhoana Alexandra Moreno Gómez: jhoana.moreno@javeriana.edu.co / jhoana.morenog31@gmail.com

❖ ANEXO C. Formato de consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO

“Estrategias para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios en condición de discapacidad visual”

Yo, _____, en calidad de estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, identificada con documento de identidad _____, declaro que he sido informada sobre los propósitos y objetivos de esta investigación de la cual deseo ser participe voluntariamente; y por esta razón autorizo a Jhoana Alexandra Moreno Gómez, identificada con documento de identidad C.C 1018472633 de Bogotá y a Daniela Salas Murillo identificada con documento de identidad C.C 1020792134 de Bogotá, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y responsables del proyecto “Estrategias para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios en condición de discapacidad visual”; a que hagan uso de los resultados obtenidos de ésta investigación como producto de mi participación.

Nombre y Firma del participante:

C.C.

Firma de Investigadores:

Jhoana Alexandra Moreno Gómez
C.C.1018472633 de Bogotá
Estudiante Lic. en Lenguas Modernas

Daniela Salas Murillo
C.C.1020792134 de Bogotá
Estudiante Lic. en Lenguas Modernas

Asesor(a) del Proyecto:

Vo. Bo _____
Adriana María Salazar Sierra
C.C.

❖ ANEXO D. Entrevista participante

17/02/2017
Hora: 11:00am

DATOS PERSONALES:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Participante

PROGRAMA DE PREGRADO: Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Javeriana.

GÉNERO: Femenino

EDAD: 19 años

DATOS LENGUA EXTRANJERA:

REQUISITO DE LENGUA: B2

NIVEL DE LENGUA: A3

NIVEL DE INGLÉS SERVICIOS: INGLÉS 3

-Investigadoras: ¿Por qué no estás viendo inglés en este momento? ¿Qué pasó con tu requisito de lengua?

-Participante: Yo necesito un B2 para ver laboratorio, pero eso no quiere decir que yo no entienda las clases, sino es como un requisito (un prerrequisito). Yo igual entiendo las clases, entiendo las lecturas y no es un límite para mí. Lo que pasa es que primero, del colegio que yo venía no tenía un buen inglés, entonces traté de hacer cositas por mi cuenta con mi hermana y en segundo semestre inscribí inglés tres (3), pero era un horario poco convencional para mí porque yo tengo ensambles y los ensambles a veces tienen ensayos los sábados, tengo presentaciones. Yo no soy de aquí, soy de Fusa, y a veces viajo los fines de semana.

-Investigadoras: Entonces, ¿fue cuestión del horario?

-Participante: Sí, pero además yo inscribí en segundo semestre un nivel de inglés que yo creí que tenía, pero la Universidad lo manejaba diferente. Inscribí inglés tres, yo creí que era otra cosa y me choqué, entonces me fue muy mal, y no he vuelto a inscribir. Este semestre creí que podía inscribir inglés dos, pero cuando revisé me había equivocado e inscribí inglés uno en un horario también muy paila de 8:00p.m a 10:00p.m.

-Investigadoras: Pero igual... ¿perdiste inglés?

-Participante: La primera sí, la de inglés tres, lo perdí por fallas porque casi no iba.

Entrevistadoras: Y... ese choque que tú dices de que metiste inglés tres... ¿por qué? ¿Pensaste que era un nivel más bajito?

-Participante: ¡Ah no! Yo creí que ese era el nivel en que yo estaba, que yo estaba en un nivel más alto. Ahora, creí este semestre meter un inglés dos e inscribí un inglés uno, entonces no creo que tampoco este para un inglés uno porque ya he visto clases también con profesores que me hablan inglés.

-Investigadoras: ¿Y el sistema no te hizo una evaluación para saber en qué nivel estabas y qué nivel podías inscribir?

-Participante: No, no me dijo inscribe tal inglés, no. Es que aquí lo cuentan por números hasta el siete, entonces yo me confundí, y me había aparecido en el examen. Bueno es que tengo que aclarar que en el examen cuando entré fue muy poquito tiempo y me equivoqué mucho porque estaba estresada, la verdad lo respondí a pinochazo. Entonces quede en A tres y creí que nivel tres era lo mismo, entonces dije: “bueno ver el inglés tres”, y me equivoqué, entonces paila por ese lado. Y

después ese semestre, retire la materia de inglés que iba a ver porque no me cuadraba tampoco con los horarios. Pensé ver también el inglés uno, haber si me retrocedía, pero no pude ni siquiera asistir a la primera clase, no me daba el tiempo

-Investigadoras: O sea que... ¿vas a comenzar inglés el otro semestre?

-Participante: Pues pensaba terminar lo que inscribí este semestre de unos requisitos aquí de la carrera y dejar el siguiente semestre y los demás para completar todo; como el espacio disponible en créditos.

-Investigadoras: ¿Y tú no has pensado en ver inglés virtual?

-Participante: Sí, yo iba a inscribir inglés virtual, pero no habían cupos tampoco. Tampoco tenía varias opciones, se llenaron todas, y llamé y me dijeron que sí, ya estaba cerrado entonces pues paila.

-Investigadoras: Pero bueno lo importante es que lo vas a tomar en algún momento, entonces vas a ver el avance. ¿Y qué temas vieron, más o menos, en el nivel de inglés anterior?

-Participante: Gramática

-Investigadoras: ¿Solo gramática?

-Participante: Obvio hablábamos, hablábamos siempre en inglés, pero veíamos era más como los tiempos verbales. También escuchábamos películas y ahí se iba como aclarando el asunto.

-Investigadoras: Y eso que tu decías de que tu estudiabas sola..., que estudiabas por tu propia cuenta ¿lo hiciste en algún curso?

-Participante: Por mi cuenta, pues en mi casa. A mí me gusta cantar en inglés, entonces eso también me ayudó mucho para desarrollar la lengua, para hablar, ¡Aunque me da mucho miedo!

-Investigadoras: Pero es súper raro porque tú estudias artes, yo pensé que todas las personas que... son más espontáneas.

-Participante: No, puede que sí pero...

-Investigadoras: En escena

-Participante: Sí, es diferente. Hablar en inglés es como entrar en un territorio muy... me siento vulnerable. No sé, me da mucho miedo que no diga las cosas correctas, además que siempre tengo como un lapso de pausa mental y me quedo como procesando las cosas, pero al mismo tiempo no ¿si me hago entender? Entonces, ese es mi miedo, que me pase hablando eso.

-Investigadoras: y tú, ¿cómo estudiabas? Escuchabas música,...

-Participante: Sí, canciones o mi hermana... ¡Ah! y en una aplicación en donde uno conoce personas de otros países.

-Investigadoras: ¿Cuál?

-Participante: ASAT, es que el idioma universal es el inglés, por el que todo el mundo se puede comunicar, y esa aplicación me ayudo un poco a escuchar, pues por necesidad tenía que comunicarme. Claro que, mi hermana si tomó ventaja en eso porque a ella le gusta conocer personas, entonces ella avanzó un montón y ya superó el inglés tres.

-Investigadoras: O sea que ¿tú crees que los más fácil para ti es que...hablar?

-Participante: Hablar

-Investigadoras: ¿Y en gramática te sientes bien? Eso era lo que te enseñaban en el curso.

-Participante: En eso no me siento bien porque como en los conectores y en los tiempos no sé cómo ordenar la frase correctamente. Yo quiero decir algo y yo sé que de pronto aquí va un auxiliar, pero no sé si de pronto va al inicio o intermedio, ¿si me hago entender?

-Investigadoras: Sí

-Participante: o quitarle la ‘s’ a un verbo...

-Investigadoras: ¿Tú estás interesada en aprender inglés o es solamente por la obligación?

-Participante: No, yo estoy interesada porque yo quiero irme de intercambio. Me voy por el momento o estoy pasando los papeles para irme a un país hispanohablante, pues por la situación que tengo con el inglés actual. Pero me estoy proyectando para más, y el único problema ha sido e inglés, el idioma porque no sé cómo comunicarme bien.

-Investigadoras: ¿Tú crees que para ti estudiar con la música y todas esas cosas es una estrategia que tienes para estudiar inglés?

-Participante: Pues cuando yo me aprendo las canciones por medio de la melodía, me grabo el vocabulario y la pronunciación.

-Investigadoras: Tu buscas en internet como ¿esto qué es?

-Participante: Sí, como esta palabra que significa, y entonces yo tenía una libretica donde anotaba todo; todas las palabras desconocidas en inglés, pero se me olvidan.

-Investigadoras: Pues al final es tu método para llegar a la lengua, ¿cierto?

-Participante: Pues sí, aunque como varias cositas siempre se me olvidan como que soy muy dispersa y eso entonces se me hace mejor. Además que lo vi por mi hermana, hablando. Lo más importante para mí es hablar, que pueda comunicar una idea y tener un diálogo, la comunicación de una idea; que podamos terminar una conversación y yo te pueda entender y tú me puedas entender lo que yo digo, como lo básico.

-Investigadoras: Tu profesor, con el que viste el semestre pasado ¿sientes que te ayudó cuando estabas aprendiendo con él, cuando veían las películas? ¿Cómo que te ayudo a aprender?

-Participante: No la verdad tampoco creo que haya sido... porque ella tenía su función de enseñar, solamente que yo enserio falté muchas clases, y ellos adelantaban y cuando yo estaba no entendía nada. Entendía cosas, pero muy despacio.

-Investigadoras: Si alguien te enseñara ¿cómo te gustaría que te enseñara?, o sea que tu sientas que: “Uyy yo voy a aprender de esta manera”, tanto en artes como en una lengua.

-Participante: En un tiempo en el mismo segundo semestre tuve asesorías de... ¿cómo se llama?

-Investigadoras: Ah, ok..., estuviste en ANCLA.

-Participante: Sí

-Investigadoras: ¿Con quién?

-Participante: Con Paula, Paula Amaya creo. Con ella, estuve con ella todo ese semestre y me gustó mucho porque hablábamos y cuando yo le decía: “¡Oye! no sé cómo se dice tal cosa”, y ella me decía: “Anotémoslo”. Ahí yo iba entendiendo porque tenía esa necesidad de expresar algo y esa necesidad la resolvía, y ahí era cuando yo aprendía, ¿si me hago entender?

-Investigadoras: Sí

-Participante: O sea no era como ‘la clase de hoy vamos a ver gramática’, sino que con la práctica entender la gramática, entender los conceptos.

-Investigadoras: O sea, ¿aprender todo integrado?

-Participante: Sí, que todo se va dando en conjunto y no por separado porque ahí es cuando me confundo.

-Investigadoras: O sea como que... ¿tú puedes ver gramática y entenderla, pero cuando vas a hablar no puedes?

-Participante: No puedo porque es diferente, pues yo asumo por lo que yo he visto que es diferente. No es lo mismo ver frasecitas sencillas para entender la gramática que ya oraciones complejas, en conversaciones, puntuación y todo eso, ¿si me hago entender?

-Investigadoras: Ahora, ¿tú consideras que tus problemas de visión son como un impedimento, una barrera para estudiar el inglés?

-Participante: Para aprender inglés no, pero para ver inglés presencial sí porque a mí también me desmotivaba mucho porque el tablero yo no lo veía y ella escribía cosas, en el libro... ¡Yo no veía el libro! A mí me tocaba literalmente con el teléfono ampliar todo lo que decía el libro y en eso me demoraba un montón y ella iba...; nadie me daba espera a mí de nada.

-Investigadoras: ¿Ella (la profesora) alguna vez se enteró de que tú tenías problemas de visión?

-Participante: Sí, yo le dije. Ella no fue negligente con mi problema porque siempre estuvo atenta, pero uno sabe, bueno yo sé, que en el proceso de toda una clase 20 personas no pueden quedar atrás por mí y mi problema, y ella se iba más por todo ese proceso de explicar las clases. Ella me preguntaba como: “¿Quieres que amplíe la letra?”, listo la ampliaba, muy bien, pero cuando se trataba del libro y cosas así, iba muy muy rápido y yo necesitaba un espacio más grande para entender.

-Investigadoras: ¿Ella qué recursos usaba cuando estaba enseñando inglés?

-Participante: Ella utilizaba canciones, como aprendiendo las canciones; ella utilizaba... de la profesora de inglés que vi, ¿cierto?

-Investigadoras: Sí, y también con Paula, los recursos que utilizaban para aprender y cómo sentías que esos recursos te ayudaban a aprender.

-Participante: Con la profe me ayudó un montón las canciones. Creo que aprendo muy bien por eso, pero... y con películas en inglés, pero con cosas de tablero no.

Entrevistadoras: ¿Cómo era la relación que tenías con esos profes?

-Participante: La profe de inglés tres, personalmente, no creo que haya sido la mejor porque pues me cogió en mira porque yo faltaba mucho, entonces como que ya ni se interesaba por saber si yo aprendía o no, y yo tampoco me interesaba por aprender. Ya el lazo profesor estudiante, ya no estaba.

-Investigadoras: ...Y cuando digamos tú le expresabas que no podías ver bien... ¿Nunca le expresaste que estabas desmotivada por eso con la clase?

-Participante: No, nunca le dije que estaba desmotivada con la clase; simplemente dejé de asistir y me preocupé por otras cosas y bueno, mejor dicho, eso fue un revuelto porque también estaba recién llegada a Bogotá y no sabía la gravedad de faltar a clase.

-Investigadoras: Y cuando hiciste el examen o bueno, los exámenes ¿alcanzaste a presentar algún examen en la clase?

-Participante: Sí, el primero, no he vuelto a presentar más.

-Investigadoras: ¿Cuándo lo presentaste se te dificultó?

-Participante: Sí, se me dificulto muchísimo porque la letra estaba muy chiquita y me tomaba trabajo o me esforzaba mucho. Realmente estaba viendo así (seña con el celular de que veía muy pegado).

-Investigadoras: Y... ¿te fue mal en el examen?

-Participante: Sí, pero no creo que haya sido por mi visión, sino porque fue muy poquito tiempo, y estaba muy asustada porque era mi primer examen.

-Investigadoras: ¿Cuánto tiempo te dieron? ¿Las dos horas?

-Participante: No, treinta minutos (30 minutos)

-Investigadoras: ¿Treinta minutos? ¡Poquito!

-Investigadoras: Teniendo en cuenta tus experiencias dentro del aula de clase de inglés, ¿cuál crees que sería el profe ideal o la clase ideal de lengua?

-Participante: Digamos que con Paula me fue muy bien porque era como mi única compañera.

-Investigadoras: O sea que, ¿tú crees que tener más compañeros puede afectar tu rendimiento?

-Participante: Sí porque me da mucho miedo.

-Investigadoras: Miedo... ¿cómo de expresarte con ellos o qué?

-Participante: Sí porque aquí todos lo hablan, tienen un poco más de idea sobre eso porque han tenido más experiencias con el idioma que yo, entonces van a coger un nivel y va a ocurrir lo mismo que con la clase de inglés; ese nivel va a arrastrar y yo me voy a quedar atrás. Mientras que con Paula, ella entendía mi problema y era simplemente una conversación de tú a tú, y por WhatsApp nos escribíamos todo en inglés, nos decíamos como: “¿Cómo te fue hoy”, y toda esa conversación, pero en inglés, para practicar el escribir o formar oraciones. Si yo tenía dudas, un día cualquiera tenía dudas y le escribía siempre, como que estaba muy pendiente de mí y se acogía a los métodos que me fueran más fáciles como anotar palabras desconocidas y hablar de cualquier cosa, pero en inglés.

-Investigadoras: ¿Tus compañeros de clase te ayudaron? ¿Sentiste un apoyo de su parte?

-Participante: Sí, había compañeros que yo les preguntaba cómo se decía tal cosa, y ellos me decían, pero no podía preguntarles cosas muy largas de explicar porque ellos estaban ocupados.

-Investigadoras: Tú prefieres cuando tomas una clase de inglés, ¿que sea más personalizada o prefieres el trabajo en grupo?

-Participante: Personalizada por la experiencia que tuve con Paula. En las tutorías no me daba pena equivocarme frente a ella porque ella entendía, pero frente a más compañeros a los que yo no conozco me da pena equivocarme porque no van a entender si es una equivocación absurda. Si es para inglés, prefiero trabajar sola que en grupo porque me da pena y casi siempre topo con personas que ya saben, que necesitan es reforzarlo pero al menos se defienden.

-Investigadoras: ¿Y si tuvieras personas en tu mismo nivel y que supieran las mismas cosas, te gustaría?

-Participante: Sí, de pronto sí, no me daría tanta pena, y si fuera mujer. No mentiras, si fuera hombre también, pero que de verdad tuviera mis mismas dificultades para que me entienda, es algo mucho más compañerista y más cómplice. Estamos los dos y sabemos que necesitamos lo mismo, no nos vamos a juzgar por no saber.

-Investigadoras: ¿Cómo te gustaría que te dictaran una clase de lengua? Lo que te animaría..., tu ideal de clase...

-Participante: Que fuera dinámica, que existan ideas o propuestas como por ejemplo, mira te voy a enseñar esta canción y con eso me vas a hacer unas oraciones y me las dices ya. Métodos como niños chiquitos, no tan académicamente serios sino más dinámicos porque yo aprendo jugando y es la mejor manera de aprender porque yo soy muy tímida y dispersa y el juego me hace soltar la timidez y canalizar lo que estoy guardando.

-Investigadoras: ¿Y en las habilidades como te iba?

-Participante: Hablar, paila. Me gusta escuchar, escucho canciones y mi hermana me ha dicho a partir de las canciones usted puede ir desmenuzando la letra así no lo entienda, al menos que sepa lo que significa la palabra.

-Investigadoras: ¿Tu hermana cómo te ayuda en el aprendizaje de la lengua?

-Participante: Ella a veces me habla en inglés, me dice todo lo que aprende en la clase de inglés tres que ella está viendo, y también me dice tips como de escuchar letra por letra así no entienda, de seguir aprendiendo canciones y de seguir utilizando esa aplicación, aunque me da pereza porque no hay gente interesante y me aburre.

-Investigadoras: Cuando estabas aprendiendo sola ¿cuánto tiempo le dedicabas al aprendizaje del inglés?

-Participante: 30 minutos. Voy a ser honesta, no le dedicaba mucho más tiempo porque me aburría porque al ser tan dispersa me cuesta enfocarme en una actividad, además era muy tedioso y me desconcentraba muy fácil.

-Investigadoras: ¿Qué expectativas tienes frente a nuestro proyecto? Más o menos con lo que has leído, con lo que te hemos dicho...

-Participante: Pues la verdad, yo tengo grandes expectativas porque somos estudiantes; a mí me interesa aprender inglés y a ustedes les interesa saber lo que yo he aprendido, que haya una retroalimentación, y a las tres nos conviene, y eso me gusta porque ustedes van a aprender de mí y yo voy a aprender de ustedes. Yo voy a tratar de dar lo mejor de mí y ustedes supongo que van a dar lo mejor de ustedes.

-Investigadoras: ¿Qué es lo que más te aburre hacer en una clase de inglés? Lo que hace que no te sientas conectada con la clase.

-Participante: Con un libro como las actividades de una el color con...

-Investigadoras: Y ¿esas actividades las tuviste con el inglés de acá?

-Participante: Sí, con el inglés tres

-Investigadoras: ¿Era así siempre?

-Participante: No, es que eran siete horas el sábado, y por eso también me desmotivé. La profesora hacía un *break* de quince minutos a las diez de la mañana para no morirnos de hambre. Era muy

pesado y yo estaba en segundo semestre y no es una excusa, pero era una vaina tremenda. Yo me metí con los ojos cerrados, y es ahorita cuando me doy cuenta que esas cosas hay que asumirlas, pero en ese momento no lo pude hacer.

-Investigadoras: Entonces, ¿La mejor clase que has tenido es con Paula?

-Participante: Sí, tuve otra de ANCLA que se llama Andrea o Paola, pero con ella casi no me gustaba porque no notaba el *feeling*, sino que ella iba a enseñarme y ya. Y no éramos como más amigas, somos amigas y estamos cumpliendo ambas una función, pero también divirtiéndonos con esa función.

-Investigadoras: ¿En tu clase con la profesora de inglés tres te sentías bien?

-Participante: En algunos momentos me gustaba, solo que en algunos momentos me sentía mal en esa clase porque no veía bien el tablero ni el libro, porque mi hermana trataba de nivelarse con el grupo...

-Investigadoras: ¿Tu hermana veía contigo esa clase?

-Participante: Sí, y ella también la perdió pero fue porque yo la arrastré.

-Investigadoras: ¿Veían todo en el salón siempre o en algún momento los sacaron a hacer una actividad en el campus?

-Participante: No, bueno solo una vez que tuvimos un trabajo de un video; grabarnos explicando una receta y hacerla y llevarla para la clase. Llevé el video y tocaba proyectarlo frente a todo el mundo, pero aun así me daba pena.

-Investigadoras: ¿Tú has visto materias en inglés aparte de la materia de lengua como tal? o ¿Te gustaría ver alguna materia?

-Participante: Aquí en la carrera como tal no hay. O sea una materia que sea todo el tiempo en inglés no, pero pues tengo una materia que si tiene algunas clases donde son solo en inglés.

-Investigadoras: Y ¿cómo te va con eso?

-Participante: Lo que pasa es que el arte es universal, entonces no necesitamos tanta comunicación verbal para entender lo que hace el cuerpo, por eso no se me hace tan difícil, por eso la música no se me hace tan difícil e incluso entiendo más algunos conceptos. En primer semestre, tuve una clase en inglés que era solo en inglés, el tipo no hablaba nada de español, era extranjero y llegó aquí a dar la clase.

-Investigadoras: ¿Y te fue bien en esa clase?

-Participante: Yo entendía varios conceptos, agarraba en el aire y me decía: “Ah ok, esta es la idea”.

-Investigadoras: Y... ¿al momento de compartir lo que pensabas? Por ejemplo, por algún control de lectura o algo así, ¿tú te animabas a participar?

-Participante: Pero en español y él dejaba que habláramos en español.

-Investigadoras: ¿Y si te entendía él? ¿No había ninguna interferencia?

-Participante: No porque había un profesor ahí que estaba por si la moscas, como traduciendo. A veces el traducía o a veces me decía: “¿Quieres que traduzca?” y yo le decía que no. A veces le decía yo a él que no entendía algo y él me lo decía, o sea no era como tan salvaje con este profesor.

-Investigadoras: Cuando estabas en inglés tres, ¿la profesora te comunicó en qué debías mejorar?

-Participante: Sí, pues al final de todo, del semestre.

-Investigadoras: Pero nunca tuvo un proceso contigo...

-Participante: Personal no porque era una clase para todos y yo tampoco me animaba, de pena, a preguntarle como: “Yo... ¿en qué estoy fallando? Deme una retroalimentación”.

-Investigadoras: ¿La profesora nunca les dio feedback cuando hicieron el primer examen?

-Participante: No, solo al final del semestre. Yo le dije: “¿Perdí?”, y ella me respondió: “Sí, perdiste”, entonces al final del semestre ya cuando yo le dije que me había equivocado al inscribir esa materia por el horario, me dijo: “Sí, me di cuenta. A ustedes les hace falta hablar y dejar tanto prejuicio mental”, también nos dijo que inscribiéramos un nivel menos de inglés.

-Investigadoras: ¿Tú le dijiste a tu profe que tenías problemas de visión?

-Participante: Sí

-Investigadoras: ¿Ella hizo alguna adaptación del material a partir de lo que tú le expresaste?

-Participante: Si, ella ampliaba la letra en el tablero y nada más.

-Investigadoras: Tú nos decías que el inglés en el colegio era malo...

-Participante: El inglés básicamente era suficiente para el colegio, era la gramática y también utilizaban el método de las canciones y un libro, llenar ejercicios y mucha lectura; más que hablar se quedaba en lo teórico pero las clases no eran en inglés, la clase no se hablaba toda en inglés, era por partecitas y después la vieja traducía. Entonces, no se lograba mucho y usaba el inglés como para que supiéramos algo de inglés pero no mucho.

-Investigadoras: ¿Tú siempre has tenido problemas de visión?

-Participante: Todo comenzó desde los doce años, yo a los trece años empecé a ver borroso y le dije a mi mamá, “Mami, estoy viendo como palabritas que no alcanzo a ver”; sin embargo, veía. O sea, alcanzaba a leer todo normal aunque algunas veces se desenfocaba la visión, la agudeza visual. Entonces bueno le dije a mi mamá, fuimos al optómetra y me diagnosticaron con astigmatismo, que es la misma gravedad del problema de la miopía; es un problema muy chiquito que se corrige con gafas y ya, me mandaron gafas.

Yo tenía una mascota que soltaba mucho pelo, una gata, y me causaba mucha piquiña y yo creía que era normal porque yo sufría de alergias; me rascaban mucho los ojos y a mi hermana igual. Mi hermana tiene el mismo problema que yo, somos gemelas y el problema lo tenemos igual pero en diferente ojo. Entonces, a los trece años me pusieron las gafas y como a los catorce , en todo ese año dejé de usar las gafas porque se me perdieron y el problema se aumentó un poquitico pero seguía siendo astigmatismo. Cuando fui otra vez, la doctora, la optómetra no me puso la fórmula correcta para las gafas y me provocaba mucha hinchazón porque hacía mucho esfuerzo; me quitaba las gafas para ver al tablero porque me daba la misma. Duré así entre los doce y trece años con todo eso, hasta que de un momento a otro yo le dije a mi mami, tenía los ojos hinchados, “Mami, yo no estoy viendo”. Yo ya no estaba viendo al tablero, ya no enfocaba sin las gafas, con las gafas... los ojos me ardían mucho; entonces fuimos a un oftalmólogo y nos dijo: “¿Ustedes tienen Queratocono!”, o sea es la deformación de la córnea y nos dijo: “Ustedes van para trasplante, las dos, los dos ojos”. Siempre había uno que estaba más grave que el otro, en mi caso era el ojo izquierdo y en el de Melisa, mi hermana, era el ojo derecho; entonces lo que decidieron es que en

mi ojo izquierdo iban a hacer el trasplante y me pusieron en la lista de donantes, y el otro ojo empezaron a hacer implante de anillos como para fortalecer la córnea y no dejar que siguiera creciendo porque si nos hacían trasplante en los dos ojos corríamos el riesgo de que nos hiciera rechazo, entonces no aguantaba sino uno. La idea era salvar el que estuviera más grave y en unos años salvar el otro, a Melissa le salió el donante al año y a mí, dos años después, a los dieciséis años.

El último inconveniente que tuve es que se me soltó un puntico; yo todavía tengo los puntos de la córnea, así que no podía ver nada, y ahí sí peor. A veces por el clima o según el estrés que maneje en el día se me empeora o mejora la agudeza visual.

-Investigadoras: ¿Tus profesores aquí en general y tus compañeros saben?

-Participante: Sí, todos.

-Investigadoras: O sea que nunca has ocultado lo que tienes.

-Participante: No porque si no estaría afectándome a mi directamente porque ellos asumirían que yo veo como todo el mundo, y creerían que yo no tengo interés por aprender en la clase, o que me equivoco muy seguido.

-Investigadoras: ¿Tú consideras que es un problema que tengas baja visión?

-Participante: Sí, a veces sí.

-Investigadoras: ¿Tú lo ves como una barrera?

-Participante: No, nunca lo he visto como una barrera.

-Investigadoras: ¿Tú crees que los demás lo ven como una barrera?

-Participante: No creo que lo vean como una barrera, sino que no lo entienden, entonces ahí se forma la barrera, cuando no lo entienden y me limitan a mí. Por ejemplo, hay algunas clases que yo necesito hacerme adelante o cerca del profesor para verle el cuerpo de cerca. Hay profesores que me dicen desde una esquina “usted” y yo no sé qué. Soy yo porque no le veo la cara y no se hacía dónde está mirando, entonces es ahí el inconveniente, o cuando no entiendo un ejercicio físico me toca estar al frente porque desde lejos pues no lo veo bien.

-Investigadoras: ¿Tus compañeros te dan el espacio para que te hagas cerca y demás?

-Participante: Algunos, pues siempre hay personas de personas, pero siempre me las ingenio para dejar eso después y poner atención en clase.

-Investigadoras: ¿Cuál es tu forma ideal para estudiar, qué condiciones, el ambiente..., que te favorece?

-Participante: Que haya mucha luz, cuando hay muy poquita luz no; por ejemplo en esta luz yo no veo nada (cafetería Dunkin Donuts, segundo piso, Facultad de Artes) porque son bajitas.

-Investigadoras: O sea que ¿se te facilitaría estudiar al aire libre que hay más luz?

-Participante: No, al aire libre no porque me molesta a los ojos y necesitaría usar gafas de sol. La luz del sol me irrita los ojos..., con un salón, un escritorio y un foco claro de luz, sí.

-Investigadoras: Entonces, ¿Te llegan a incomodar las luces de los salones?

-Participante: Es que eso es relativo y depende del día. Si hubiera como una lámpara, un foco o una luz que bajara y que literalmente ilumine el papel donde voy a escribir porque si no, no lo veo.

-Investigadoras: ¿Tú no usas una linternita o algo?

-Participante: Para estudiar en mi casa, yo tengo mi lámpara; si estoy en el salón que es oscuro, utilizo la linterna del celular cuando no veo, cuando veo que es conveniente no usarlo, no lo uso. Hay veces que por estrés o porque duermo muy poco, no veo bien pero no es porque este aburrída, sino porque a mí se me cansan los ojos muy fácil, entonces cuando es momento de descansar no voy a hacer más.

-Investigadoras: En la Facultad de Artes suelen tener ejercicios y clases en la noche ¿esto te beneficia o no?

-Participante: Hay algunos ejercicios y clases que son en la noche porque utilizamos el cuerpo como para crear, entonces si entro como en una inseguridad porque no veo en la noche; si en el día veo a duras penas enfocando, en la noche es muy paila porque si aparece un poquito de luz, esa luz se concentra y me tapa todo lo que estamos viendo. Como cuando ustedes ven las luces de un carro en una carretera se amplían un montón, así yo veo en la noche pero imagínate con postes, con estas luces... Entonces, si es todo oscuro es más fácil porque solamente contacto y escuchando; se desarrollan más sentidos, si tengo la inseguridad pero no es un limitante muy fuerte como para decir que no voy a estudiar de noche.

-Investigadoras: ¿Tú escribes en tinta o en Braille?

-Participante: Yo escribo en esfero, intente estudiar Braille pero me quitaba mucho tiempo y no hay muchas herramientas en Braille que yo pueda usar en mi vida cotidiana.

-Investigadoras: ¿Igual en Artes casi no necesitan escribir o sí?

-Participante: Sí, pero es algo más personal, no es normal decir: “¡Pásame el trabajo ya!”

-Investigadoras: Y cuando te piden trabajos escritos ¿cómo haces?

-Participante: Yo amplío la letra del computador, yo amplío la letra de todo. Yo veo muy bien cuando hay contrastes de colores, si es blanco negro o contrastes muy muy fuertes porque cuando son colores así suaveitos (señala el color gris del lápiz de una de las entrevistadoras), no veo nada.

-Investigadoras: Ahora, ¿tú crees que la infraestructura de la Universidad te ha ayudado o te ha dificultado?

-Participante: Hasta el momento no me han dificultado nada porque no es que yo sea invidente, yo también puedo distinguir. Algunas veces me tropiezo con las escaleras pero es porque yo veo doble escalón y solamente hay uno; con esos escalones en falso que son chiquititos nunca los veo en la calle y a veces me caigo.

-Investigadoras: ¿Has participado en algún otro proyecto a parte de este o alguna actividad similar que el programa de inclusión de la Universidad te ofrezca?

-Participante: Había un proyecto con una chica que estaba becada y necesitaba suplir su servicio social enseñando..., también estudiaba Lenguas, enseñando inglés o ayudando a leer a las personas que tenían una discapacidad visual; ni siquiera enseñando inglés y ahí estábamos mi hermana y yo. Como la chica casualmente estudiaba Lenguas y nosotras necesitábamos una ayuda en inglés, entonces ella nos leyó en inglés y nos enseñaba cosas en inglés y al mismo tiempo nos ayudaba con la lectura que no viéramos. Eran como unas “tutorías”, de hecho antes de conocer quién era, ella ya era amiga mía y fue como bueno “necesito que me ayudes, tengo una lectura en inglés”,

entonces nos encontrábamos en la biblioteca y ella nos decía: “Bueno chicas, yo les voy a leer y ustedes me dicen qué no entienden”.

-Investigadoras: ¿Tu familia te ha apoyado en tu aprendizaje y con tu discapacidad?

-Participante: Sí, aunque algunas veces hay cositas como “Ay, ¿usted no ve bien?”, comentarios que uno en la vida cotidiana lo hace y no se da cuenta que podrían afectar otra persona. Yo no hago caso a esos comentarios sino es que ya me quieran atacar o algo así, pero esos comentarios sueltos a veces incomodan porque cuando realmente yo no estoy viendo bien y me dicen: “¿No ve bien?”, ¡No! es que yo no veo bien. Realmente me pasa es con los hombres, y por eso yo también soy como guache.

-Investigadoras: ¿Tú consideras entonces que tendrías una discapacidad? ¿Tú lo llamaría discapacidad o sientes que tú no tienes discapacidad?

-Participante: No, yo considero que no tengo una discapacidad porque hay otras maneras de hacer las cosas. Lo que más me ha dado duro de no ver bien es en la calle, cuando no veo que alguien se me acerca; generalmente siempre se me acercan los gamines porque yo ando distraída porque no los veo. Si yo los viera o si me diera cuenta que están ahí, pues yo arranco como todo el mundo pero no, yo sigo ahí sola y me dejan sola. Coger bus se me ha hecho muy difícil y cruzar las calles cuando las avenidas son grandes que son carros que vienen muy lejos yo no los veo o en las noches, cuando los carros no encienden la luz yo no los veo. Me ha ocurrido varias veces que las ciclas no tienen luces y me da rabia porque para eso están hechas, para que uno vea los carros en la noche y hay gente que no las encienden, y yo voy cruzando y me pitan, y me dicen un montón de cosas.

No es porque uno en verdad sea negligente con las normas de tránsito, pero es porque por algo están hechas y coger bus o como mirar los letreros se me dificulta, yo siempre le pregunto a las personas como: “Oye, ¿este que dice?”, y es mejor si me dicen como coja el bus de tal color porque si me dicen el letrero de tal color y yo no lo veo... A veces me siento como pérdida, cuando voy a cruzar una calle siempre me hago al lado de personas que vayan a cruzar porque ellos si ven los carros y las ciclas, me guían; no es necesario el: “Oye voy a cruzar la calle contigo”, pero disimuladamente yo me hago ahí.

❖ ANEXO E. Entrevista estudiante de la Licenciatura en Lenguas
Modernas-mentor

Fecha: 29/03 /2017

Hora: 12:30 Pm

DATOS PERSONALES:

ENTREVISTADA: Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas-mentor.

GÉNERO: Femenino

DATOS ACADÉMICOS:

PREGRADO: Licenciatura en Lenguas Modernas

SEMESTRE QUE CURSA EN LA LICENCIATURA: X Semestre

TIEMPO EN EL PROGRAMA ANCLA COMO MENTOR: Desde principios del programa- Un año aproximadamente.

LUGAR: Facultad de Comunicación y Lenguaje- Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá- Colombia.

-Investigadoras: ¿Cuánto tiempo llevas como mentor y qué fue lo que te impulsó a ser parte del Programa de ANCLA?

Mentor: Bueno, yo llevo aproximadamente año y medio en el Programa y pues lo que me motivó fue que yo fui como una de las primeras pupilas con las que inició el Programa porque pues mi desempeño en inglés no es muy bueno y estaba a punto de quedar en prueba académica, entonces en esa época el proyecto estaba enfocado sólo para las personas que iban a quedar en prueba académica, de la Licenciatura. Eso fue hace más o menos tres o cuatro años, cuando yo inicié siendo estudiante y ahora, pasé al otro lado de la moneda: a ser mentora.

-Investigadoras: Para ti, ¿qué es discapacidad?

-Mentor: ¿Discapacidad? Pues es una palabra muy grande, es como una persona que no tiene de pronto ya sea una habilidad física o cognitiva para hacer las cosas que hacemos los demás pero no significa que sea anormal o algo así.

-Investigadoras: ¿En tu entorno cercano has frecuentado una persona con alguna condición de discapacidad?

-Mentor: Sí, en una práctica social en un colegio del distrito y tengo dos chicos con Asperger, y ahorita siendo mentora tengo un chico con una discapacidad física.

-Investigadoras: ¿Tú has sentido que el trato que tienes hacia estas personas es diferente en razón de su discapacidad? ¿Sientes que los tratas diferente por ello?

-Mentor: Sí, los trato diferente en el sentido no de lástima sino que a veces ellos saben que tienen una discapacidad y se aprovechan de eso como para generar lástima, entonces yo soy como: “tú no tienes nada, nada te falta, está bien”; entonces como que a veces chocan un poquito porque yo los trato normal y no con pesar, que es como todo el mundo los acostumbra a tratar.

-Investigadoras: ¿Conoces de qué se trata la educación inclusiva?

-Mentor: Pues, lo que tengo entendido es que las personas con una discapacidad tengan acceso a la educación “normal” como la que tenemos todo el mundo, y que no sean como aislados en colegios especiales para ellos, sino que estén en entornos normales.

-Investigadoras: ¿Qué opinas al respecto? ¿Cuál crees que es tu papel como docente en la formación de los procesos inclusivos?

-Mentor: Bueno, me parece que es bastante bueno, bastante interesante a pesar de que es como una prueba piloto que están haciendo en muchos colegios y es bastante bueno; sin embargo, siento que los docentes no estamos preparados para tener o enseñar a personas así porque no sé, en el área de Lenguas si nos falta mucho en el área de pedagogía para personas sin discapacidad, no me imagino con una persona con discapacidad.

-Investigadoras: ¿Alguna vez has dictado clase a una persona en condición de discapacidad visual o con otro tipo de discapacidad?

-Mentor: Con discapacidad visual no, pero en este momento estoy siendo tutora, bueno mentora de un chico con discapacidad física en el Programa de ANCLA.

-Investigadoras: ¿Cuál ha sido tu experiencia con este muchacho?

-Mentor: Bueno, es una experiencia bastante enriquecedora porque pues al comienzo cuando me lo describieron yo me imaginaba como una persona muy enferma, no sé cómo que no podía mover absolutamente nada, de pronto que tenía un problema cognitivo. O sea realmente me lo imaginé diferente, y cuando el chico entró pues, él tiene su enfermera y su chofer que lo movilizan en la silla de ruedas, entonces ha sido una experiencia muy bonita porque lo primero que yo hice fue cómo ¡pues conocerlo! porque yo no sabía quién era. Y no es por tratarlo mejor, pero sí atravesar su entorno, sus estudios, su familia, su todo, pues para así, poder enseñar un poco más y acercarme al estudiante no solo para su conocimiento, sino también para su formación como ser humano.

-Investigadoras: ¿Tú crees que ha sido un reto esta experiencia para ti?

-Mentor: Sí, sí ha sido un reto en el sentido de que pues él no tiene muy buena movilidad. Entonces, cuando le hago ejercicios de llenar espacios en las canciones, él de pronto a veces se equivoca y no puede borrar, entonces cuando va a borrar como que se traba, y entonces como que se atrasa en la canción. Yo ya sé, entonces en eso sé que tengo que pausarla porque si él se equivoca necesita un tiempito para coger con sus dos manitos el borrador y borrar, uno que borra con facilidad no necesita de sus dos manitos para poder coger el borrador y la hojita para poder borrar.

-Investigadoras: ¿Tú sientes que de alguna manera tú ves su discapacidad como un problema, una dificultad o que bueno, en general influye en su rendimiento en clase y también en tu clase?

-Mentor: No para nada, para nada, o sea creo que es conocer un estudiante, es un estudiante más. Es como cuando uno está en un salón de clase y tiene un niño hiperactivo, uno sabe que si tiene un niño hiperactivo tiene que ponerlo a hacer más tareas porque o sino distrae a los compañeros. Pasa exactamente lo mismo con una persona discapacitada, mientras que uno ya aprende a conocer sus fortalezas y sus debilidades para cogerle el ritmo tanto ellos hacia uno como de uno hacia ellos.

-Investigadoras: ¿Cómo has hecho para conocer las debilidades y fortalezas de tu estudiante?

-Mentor: Hablando con él, conociéndolo como ser humano: que le gusta, que no le gusta; que le disgusta, como sus estados de ánimo... El sufre de epilepsia entonces como lo primero que yo hago es preguntarle como: “¿Dormiste bien?” porque él mismo me dice que cuando no duerme ocho horas tiene tendencia a tener ataques epilépticos; entonces por eso lo primero que yo hago es

preguntarle: “¿Dormiste bien?” porque me da miedo que tenga un ataque en plena tutoría y yo no sepa qué hacer.

-Investigadoras: Para ti, ¿qué implica la enseñanza de una Lengua extranjera para personas en condición de discapacidad, en tu caso discapacidad física pero también visual?

-Mentor: Bueno, yo creo que implica tener mucha paciencia, mucho amor hacia la profesión y mucha dedicación porque pues, el amor lo puede todo. Entonces, si tu amas enseñar no importa si es una persona con discapacidad visual, física, cognitiva, lo que sea, es como enseñarle a otra persona.

-Investigadoras: Y ¿en términos pedagógicos?

-Mentor: No sabría decirlo, implica estar preparado. Tener como ese don de la pedagogía, de no vararse en el momento de enseñar algo, es siempre tener una estrategia con cualquier tema que la persona necesite.

-Investigadoras: Con todo el proceso de formación que has tenido, ¿crees que estás capacitada para formar a una persona en condición de discapacidad en una Lengua extranjera?

-Mentor: No para nada, como lo dije anteriormente y lo repito a nosotros nos falta mucha formación en el área pedagógica. Yo me siento preparada en algunos aspectos y es porque he tomado casi la mayoría de mis materias complementarias fueron en el área de psicología y en el área de pedagogía infantil, entonces como que desarrollé esas habilidades de enseñar, que creo que las he aplicado en la enseñanza de una Lengua extranjera pero no, siento que nos falta mucho.

-Investigadoras: ¿Qué crees que habría que mejorar para que nosotros podamos recibir la formación necesaria para que pudiéramos estar capacitados?

-Mentor: No sé, cómo comenzando con las metodologías o sea, las metodologías pues bueno son en el área pero también, bueno no sé cómo decirlo también mirar los autores que tratan los aspectos pedagógicos de todos los tiempos; creo que eso nunca va a cambiar y nunca va a cambiar y de eso no tenemos formación. Entonces es como que solo sabemos “*total physical response*” y bueno todos los métodos pero y, ¿será que eso me sirve con todas las personas? ¿Me sirve con una persona discapacitada? Creo que no es lo mismo enseñarle a una persona discapacitada un “*total physical response*” con una persona que no.

-Investigadoras: ¡Ese es tu caso!

-Mentor: ¡Exacto! Yo a veces quisiera traerle actividades como yo digo “ven, vamos a pegar en el tablero” cuando él no tiene movilidad entonces yo no puedo enseñarle con ese método y me sesga mucho a mí, mi enseñanza; entonces, si yo tuviera más preparación pedagógica dejé a un lado los métodos de enseñanza de lengua extranjera y me aferro, me enfoco en la pedagogía como tal.

-Investigadoras: ¿De qué manera crees que ha influido tu participación en el ANCLA en tu proceso de formación como docente?

-Mentor: Ha influido bastante porque pues como lo dije, no soy muy buena en inglés y creo que al estar en ANCLA, si yo no conozco el tema y voy a enseñarlo, me obliga a entenderlo para poder enseñarlo. Entonces como que a mí misma se me han despejado muchas dudas de muchos temas para poder llevarlos a cabo en las tutorías.

-Investigadoras: ¿Cómo describirías tu desempeño en el Programa de ANCLA?

-Mentor: No sé porque a veces se me olvida bastante, o sea en este momento por ejemplo no he llenado los reportes de los links y eso. Pero de resto, pues con respecto a puntualidad, preparación de clases, siempre trato de prepararla. Por ejemplo: tengo ahorita dos chicos en el mismo nivel: *elemental*, entonces puedo o trato de utilizar las mismas actividades con ellos.

-Investigadoras: ¿Tú crees que el estar participando del Programa Ancla, implica demasiado tiempo, de pronto que tú no puedes gastar en eso y de pronto por eso es que a veces tienes dificultades y por eso de pronto se te olvida llenar los formatos o algo así? ¿Es muy complicado el proceso para ti como mentor para poder cumplir con tus responsabilidades?

-Mentor: No para nada, no los he llenado es porque se me olvida pero no es porque no tenga el tiempo. Igual creo que cuando uno se compromete en algo tiene que... pues si te comprometes sabes cuales son las consecuencias de..., y todo tiene una responsabilidad. Entonces, es una responsabilidad más que uno tiene que llevar a cabo como si fuera una materia, como si fuera otra cosa así no te estén pagando, así no te estén dando nada igual es tu responsabilidad.

-Investigadoras: ¿Cuál sería para ti el alumno ideal en una clase de Lengua extranjera?

-Mentor: Pues, es muy difícil decir de un alumno ideal, creo que el alumno ideal no hay porque cada alumno te enseña algo y tu aprendes de ellos y ellos aprenden de ti.

-Investigadoras: ¿Qué métodos, metodologías y recursos te gusta utilizar para realizar las tutorías?

-Mentor: Yo soy muy participe de ejercicios de “*fill in the gap*” pero con canciones, de pronto con ejercicios de cuestionarios abiertos, y cosas así como de entrevistas de radio, programas. A mí me parece que es como un poco avanzado para el nivel, así estén en el nivel seis de servicios, creo que ellos todavía no tienen cómo ese nivel que sale más allá de una canción y pues como que uno va conociendo gustos y cosas así. También hago muchos ejercicios para aprenderse los verbos como “*Concéntrese*”, entonces como que los escribo en fichas bibliográficas o en papelitos, y ellos tienen que armar rompecabezas o cosas así para que se aprendan como los pasados y los pasados participios de los verbos.

-Investigadoras: ¿Tú crees que estas técnicas que me estas mencionando, favorecerían el aprendizaje de inglés para tus posibles mentees en condición de discapacidad? o ¿En el caso del estudiante que tú tienes en este momento, crees que favorecen su aprendizaje?

-Mentor: Yo creo que sí, si se saben adaptar y si se conoce muy bien el estudiante y se sabe cuál es su discapacidad, se pueden adaptar y todo es posible.

-Investigadoras: ¿Tú cómo adaptas el material para tu mentee?

-Mentor: No, yo lo manejo igual porque pues su discapacidad es física, entonces yo sé que no se puede mover; entonces yo le acerco mucho la silla, el lápiz, el borrador... y siempre es como tablero y como es solo tablero él pensó que yo le iba a decir: “¡Ay no escribas!” y yo como: “Bueno, saca tu cuaderno, bueno, escribe” porque yo le dije: “¿Cómo haces en las demás clases?” y me dijo: “No, yo anoto” y yo le dije: “pues bueno esto es una clase común y corriente, saca tu cuaderno. Vamos a dibujar una parte de vocabulario”, y todo común y corriente.

-Investigadoras: Y, ¿él te ha manifestado como se ha sentido?

-Mentor: Sí, sí, de hecho me dice que está muy feliz, que está muy satisfecho y que le gustaría asistir a la reunión de clausura de este semestre. Yo le comenté que él iba a seguir todo el proceso conmigo todo el año para no cambiar de *mentor* porque es un cambio un poco brusco para ellos e igual a veces como que no tienen ese “*feeling*” con la otra persona, entonces que él quería seguir conmigo todo el proceso y ya. Ha tenido tres parciales de inglés, pues como un parcial oral y trabajos en clase por nota y pues le ha ido súper bien. Entonces, eso también es una gran satisfacción para mí porque de hecho en el sistema somos una nota y pues sus notas son de 4.0, 4.5, 4.3, entonces él ha estado muy contento con el proceso de aprendizaje y su nivel de inglés ha mejorado.

-Investigadoras: ¿Has tomado alguna asignatura que complemente tus conocimientos acerca de la enseñanza y aprendizaje para personas en condición de discapacidad?

-Mentor: No, no sé si estoy equivocada, pero creo que no hay.

-Investigadoras: Pero, ¿sí te gustaría, si existiera...?

-Mentor: Sí claro, si existiera sería lo mejor. No sé, yo tengo una pregunta; por ejemplo, los profesores que no tienen sombra en un colegio donde no tienen sombra, y si el chico tiene como un ataque o algo así y el docente no sabe qué hacer, pues yo creo que para esas asignaturas la sombra no debería ser necesaria, sino que el docente también puede desarrollar eso.

-Investigadoras: ¿Cuál crees que es la posición de la comunidad universitaria frente a las personas en condición de discapacidad?

-Mentor: Es una pregunta muy difícil porque esta semana mi estudiante estaba un poco nostálgico, le puse una canción para hacer un ejercicio y lo toco demasiado, le movió las fibras y pues me sorprendió porque en mi Facultad no pasa eso; entonces uno se ciega y ve como sólo su Facultad. Él estudia ciencias políticas y me contaba que le dicen sapo, regalado; él está en silla de ruedas entonces como que se le burlan por su discapacidad y yo decía como “Ya personas tan grandes, tan racionales que todavía estén haciendo eso...”, yo digo “Bueno, en un niño porque su crueldad es algo un poco natural pero ya en este sentido yo decía “Wouw ¿es enserio?”. Entonces él me contó que esta semana él había programado un almuerzo con sus compañeros y todos le sacaron el cuerpo, él estaba en el 67 y todos iban a almorzar sin él. O sea, le cancelaron el almuerzo a él para irse a otro lado a almorzar sin él. Hubo una Cumbre de Maduro en el edificio, en el nuevo, vino una señora de Suiza, Suecia..., no me acuerdo; entonces él al comenzar la conferencia fue como: “Muchas gracias por venir y no sé qué” entonces una compañera le dijo como: “Cállese sapo, regalado” y que eso sucede en todas las clases, que el a veces almuerza con los profesores y los profesores le dicen como: “oye, recuérdame tal tarea o recuérdame...” y pues él cumple con su deber y siempre le están diciendo sapo, regalado, sapo, sapo, sapo...

-Investigadoras: Pero, ¿crees que es cuestión de su discapacidad? o que tal vez, no sé, él es muy aplicado.

-Mentor: Yo creo que es por su discapacidad. De hecho, me contó que un compañero le iba a empujar la silla de ruedas en un parcial, o sea él estaba calificando un parcial con el profesor y el chico se emborracó por la nota que le puso mi estudiante y le movió la silla de ruedas como “en

son de burla”, como “si ve, yo puedo caminar y usted no”. Entonces como que siempre se le están burlando por su condición.

-Investigadoras: ¿Crees que la Universidad debería intervenir al respecto como en ese tipo de problemáticas? Como que de alguna manera le están haciendo bullying...

-Mentor: Sí, pues yo decía pues no sé personas tan grandes, yo decía... tener uno que enseñarle ya a un universitario a no hacer *bullying*. Bueno, el *bullying* ha existido toda la vida y yo creo que a todos nos han hecho *bullying*, y nos seguirán haciendo *bullying*, pero pues con respecto a una discapacidad uno no tiene que tenerle lástima a la persona, ni tampoco hacerle *bullying*; es una persona común y corriente. Entonces, yo no creo que los estudiantes estén con esa disposición de eso porque es como “no me importa”, es uno en un millón de los que es discapacitado, parapléjico o como lo llaman.

-Investigadoras: ¿Conoces y participas de los procesos de inclusión que lleva a cabo la Universidad?

-Mentor: No, no los conozco y no participo.

-Investigadoras: ¿Por qué crees que no los conoces?

-Mentor: Porque no les hacen promoción, no les hacen mucha propaganda por decirlo así, o sea cuando a mí me llegan todas las cosas al correo de la Universidad nunca he visto algo sobre educación inclusiva.

-Investigadoras: ¿Consideras que la Pontificia Universidad Javeriana fomenta la inclusión dentro de los espacios académicos y sociales que genera la Institución?

-Mentor: No creo, no para nada, o sea mi chico tiene silla de ruedas y si él no tuviera su enferma y su chofer, yo me pregunto cómo se movilizaría porque el acceso a todos los edificios no es fácil, igual por Básicas por ejemplo no hay rampa, entonces cómo hace para llegar al edificio empezando por las instalaciones físicas.

-Investigadoras: ¿Él alguna vez te ha manifestado que tiene clase en básicas o algo así?

-Mentor: No, él las tiene en su Facultad, acá en el 67 y pues, en el Jaime Hoyos.

-Investigadoras: ¿Qué piensas sobre los métodos de enseñanza que utiliza y enseña la Universidad en relación al aprendizaje de una Lengua extranjera para personas en condición de discapacidad?

-Mentor: No tengo ni idea porque no hay clases para discapacitados, para personas con cierta discapacidad entonces no tengo ni idea.

-Investigadoras: ¿Algo más que quieras añadir, (se menciona el nombre del mentor N°1)?

-Mentor: Creo que nos hace falta mucha preparación para saber tratar una persona con una discapacidad tanto física como cognitiva. Este semestre ha sido un reto para mí y pues puede ser que para una persona sea una bobada pero pues hace quince o veinte días .Lo que llegó el virus de la gripa a la Universidad, también tuve esa gripa y yo el domingo por la noche le escribí a mi estudiante como: “Hola, ¿cómo estás? Bueno, tengo gripa ¿quieres tomar la tutoría?”, y me dijo: “No, yo soy muy dulce para las gripas; si tú me la llegas a prender yo termino hospitalizado una o dos semanas. Mi mamá tiene gripa y ni siquiera está viviendo conmigo, no está viviendo en este apartamento conmigo sino en otro apartamento”. Si yo no hubiera preguntado, peco por error, voy

y le prendo la gripa a ese niño y en qué problema me meto después. Son cositas tan mínimas que como que uno no piensa que son tan importantes pero que son tan relevantes para ellos.

-Investigadoras: ¿Cómo crees que te beneficiaría este proyecto como mentor y en general, como docente en formación respecto a la inclusión de personas al medio Universitario a través del proyecto ANCLA?

-Mentor: Es un enriquecimiento muy porque pues nosotros así a muchas personas no les guste, somos licenciados no somos traductores y lo primero que vamos a hacer es ser ¡docentes! y ahorita en casi todos los colegios de Bogotá se está manejando la educación inclusiva y nadie sabe cómo manejarla y el hecho de que seamos docentes de Lenguas no significa que no tengamos que ser docentes y salir con esta experiencia no me facilita pero sí me abre puertas para saber entender que hay detrás de ese mundo de esa persona discapacitada cuando está triste, cuando está feliz..., como entender sus emociones y no con lástima sino como un ser humano porque a veces uno los mira como: “Pobrecito y pobrecita y pobrecito” y no ve más allá del “pobrecito”. Ya en un salón de clase pues uno tiene que aprender a manejar los niños también y no tenerles esa lástima o ese “pobrecito” o en tu has este trabajo a parte porque no, hay que tratarlos como iguales porque somos iguales.

-Investigadoras: ¿Crees que de alguna manera en Colombia con este proceso de educación inclusiva podría estar preparada para afrontar lo que implicaría comenzar esta inclusión en las escuelas, en los colegios, en este momento?

-Mentor: Me parece muy bonito que el país quiera manejar esto pero pues no sé, lo he visto y siento que no estamos preparados. Lo digo porque también he hablado con profes del Distrito, pues de muchos años de experiencia y ellos todavía cuando llega una persona con discapacidad, no están preparados, no hay como una *pre* para que si te llega un estudiante con tal caso o con tal otro, como saber manejarlo y por ejemplo, lo que yo decía: “Si la sombra no está, si la trabajadora social no está, el docente no sabe cómo manejar a su estudiante”. Entonces, yo digo: “¿Por cada salón tiene que haber una sombra?”. ¡Imagínate en un colegio distrital! el distrito apenas alcanza a pagarle el sueldo a los profesores, no van a tener una sombra para cada salón. Lo cual implicaría que todos los niños con discapacidad los metieran en un salón aparte entonces eso ya no sería educación inclusiva porque están en un colegio normal pero estudian aparte.

-Investigadoras: ¿Cómo haces con tus estudiantes con Síndrome de Asperger?

-Mentor: No, ese sí ha sido un reto..., de hecho yo no sabía que tenía... y uno no volvió, el otro si está todavía. Yo no tenía ni idea pero el chico es súper callado, literalmente en su mundo y yo era como: “Oye, hey”, tiene ocho años y él era como: “Es que yo no pongo cuidado” y “¿Por qué no pones cuidado?”, se iba y yo: “hey, hey, hey...”. Claro, yo lo empecé a tratar muy duro y el niño fue como: “Es que mis papás y todo el mundo me dice que pobrecito, que no pasa nada que yo no ponga cuidado. Que no, pues es que yo soy muy tímido” y yo le dije: “Pues tú aquí no vas a ser tímido, tú aquí no vas a tener pesar y tú vas a hacer lo que tus compañeros hacen”. Y los compañeritos siempre le hacen el feo, “Es que él no pone cuidado, es que él no sé qué”, y entonces él a veces se hace detrás de los *lockers* y cosas así y yo, como que siempre lo estoy tratando en

clase y siempre lo pongo de primeras a participar y cosas así, y pues ya he aprendido a manejarlo en ese sentido de que él sabe lo que tiene y hace que la gente le tenga pesar.

Entonces, todo el mundo es “Ay si pobrecito” y se quedan en ese “pobrecito” pero conmigo no, o sea de malas. Aquí yo te voy a tratar como igual, tú también puedes y me he dado cuenta que sí puede, cuando me pongo muy muy brava de un momento a otro se aprendió todo lo de la clase; entonces yo digo como “ah, ¿ves que si puedes?” y a él le da mucha risa, después sale corriendo y ya, cosas así pero pues es un reto, es bastante complicado porque ni siquiera la coordinadora del colegio me dijo como vas a tener un niño..., sino que me lo mandaron ahí y yo fui descubriéndolo por eso mismo porque él se mete en su mundo muchas veces. Si yo no le digo: “Oye abre tu cuaderno”, sencillamente si yo no le digo “Sacá el cuaderno, ábrelo, escribe...”, él no hace nada.

-Investigadoras: ¿Él mismo fue quién te manifestó que tenía una discapacidad?

-Mentor: No, yo misma me empecé a dar cuenta y la coordinadora me dijo: “Él es un casito especial”, entonces pues como yo sé que en ese colegio manejan..., pues es uno de los mejores colegios con respecto al Distrito que manejan esto, pues lo deduje por eso.

-Investigadoras: ¿Tú crees que la sociedad misma se encarga de excluir a estas personas y por eso en este momento se habla de inclusión?

-Mentor: Sí porque uno ve una persona así y le hace el feo así sea inconscientemente, entonces creo que sí y más que todo por los papás, más que los mismos niños son los papás y es más difícil manejar un papá porque a veces no sé, si digamos un niño no sabe controlar esfínteres por su propia discapacidad, entonces se llega a orinar; pues todos los compañeritos se burlan pero pues bueno ya. En cambio, el papá es como: “Es que usted está con mi hijo y mi hijo se orinó y todo el mundo se le burló”, entonces como que empiezan a agrandar el problema que a cualquier niño le pudo haber pasado que se pudo haber hecho “chichi” en el salón, por ejemplo. O sea, a cualquiera le puede pasar pero como tiene una discapacidad, los papás los meten en su burbujita y quieren que nadie los toque.

❖ ANEXO F. Cuadro propuesta de actividades generales

Factores de intervención	Actores	Propuesta
1. Factores Ambientales a nivel Individual.	Docentes en formación (<i>Mentors</i>)	1.Sesión de sensibilización 2. Rejilla de análisis de necesidades del estudiante
1.2 Factores Ambientales a nivel social: Comunidad Universitaria Javeriana.	Proyecto ANCLA	1. Reforma formato de ingreso de participantes nuevos en ANCLA. 2. Acompañamiento virtual para <i>mentors</i> .
	Personal académico y administrativo relacionado con el Proyecto ANCLA	1.Sesión de sensibilización (Taller) 2. Folleto guía (Pilotaje y entrega).
2. Factores personales, específicamente dirigidos a la lengua.	Estudiante <u>Criterios:</u> 1.Estilos de aprendizaje 2. Hábitos de estudio 3.Debilidades 4.Fortalezas 5.Intereses 6.Expectativas	1. Diagnóstico de nivel de Lengua. 2.Tutorías de inglés desde el proyecto ANCLA 3. Plan de trabajo en “casa”.




Fuente: elaboración y diseño propio








❖ ANEXO G. Cuadro de entrevista estudiante en condición de discapacidad visual, baja visión.











Fecha: 17/ 02/2017
 Hora: 11:00am


DATOS PERSONALES:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Participante del estudio de caso
 PROGRAMA DE PREGRADO: Artes Escénicas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (PUJ-Bogotá).
 GÉNERO: Femenino
 EDAD: 19 años
DATOS LENGUA EXTRANJERA:
 REQUISITO DE LENGUA: B2
 NIVEL DE LENGUA: A2
 NIVEL DE INGLÉS SERVICIOS: Inglés 3

CRITERIO CONTEXTUAL	PREGUNTA	Facilitador	Barrera	No aplica	CALIFICADOR / GRADO
FACTORES PERSONALES	1. ¿Ha estudiado inglés antes? ¿Dónde?			X	_____
	2. ¿Cuál ha sido su experiencia estudiando inglés (en ese lugar)?		X		Barrera GRAVE 
	3. ¿Por qué está interesada en aprender inglés? es decir, ¿Qué es lo que le motiva a estudiarlo en este momento?			X	_____
	4. ¿Qué ha sido lo más difícil para usted en aprender inglés teniendo en cuenta sus experiencias pasadas?		X		Barrera GRAVE 
	4.1. ¿Por qué cree que ha sido difícil?		X		Barrera GRAVE 

	5. ¿Qué ha hecho para mejorar en este aspecto que se le dificulta?	X			Facilitador LIGERO 
	6. ¿Cuándo estaba estudiando inglés le dedicaba tiempo extra en casa a repasar o reforzar la lengua?			X	_____
	7. Si la respuesta es sí ¿De qué manera solía estudiar inglés?	X			Facilitador LIGERO 
	8. ¿Considera que sus problemas de visión se interponen en su aprendizaje? ¿De qué manera?		X		Barrera GRAVE 
	9. ¿Cuál considera que es su forma ideal para estudiar? (lugar, condiciones, tiempo, etc.)			X	_____
	10. ¿Qué expectativas tiene frente a este proyecto de estrategias para el aprendizaje de inglés”?			X	_____
FACTORES AMBIENTALES (A NIVEL INDIVIDUAL)	11. ¿Cuál ha sido la mejor clase que ha tenido? ¿Por qué?	X			Facilitador GRAVE 
	12. ¿Qué es lo que más le parece aburrido hacer en una clase de lengua extranjera?		X		Barrera COMPLETA 
	13. ¿Cómo le gustaría que le dictaran una clase de lengua?			X	_____
	14. ¿Cómo describe el profesor ideal para que le dé una clase de lengua extranjera?			X	_____
	15. ¿Le gusta trabajar en grupo o individualmente? ¿Por qué?		X		Barrera COMPLETA 
	16. ¿Cómo ha sido la relación con los docentes que ha tenido en los cursos de Lengua?		X		Barrera GRAVE 

	17. ¿Cómo califican sus profesores, su desempeño en clase de Lengua? (Lo que le hayan expresado).		X		Barrera GRAVE 
	18. ¿Cómo cree que han influido los métodos, metodologías y recursos del docente en su aprendizaje de Lengua?		X		Barrera GRAVE 
	19. ¿Algún docente dentro de los cursos de lengua pasados, ha realizado adaptaciones en clase, con el fin de mejorar su aprendizaje?	X			Facilitador LIGERO 
	20. ¿Ha recibido algún apoyo extra de la Universidad para mejorar su inglés?	X			Facilitador LIGERO 
	21. ¿Ha tomado alguna asignatura en inglés diferente a la de lengua propiamente? ¿Por qué?		X		Barrera MODERADA 
	22. ¿Qué papel cumple su familia en su aprendizaje?		X		Barrera MODERADA 
FACTORES AMBIENTALES (A NIVEL SOCIAL)	23. ¿Qué piensa de la calidad educativa de la Universidad no solo a nivel académico sino tanto en infraestructura como en servicio?		X		Barrera MODERADA 
	24. ¿Qué piensa sobre los métodos de enseñanza que utiliza la Universidad?		X		Barrera GRAVE 
	25. ¿Cree que estos métodos han influido en la manera como aprende Inglés?		X		Barrera GRAVE 
	26. ¿De qué manera la comunidad Universitaria Javeriana ha contribuido a su aprendizaje de inglés como lengua extranjera?		X		Barrera MODERADA 

	27. ¿Has participado en algún otro proyecto a parte del <i>Programa de inclusión y diversidad</i> que la Universidad te ofrezca?	X			Facilitador LIGERO 
--	--	---	--	--	---

No Aplica (X): Significa que esa pregunta no se puede evaluar y por lo tanto no tiene calificador.

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO H. Cuadro entrevista coordinación del *Programa de Inclusión y Diversidad*.





06/03/2017
Hora: 3:00pm








DATOS PERSONALES:

VICERRECTORÍA DEL MEDIO UNIVERSITARIO: Centro de Fomento de la Identidad y Construcción de la Comunidad.

ENTREVISTA REALIZADA A: Coordinación Programa de Inclusión y Diversidad.

UNIVERSIDAD: Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

CRITERIO CONTEXTUAL	PREGUNTA	Facilitador	Barrera	No aplica	CALIFICADOR / GRADO
FACTORES PERSONALES	No aplica			X	_____
FACTORES AMBIENTALES (A NIVEL INDIVIDUAL)	1. ¿De qué manera se le brinda un apoyo académico al estudiante en condición de discapacidad que tiene dificultades por ejemplo: en el aprendizaje de inglés como prerrequisito de lengua extranjera, a través del <i>Programa de Inclusión y Diversidad</i> ?		X		Barrera COMPLETA 
	2. ¿De qué manera se informa a la comunidad educativa universitaria sobre el acompañamiento y la formación que ofrece el <i>Programa Inclusión y Diversidad</i> respecto a la inclusión de personas en condición de discapacidad?		X		Barrera GRAVE 
	3. ¿Qué papel cumple el <i>Programa Inclusión y Diversidad</i> , respecto a la formación de profesionales, principalmente docentes, que puedan responder a la diversidad estudiantil y social?		X		Barrera GRAVE 
	4. ¿Qué tipo de actividades o proyectos emprende el <i>Programa Inclusión y Diversidad</i> para garantizar la formación del personal académico, administrativo, de servicios generales respecto a la construcción de una comunidad y de Institución educativa inclusiva?		X		Barrera MODERADA 

FACTORES AMBIENTALES (A NIVEL SOCIAL)	5. ¿De qué manera contribuye el <i>Programa de Inclusión y Diversidad</i> a la inclusión de personas en condición de discapacidad en el contexto universitario Javeriano?	X			Facilitador GRAVE 
	6. ¿A quién está dirigido el <i>Programa de Inclusión y Diversidad</i> ?	X			Facilitador COMPLETO 
	7. ¿Qué propuestas ha realizado el <i>Programa de Inclusión y Diversidad</i> o particularmente el GRUPO INCLUIR para promover la inclusión en el contexto universitario Javeriano?			X	Barrera MODERADA 
	8. ¿El <i>Programa de Inclusión Y Diversidad</i> se rige bajo algún tipo de política institucional en el marco de la educación inclusiva? ¿Cuál?			X	Barrera COMPLETA 
	9. Es posible decir que, ¿la PUJ cumple con los lineamientos de una Institución de Educación Superior Inclusiva o va en la dirección de convertirse en una Universidad Inclusiva según lo planteado por el Gobierno Colombiano?			X	Barrera GRAVE 
	10. ¿Cuál cree que es la posición de la comunidad universitaria frente a la inclusión de personas en condición de discapacidad?			X	Barrera COMPLETA 
	11. ¿Considera que la comunidad educativa universitaria Javeriana está preparada para ayudar a propiciar un ambiente universitario inclusivo?			X	Barrera GRAVE 

No Aplica (X): Significa que esa pregunta no se puede evaluar y por lo tanto no tiene calificador.

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO I. Cuadro entrevista a estudiante de la licenciatura en lenguas modernas-mentor.





29/03/2017
Hora:12:30 pm







DATOS PERSONALES:








ENTREVISTADA: *Mentor ANCLA* - Docente en Formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas
GÉNERO: Femenino



DATOS ACADÉMICOS:

PREGRADO: Licenciatura en Lenguas Modernas
SEMESTRE QUE CURSA EN LA LICENCIATURA: Décimo Semestre (X)
TIEMPO EN EL PROGRAMA ANCLA COMO *MENTOR*: Desde los inicios del proyecto. Lleva colaborando como mentor desde hace año aproximadamente.
LUGAR: Facultad de Comunicación y Lenguaje- Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá- Colombia.

CRITERIO CONTEXTUAL	PREGUNTA	Facilitador	Barrera	No aplica	CALIFICADOR / GRADO
FACTORES PERSONALES	1. Para usted ¿Qué es discapacidad?		X		Barrera LIGERA 
	2. En su entorno cercano, ¿Frecuenta el trato con alguna persona en condición de discapacidad? Si es así, ¿Cómo es su relación con ella?	X			Facilitador COMPLETO 
	3.¿Conoce de qué se trata la educación inclusiva? ¿Qué sabe? Explique.	X			Facilitador GRAVE 
	3.1. ¿Cuál cree que es su papel como docente en formación en los procesos de inclusión educativa?	X			Facilitador LIGERO 

	4. ¿Alguna vez ha dictado clase a alguna persona en condición de discapacidad visual o con otro tipo de discapacidad?	X			Facilitador MODERADO 
	4.1. Si la respuesta es sí, cuéntenos un poco sobre cómo fue su experiencia.	X			Facilitador LIGERO 
	4.2. Si la respuesta es no, ¿le gustaría hacerlo? ¿Por qué?			X	_____
FACTORES AMBIENTALES (A NIVEL INDIVIDUAL)	5. Para usted ¿qué implica la enseñanza de una lengua extranjera a personas en condición de discapacidad principalmente visual?		X		Barrera COMPLETA 
	6. ¿Cree que está capacitada para la formación de personas en condición de discapacidad? ¿Por qué?		X		Barrera COMPLETA 
	7. ¿Cómo cree que le beneficiaría este proyecto como <i>mentor</i> y en general, como docente en formación respecto a la inclusión de personas al Medio Universitario a través del proyecto ANCLA?	X			Facilitador COMPLETO 
	8. ¿De qué manera cree que influye su participación en ANCLA, en su proceso de formación como docente?	X			Facilitador COMPLETO 
	9. ¿Cómo describiría o calificaría su desempeño como <i>mentor</i> en el proyecto ANCLA? ¿Por qué?			X	_____















	10. ¿Cree que el estar participando del proyecto ANCLA, implica demasiado tiempo y responsabilidades? Es decir, ¿Cree que participar como <i>mentor</i> es un proceso desgastante y complicado a lo largo del semestre?	X			Facilitador GRAVE 
	11. ¿Qué metodologías y recursos le gusta utilizar para realizar las tutorías? ¿Por qué?			X	_____
	12. ¿Cree que estas metodologías y recursos favorecen el aprendizaje de inglés de sus posibles <i>mentees</i> en condición de discapacidad? ¿Por qué?	X			Facilitador MODERADO 
	13. ¿Ha tomado alguna asignatura que complemente sus conocimientos acerca de la enseñanza-aprendizaje para personas en condición de discapacidad? ¿Por qué?		X		Barrera COMPLETA 
FACTORES AMBIENTALES	14. ¿Cuál cree que es la posición de la comunidad universitaria frente a la inclusión de personas en condición de discapacidad?		X		Barrera COMPLETA 
(A NIVEL SOCIAL)	15. ¿Conoce y participa de los procesos de inclusión que lleva a cabo la Universidad? ¿Cómo?		X		Barrera COMPLETA 
	16. ¿Considera que la PUJ fomenta la inclusión dentro de los espacios académicos y sociales que se generan en la Institución? ¿Por qué?		X		Barrera COMPLETA 
	17. ¿Qué piensa sobre los métodos de enseñanza que utiliza y enseña la Universidad en relación a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera para personas en condición de discapacidad?		X		Barrera COMPLETA 














<p>18.¿Cree que de alguna manera en Colombia, con este proceso de educación inclusiva, podría estar preparada para afrontar lo que implicaría comenzar la inclusión educativa en las escuelas, en los colegios..., en este preciso momento?</p>		X		<p>Barrera COMPLETA</p> 
<p>19.¿Cree que la sociedad misma se encarga de excluir a las personas en condición de discapacidad, y por eso en este momento se habla de inclusión?</p>		x		<p>Barrera COMPLETA</p> 

No Aplica (X): Significa que esa pregunta no se puede evaluar y por lo tanto no tiene calificador.

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO J. Cuadro análisis general de entrevistas

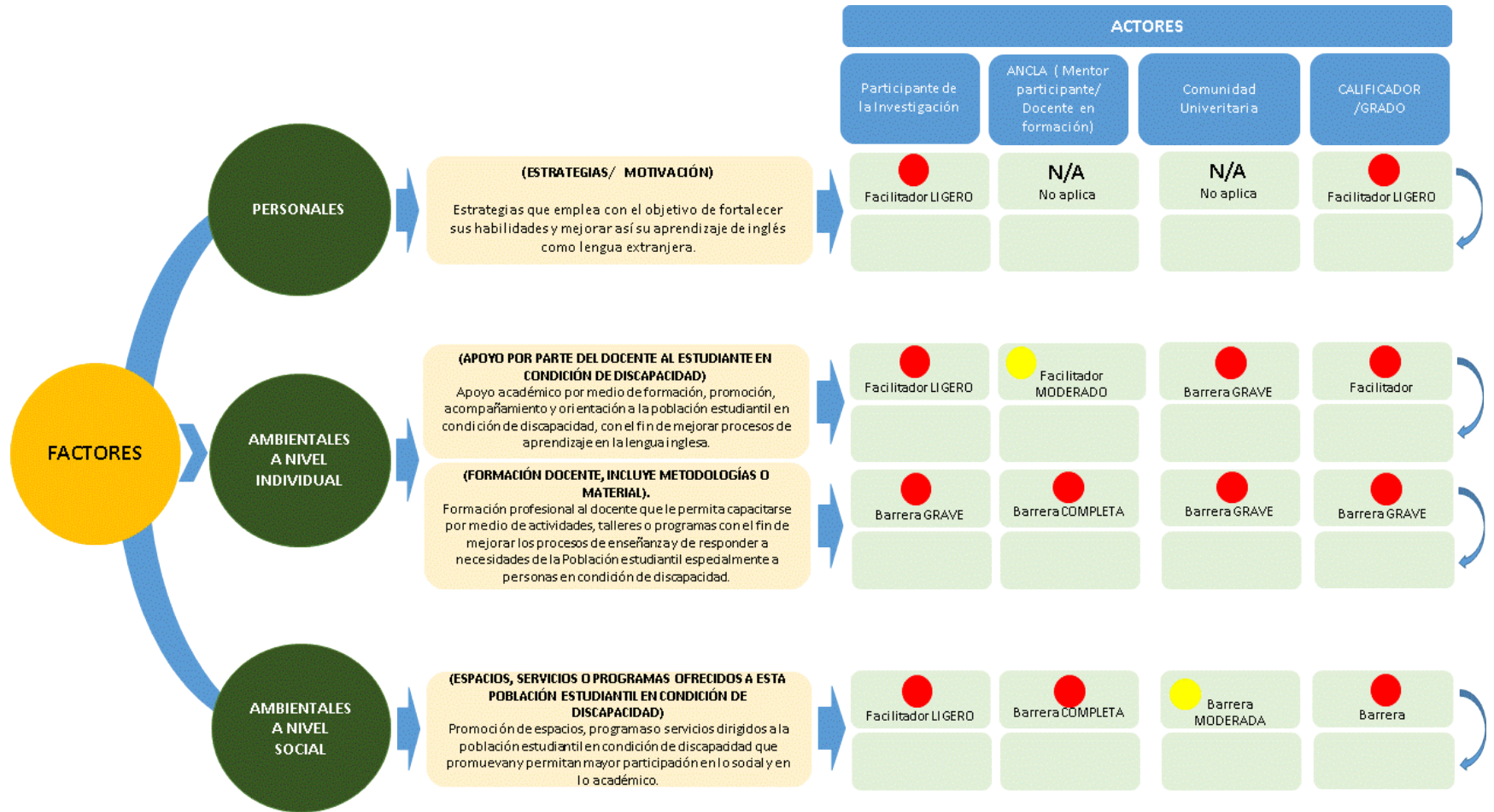
CRITERIO CONTEXTUAL	ASPECTOS EVALUADOS	PARTICIPANTES			
		Participante de la Investigación	Ancla (Mentor/ participante/ Docente en formación)	Medio Universitario (Coordinación del programa inclusión y diversidad)	CALIFICADOR /GRADO
FACTORES PERSONALES	1. La discapacidad visual como estado de salud determinante en el aprendizaje individual del inglés como lengua extranjera. (LA DISCAPACIDAD FRENTE AL APRENDIZAJE)	 Barrera GRAVE	No aplica (NA)	No aplica (NA)	 Barrera GRAVE
	2. Experiencias pasadas de aprendizaje del inglés como lengua extranjera que se vieron influenciadas por la metodología, el material y el ambiente. (EXPERIENCIAS)	 Barrera GRAVE	(NA)	(NA)	 Barrera GRAVE
	3. Estrategias que emplea con el objetivo de fortalecer sus habilidades y mejorar así su aprendizaje de inglés como lengua extranjera. (ESTRATEGIAS/ MOTIVACIÓN)	 Facilitador LIGERO	(NA)	(NA)	 Facilitador LIGERO
FACTORES AMBIENTALES (A NIVEL INDIVIDUAL)	1. Apoyo académico por medio de formación, promoción, acompañamiento y orientación a la población estudiantil en condición de discapacidad, con el fin de mejorar procesos de aprendizaje en la lengua inglesa. (APOYO POR PARTE DEL DOCENTE AL ESTUDIANTE EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD)	 Facilitador LIGERO	 Facilitador MODERADO	 Barrera GRAVE	 Facilitador LIGERO
	2. Formación profesional al docente que le permita capacitarse por medio de actividades, talleres o programas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y de responder a necesidades de la población estudiantil especialmente a personas en condición de discapacidad.	 Barrera GRAVE	 Barrera COMPLETA	 Barrera GRAVE	 Barrera GRAVE

	(FORMACIÓN DOCENTE, INCLUYE METODOLOGÍAS O MATERIAL)				
FACTORES AMBIENTALES (A NIVEL SOCIAL)	1. Posicionamiento de la universidad Javeriana frente a los procedimientos y lineamientos relacionados con los procesos de inclusión de la población estudiantil en condición de discapacidad como lo estipula el Gobierno Colombiano. (LINEAMIENTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DENTRO DE LA PUJ)	(NA)	 Barrera COMPLETA	 Barrera GRAVE	 Barrera GRAVE
	2. Promoción de espacios, programas o servicios dirigidos a la población estudiantil en condición de discapacidad que promuevan y permitan mayor participación en lo social y en lo académico. (ESPACIOS, SERVICIOS O PROGRAMAS OFRECIDOS A ESTA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD)	 Facilitador LIGERO	 Barrera COMPLETA	 Barrera MODERADA	 Barrera COMPLETA
	3. Participación y posicionamiento de la comunidad educativa Javeriana como actor determinante en los procesos de inclusión social de la población estudiantil en condición de discapacidad dentro del contexto educativo Universitario. (ACTITUDES DE LA COMUNIDAD FRENTE A LA 'POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD)	 Barrera MODERADA	 Barrera COMPLETA	 Barrera COMPLETA	 Barrera COMPLETA
	4. Espacios y elementos físicos relacionados con la infraestructura de la Universidad que influyen en la movilidad, comunicación e integración de la población estudiantil en condición de discapacidad. (ASPECTOS ARQUITECTÓNICOS FÍSICOS Y ACTITUDINALES)	 Barrera MODERADA	(NA)	(NA)	 Barrera MODERADA

No aplica (NA): Dentro de las entrevistas no se ven reflejadas preguntas o respuestas, que directa o indirectamente estén relacionadas con el criterio.

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO K. Figura criterios a intervenir



Fuente: elaboración y diseño propio.

❖ ANEXO L. Formato diagnóstico de lengua

Los criterios de evaluación que se encuentran en el presente cuadro fueron tomados a partir de los criterios de evaluación que se utilizan en el examen IELTS para determinar que una persona cuenta con un nivel de lengua extranjera inglés A2 IELTS (s.f.). Información para candidatos. Presentación de IELTS a los candidatos. Recuperado de: <https://www.ielts.org/-/media/publications/information-for-candidates/ielts-information-for-candidates-spanish.ashx>

Fecha de la sesión: _____ Nombre del mentor: _____ Duración de la sesión: _____	
DATOS ESTUDIANTE	
1. Nombre del estudiante: _____ 2. Programa de Pregrado: _____ 3. Nivel de inglés cursado: _____ 4. Nivel de Lengua: _____	
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	COMENTARIOS DEL MENTOR
COMPRENSIÓN ESCRITA (Lectura) Criterios a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • Leer para captar lo esencial. • Leer para entender las ideas principales. • Leer para captar los detalles. • Comprensión de las conclusiones y del significado implícito. • Reconocimiento de las opiniones, las actitudes y el propósito del autor • Seguimiento del desarrollo de un argumento. 	
COMPRENSIÓN ORAL (Escucha) Criterios a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las ideas principales. • Comprensión de información fáctica específica. • Reconocimiento de opiniones, actitudes y propósito de un hablante. • Seguimiento del desarrollo de un argumento. 	
PRODUCCIÓN ESCRITA (Escritura) Criterios a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • Contenido y claridad • Organización de ideas (cohesión y coherencia) • Precisión y variedad del vocabulario y la gramática Mecánica (puntuación y ortografía). 	
PRODUCCIÓN ORAL (Habla) Criterios a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comunicar opiniones e información sobre temas cotidianos y experiencias comunes y situaciones respondiendo a una serie de preguntas. • Capacidad de mantener conversaciones largas sobre un tema específico utilizando un lenguaje adecuado y organizando las ideas de una manera coherente • Capacidad de expresar y justificar opiniones y de analizar, discutir y especular sobre temas. 	
OBSERVACIONES Y DIFICULTADES GENERALES	

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO M. Cuadro de actividades diagnóstico de lengua

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	ACTIVIDADES
COMPREENSIÓN ESCRITA	<p>-Tema del texto (Topic of the reading): Football advertisement related to gender and fans. -Nombre del texto (Reading's name): Big sport, big business. -Extensión del texto (Number of words): 5 párrafos, ocho líneas aproximadamente. -Grado de dificultad del texto (Level of difficulty if the reading): Pre-intermedio -Tiempo para realizar la lectura (Time to read): 20 - 25 minutos para leer. -Fuente del texto: Arial 24 en negrilla. -Referencia del texto: Gareth. R, L.G (2008). Language Leader Coursebook. Unit 12. Pearson. p. 102 - 103.</p>
COMPREENSIÓN ORAL Y PRODUCCIÓN ORAL	<p>Actividad de pregunta/respuesta: Una vez terminada la lectura, el <i>mentor</i> procederá a realizar una sesión de preguntas/respuestas en inglés, orientadas al tema de la lectura, tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.What is the main topic of the reading? 2.What is the principal idea of the text? 3.Do you think women are casual watchers of sport? 4.Do you agree with Sean Gabb? 5.What do you think about female football fans in Colombia? 6.Who do you think watches more sport, men or women? 7.What do you think could be the female sport in the future? <p>*Tiempo de la actividad: 20-25 minutos</p>
PRODUCCIÓN ESCRITA	<p>Luego de socializar lo que dice el texto, la participante deberá escribir uno o dos párrafos donde explique lo que piensa sobre los estereotipos femeninos y masculinos en Colombia relacionados con los deportes en el pasado y actualmente (que establezca una comparación, si es posible). – What do you think about female and male past and future stereotypes in Colombia related to sports?</p> <p>*Tiempo para escribir: 20 - 25 minutos</p>
RETROALIMENTACIÓN (FEEDBACK)	<p>Por último, después de terminar las actividades el <i>mentor</i> le dará a la estudiante una breve retroalimentación de su desempeño en cada una de las habilidades durante el “examen” de diagnóstico.</p> <p>*Tiempo para hacer la retroalimentación: 5 minutos</p>

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO N. Modelo formato de ingreso aspirantes ANCLA.

-Nombre del estudiante: _____
 -Programa de Pregrado: _____
 -Horario semanal disponible para las tutorías. Marque con una x, si es posible más de un día y hora:

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:00a.m - 9:00a.m					
9:00a.m - 11:00a.m					
11:00a.m -1:00p.m					
2:00p.m - 4:00p.m					
4:00p.m - 6:00p.m					

Si tiene un horario diferente por favor indíquelo: _____

-Aspectos que influyen negativa o positivamente en su aprendizaje:

-Indique si tiene alguna dificultad para la realización de actividades en el aprendizaje de lengua:

- Visual
- Física
- Auditiva
- Otro ¿Cuál? _____

-Medio de contacto (Correo institucional/ celular): _____

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO O. Cuadro planeación del taller

<p>DATOS GENERALES Fecha del taller: agosto 31 de 2017 Hora del taller: 1:00 p.m. Duración del taller: De 25 a 30 minutos Encargados: Jhoana Alexandra Moreno Gómez y Daniela Salas Murillo.</p>
<p>TÍTULO DEL TALLER: ¡LA DISCAPACIDAD ESTÁ EN NUESTRAS MENTES!</p>
<p>OBJETIVO(S)</p> <p>GENERAL: Generar una conciencia de la comunidad educativa frente al papel que desempeña dentro del proceso de inclusión social y educativa.</p> <p>ESPECÍFICO: 1. Promover una nueva visión sobre el concepto de <i>discapacidad</i> en la comunidad educativa. 2. Sensibilizar a la comunidad educativa frente a las barreras a las que se debe enfrentar una persona en condición de discapacidad en el contexto educativo. 3. Brindar una sencilla herramienta de apoyo a la comunidad para facilitar la inclusión dentro del aula de clase.</p>

ACTIVIDAD	TIEMPO ESTIPULADO
<p>Introducción: Se dará la bienvenida al grupo de estudiantes y profesores del programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas, así como también a los demás miembros de la comunidad universitaria como la coordinación de ANCLA y de la carrera. Luego, se dará inicio al taller.</p>	30 segundos
<p>Primero: Dinámica grupal Se pedirá a cuatro de los asistentes que pasen al frente del tablero de forma voluntaria y participen de la actividad, cada una de las personas dentro del grupo tendrá un rol específico simulando una condición de discapacidad. Los demás por su parte cumplirán el papel de espectadores de la situación simulada:</p> <p>Primera persona: Manos atadas Segunda persona: Ojos tapados con una venda Tercera persona: Boca tapada Cuarta persona: Pies amarrados</p> <p>Todos deben trabajar en grupo para realizar la actividad que les será asignada que será recortar un rompecabezas en un dos minutos. Al final se les preguntará cómo se sintieron, en qué pensaron y qué dificultades tuvieron como grupo. Así mismo, se le preguntará al resto del grupo asistente qué observaron y cuál fue su perspectiva externa sobre la actividad que realizaron sus compañeros <i>mentors</i>.</p>	6 minutos aproximadamente *Comentarios de los asistentes: 3 minutos aproximadamente

<p>Segundo: Video educativo de la DIF, México. Se compartirá a los asistentes un video educativo que ayudará a romper las barreras actitudinales y a transformar positivamente las ideas que se han creado en torno al concepto de discapacidad y a la persona en condición de discapacidad. <i>Link:</i>https://www.youtube.com/watch?v=dRiisNleFXg</p>	<p>3 minutos y 30 segundos (La mitad del video) *Posibles comentarios de las encargadas frente al video: 1 o 2 minutos.</p>
<p>Tercero: Experiencia de enseñanza con una estudiante en condición de discapacidad visual Las <i>mentors</i> en posición de investigadores compartirán brevemente su experiencia de enseñanza con el participante del proyecto, los posibles problemas, retos, aprendizajes, etc. Además, expondrán cómo ha cambiado su perspectiva frente a la discapacidad como sujetos sociales y como ha aportado esta experiencia en su proceso de formación como docentes de lengua extranjera.</p>	<p>12 minutos aproximadamente</p>
<p>Cuarto: Sesión de preguntas Se abrirá un espacio corto para que los docentes en formación que participan del proyecto ANCLA y/o el personal académico y administrativo del programa de pregrado y del proyecto ANCLA, expresen sus inquietudes frente a la labor que las <i>mentors</i> investigadoras están realizando.</p>	<p>2 minutos aproximadamente</p>
<p>Quinto: Entrega de la guía a los docentes en formación vinculados al proyecto ANCLA Al finalizar se les hará entrega a todos los asistentes, una guía en la que se hacen explícitas algunas recomendaciones a nivel pedagógico, actitudinal y físico que podrán tomar en cuenta a la hora de encontrarse con personas en condición de discapacidad visual dentro y fuera del aula de clase. Se hará énfasis que al respaldo encontrarán los datos de las <i>mentors</i> investigadoras por si desean conocer un poco más sobre el proyecto o si necesitan más información respecto a la inclusión educativa de personas en condición de discapacidad, se mencionará el apoyo virtual que ofrecemos si tienen alumnos en condición de discapacidad.</p>	<p>3 minutos aproximadamente</p>

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO P. Folleto guía

PRIMER LADO

¡LA DISCAPACIDAD ESTÁ EN NUESTRAS MENTES!



Pontificia Universidad Javeriana

Jhoana A. Moreno y
Daniela Salas M.

2017



GLOSARIO:

Deficiencia: Es la anomalía o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales.

Factores contextuales: Constituyen, conjuntamente, el contexto completo de la vida de un individuo a partir de dos componentes: Factores Ambientales y Factores Personales.

Factores Ambientales: incluyen al mundo físico natural, el mundo físico creado por el hombre, las demás personas con las que se establecen diferentes relaciones o papeles, las actitudes y valores, los servicios y sistemas sociales y políticos, y las reglas y leyes.

Participación: Se refiere a la implicación de la persona en una situación vital. Representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento.

Desempeño: Es un "constructo" que describe, como calificador, lo que los individuos hacen en su ambiente/entorno real, y, de esta forma, conlleva el aspecto de la participación de la persona en situaciones vitales.

REFERENCIAS

-Andrade, P. M. (s.f). *Diseños de la diferencia en la escuela. Alumnos con discapacidad visual Necesidades y respuesta educativa.* Escuelas católicas. Recuperado de: <http://www2.escolascaticas.es/pedagogico/Documentos/Deficiencia%20Visual%205.pdf>

-Organización Mundial de la salud [OMS] (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Standard.* Recuperado de: http://www.its.educacion.es/formacion/materiales/129/ed/unidad_8/mo8_introduccion.html

-Sanchez, Nestor., y Mora Claudia. (2013). *Educación Inclusiva: Conceptos y rutas.* 1 ed. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, sello Editorial

"Ayudar a la persona a escapar del cepo de la deficiencia depende de cuánto y cómo la persona, la familia y la comunidad asuman sus derechos, su capacidad de ser persona y su dignidad"

(Broyna,2006,p.9) citado en (Sánchez & Mora.,2013, p.65)

(Sabías qué es la discapacidad?)



El término *discapacidad* está directamente relacionado con las limitaciones que se generan debido a la interacción entre la condición de salud de la persona con sus factores contextuales, lo que dificulta su desempeño y participación en una actividad.

La discapacidad visual es un tipo de deficiencia sensorial en la estructura o funcionamiento de los órganos visuales, es la ausencia de referencia visual.



Fuente: elaboración y diseño propio

SEGUNDO LADO

¿CUÁL ES TU LABOR COMO DOCENTE FRENTE A LOS ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL?

Ofrecer un apoyo en el aula que fomente la participación de estos estudiantes en clase.

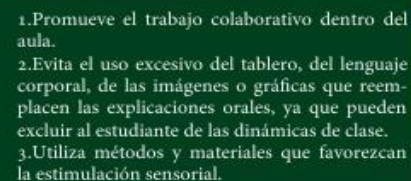
¿Qué puedes hacer para apoyarlos?



- Facilita el acceso a la información y a los espacios.
- Facilita el reconocimiento de los objetos, la distribución de los espacios y la localización de puntos claves en el aula.

- Adapta el material y adecua la metodología de clase.



- 
1. Promueve el trabajo colaborativo dentro del aula.
 2. Evita el uso excesivo del tablero, del lenguaje corporal, de las imágenes o gráficas que reemplacen las explicaciones orales, ya que pueden excluir al estudiante de las dinámicas de clase.
 3. Utiliza métodos y materiales que favorezcan la estimulación sensorial.



El nivel de apoyo varía en función del tipo de discapacidad visual, el grado de visión.

NO GENERALICES, NI SUPONGAS LAS NECESIDADES DE TU ESTUDIANTE EN RAZÓN DE SU DISCAPACIDAD, MEJOR PREGÚNTALE DIRECTAMENTE SI REQUIERE DE ALGUNA AYUDA EN LUGAR DE ASUMIRLO.



Pontificia Universidad Javeriana

Jhoana A. Moreno y Daniela Salas M.



RECUERDA QUE ...



No debes tener miedo de querer conocer sobre la discapacidad de tu estudiante. Esto puede mejorar su aprendizaje y simplificar tu trabajo.

Debes enfatizar en sus habilidades y desempeño, no enfocarte en sus limitaciones.

PARA ESTUDIANTES CON BAJA VISIÓN

- * Material impreso legible o documento digital ampliado.
- * Contrastes entre el fondo y el texto (letra).
- * Fuente con contorno.
- * Tamaño de fuente no menor a 20.
- * Letra en negrilla

* Espaciado entre líneas.



Consejo:
Envía previamente las lecturas de clase de forma digital para que las prepare con antelación.

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXO Q. Cuadro de resultados diagnóstico de lengua.

Los criterios de evaluación que se encuentran en el presente cuadro fueron tomados a partir de los criterios de evaluación que utilizan en el examen IELTS para determinar que una persona cuenta con un nivel de lengua extranjera inglés A2. IELTS (s.f.). Información para candidatos. Presentación de IELTS a los candidatos. Recuperado de: <https://www.ielts.org/-/media/publications/information-for-candidates/ielts-information-for-candidates-spanish.ashx>

-Fecha de la sesión: 02/ 05/2017 -Nombre del mentor(s): Jhoana Alexandra Moreno Gómez y Daniela Salas Murillo -Duración de la sesión: Dos horas y 10 minutos (12:00 a.m. - 2:10 p.m.)
DATOS ESTUDIANTE
1. Nombre del estudiante: Participante de la investigación 2. Programa de Pregrado: Artes escénicas 3. Nivel de inglés cursado: Inglés 3 de servicios 4. Nivel de Lengua: A2

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	COMENTARIOS DEL MENTOR	ESTRATEGIAS APLICADAS POR LA PARTICIPANTE
COMPRENSIÓN ESCRITA (Lectura) Criterios a evaluar: <ul style="list-style-type: none"> • Leer para captar lo esencial. • Leer para entender las ideas principales. • Leer para captar los detalles. • Comprensión de las conclusiones y del significado implícito. • Reconocimiento de las opiniones, las actitudes y el propósito del autor • Seguimiento del desarrollo de un argumento. 	<p>-Al inicio demuestra un alto nivel de concentración de la estudiante respecto a la lectura del texto, después se dispersa.</p> <p>-Dificultad para comprender ideas generales y específicas del texto, además del tema y el propósito del autor.</p> <p>-Presenta confusión con el uso de los tiempos verbales simples y compuestos.</p> <p>-No logra identificar ni el espacio ni el tiempo en el que se desarrolla el texto.</p> <p>-Dificultad para expresar el punto de vista a partir de las ideas principales y argumentos del texto por falta de comprensión de la lectura.</p> <p>-Requiere de la ayuda constante de las <i>mentors</i> para realizar una interpretación y análisis de la lectura.</p> <p>-Indaga constantemente acerca del vocabulario desconocido.</p> <p>- No deduce, ni supone o infiere la información del texto o el significado de las palabras para comprender el mensaje principal.</p> <p>-Se detiene a analizar cada palabra y pierde de vista el texto en su totalidad. Hace indispensable conocer el significado de cada término o expresión para comprender el texto aunque no sea necesario.</p> <p>-Busca traducir al español cada palabra que lee y, por ello se evidencia la presencia de falsos cognados "falses cognates". La lengua materna interfiere con el aprendizaje de lengua extranjera.</p> <p>-Demuestra comprensión de palabras sueltas más no de ideas completas; no logra conectar ni asociar las</p>	ESTRATEGIAS DIRECTAS 1.Estrategias de memoria: -Busca definición de palabras nuevas: Solicita directamente a las <i>mentors</i> el significado de la mayoría de palabras desconocidas conforme se desarrolla el ejercicio de lectura. 2. Estrategias cognitivas: -Se hacen traducciones -Se hacen transferencias: Uso de estructuras gramaticales del español al inglés para traducir lo que lee en lengua extranjera. ESTRATEGIAS INDIRECTAS 1.Estrategias metacognitivas -Esfuerzo para concentrarse: Aunque se refleja esfuerzo por concentrarse en la tarea de lectura, es necesario hacer pausas activas, debido a su agotamiento visual. 2.Estrategias afectivas -Consulta inquietudes: Todo el tiempo 3.Estrategias sociales -Solicita colaboración. -Formula preguntas: Para aclarar dudas en cuanto al significado de las palabras.







	palabras a la idea principal del texto y por lo tanto, no puede deducir cuál es la idea principal del párrafo.	
<p>COMPRENSIÓN ORAL (Escucha)</p> <p>Criterios a evaluar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las ideas principales. • Comprensión de información fáctica específica. • Reconocimiento de opiniones, actitudes y propósito de un hablante. • Seguimiento del desarrollo de un argumento. 	<p>-Solicita la repetición del mensaje oral o de palabras específicas en varias ocasiones, debido a la falta de comprensión de la información.</p> <p>-Para la comprensión de vocabulario desconocido se le dificulta deducir su significado, requiere todo el tiempo de la visualización.</p> <p>-Demuestra reconocimiento de palabras más no de ideas generales ni específicas.</p> <p>-Se evidencia confusión por acentos (americano o británico).</p>	<p>ESTRATEGIAS DIRECTAS</p> <p>1.Estrategias de memoria</p> <p>-Mnemotecnia (canales visuales o auditivos): Requiere un constante apoyo de lo visual para el reconocimiento de las palabras, pues de forma oral no logra reconocerlas.</p> <p>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</p> <p>3.Estrategias sociales</p> <p>-Solicita colaboración</p>
<p>PRODUCCIÓN ESCRITA (Escritura)</p> <p>Criterios a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenido y claridad • Organización de ideas (cohesión y coherencia) • Precisión y variedad del vocabulario y la gramática • Mecánica (puntuación y ortografía). 	<p>-No conecta las ideas entre sí en una misma oración. La mayoría de las oraciones carecen de sentido y coherencia.</p> <p>-Uso de palabras adicionales que no cumplen ninguna función dentro de la oración.</p> <p>-Demuestra confusión respecto al uso de las palabras de acuerdo a su categoría gramatical y además, presenta confusión para posicionar las palabras según la estructura gramatical del inglés.</p> <p>-No cuenta con una estrategia para planear lo que va a escribir antes de comenzar el proceso de escritura.</p> <p>-Corroborar la ortografía de las palabras en inglés o pregunta la forma de escritura de una palabra (la grafía) en inglés.</p> <p>-Errores ortográficos (bad spelling).</p> <p>-Combinación de diferentes tiempos gramaticales en una misma oración.</p> <p>-Vocabulario básico.</p> <p>-No encuentra relación entre la palabra sonora (fonema) y la palabra escrita (grafema).</p> <p>-No recurre a sinónimos cuando no recuerda la escritura de una palabra y por ello cambia las ideas o las elimina.</p>	<p>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</p> <p>2. Estrategias afectivas</p> <p>-Consulta inquietudes</p> <p>3.Estrategias sociales</p> <p>-Solicita colaboración</p> <p>-Formula preguntas</p>









<p>PRODUCCIÓN ORAL (Habla)</p> <p>Criterios a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comunicar opiniones e información sobre temas cotidianos y experiencias comunes y situaciones respondiendo a una serie de preguntas. • Capacidad de mantener conversaciones largas sobre un tema específico utilizando un lenguaje adecuado y organizando las ideas de una manera coherente • Capacidad de expresar y justificar opiniones y de analizar, discutir y especular sobre temas. 	<p>-Uso excesivo del español para responder a las preguntas de comprensión lectora.</p> <p>-Poca fluidez.</p> <p>- Recurre con frecuencia al <i>mentor</i> para conocer y corregir la pronunciación de cada una de las palabras del texto.</p> <p>- Emplea los mismos fonemas y sonidos consonánticos y vocálicos del español para pronunciar palabras desconocidas del inglés.</p> <p>-Tiende a generalizar los sonidos del español en el uso oral del inglés.</p> <p>-Comprensión y corrección de los errores de pronunciación. Cuando las <i>mentors</i> intervienen y corrigen la pronunciación, la estudiante trata de imitar la entonación de la palabra.</p> <p>-Dificultad para expresar ideas simples en inglés (no logra construir frases simples ni compuestas)</p> <p>-Difícilmente, se evidencia variación del vocabulario.</p> <p>-No se observa cohesión ni coherencia en lo que poco que logra expresar.</p> <p>-Mientras intenta expresar ideas, todo el tiempo espera la aceptación de las <i>mentors</i>.</p>	<p>ESTRATEGIAS DIRECTAS</p> <p>1.Estrategias de memoria</p> <p>-Infiere relaciones: Confunde la pronunciación del inglés como lengua extranjera con la del español, lengua materna.</p> <p>- Imitar</p> <p>2. Estrategias cognitivas</p> <p>-Análisis contrastivos entre español e inglés.</p> <p>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</p> <p>1.Estrategias metacognitivas:</p> <p>-Aprender de los errores</p> <p>-Se responsabiliza de sus errores: La estudiante se autocorrige, luego de conocer los errores que comete y de recibir una observación de parte de la <i>mentor</i>.</p> <p>2. Estrategias afectivas</p> <p>-Consulta inquietudes</p> <p>-Permite la evaluación y corrección de su desempeño.</p> <p>3. Estrategias sociales</p> <p>-Solicita colaboración.</p> <p>-Formula preguntas.</p>
<p>OBSERVACIONES Y DIFICULTADES GENERALES</p>	<p>-Recibió ayuda, por parte de las <i>mentors</i>, para realizar cada una de las tareas dispuestas.</p> <p>-La estudiante centró su atención en la pronunciación de las palabras en lugar del contenido del texto.</p> <p>-Durante el ejercicio, realiza una lista del vocabulario desconocido y anota en una libreta de apuntes tanto las palabras nuevas como sus significados.</p> <p>-Una vez leído y trabajado el texto, la estudiante expresa que no comprende la información, ni las ideas de la lectura. Es por ello que, las <i>mentors</i> debe realizar una explicación detallada de la lectura en español.</p> <p>-La estudiante manifiesta sus sentimientos de frustración y conmoción por no poder comprender el texto.</p> <p>-La estudiante no emite ningún juicio ni opinión personal que se relacione con el tema de la lectura.</p> <p>-Al final de la sesión, con ayuda de las <i>mentors</i>, la estudiante hace un repaso oral para asegurar la comprensión de la explicación realizada sobre la lectura, el tema y el vocabulario visto. Recupera información valiosa.</p> <p>-Acoge de forma muy positiva los comentarios y recomendaciones generales de sus <i>mentors</i> respecto a su desempeño durante el diagnóstico y de hecho, pide la aprobación de las <i>mentors</i> frente a su desempeño.</p> <p>-La estudiante afirma que no tiene ningún tipo de estrategia consciente que emplee para desarrollar cada una de las tareas propuestas.</p>	<p>ESTRATEGIAS DIRECTA</p> <p>1.Estrategias de memoria</p> <p>-Mnemotecnia (canales visuales o auditivos): Recuerda el vocabulario nuevo a partir de la grafía.</p> <p>-Listado de palabras</p> <p>-Repasar</p> <p>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</p> <p>2.Estrategias afectivas</p> <p>-Refleja ánimo: Asume el nuevo conocimiento con interés</p> <p>-Hace uso de diarios escritos para repasar lo visto en la sesión.</p> <p>3. Estrategias sociales</p> <p>-Permite la evaluación y corrección de su desempeño.</p>









Fuente: elaboración y diseño propio









❖ ANEXO R. Cuadro resumen estrategias participante




Para el diseño de esta tabla se toma en cuenta la clasificación que Oxford (1990) propone acerca de la clasificación de las estrategias de aprendizaje en: Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

ESTRATEGIAS DIRECTAS	COMPONENTES	APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA	CALIFICADOR
1. Estrategias de memoria	1.Mnemotecnia (Canales visuales o auditivos).	-Constante apoyo visual. -Recuerda el vocabulario por la grafía de palabras (escritura).	Barrera Completa 
	2. Crear asociaciones.	-Se detiene a analizar cada palabra y pierde de vista el texto en su totalidad. Hace indispensable conocer el significado de cada término o expresión para comprender el texto aunque no sea necesario. -Cambia el significado de las palabras por falsos cognados. -No logra conectar ni asociar las palabras a la idea principal del texto y por lo tanto, no puede deducir cuál es la idea principal del párrafo.	Facilitador ligero 
	3. Inferir relaciones.	Usa los mismos fonemas (sonidos vocálicos y consonánticos) del español en el inglés; se confunde con la pronunciación de su lengua materna con la lengua extranjera.	Barrera Completa 
	4. Recordar.	Solo de forma visual.	Barrera Completa 
	5. Visualizar.	Todo el tiempo, a pesar de su deficiencia visual.	Barrera Completa 
	6. Imitar.	Imita la pronunciación de las <i>mentors</i> , cuando efectúan una corrección oral.	Facilitador Completo 
	7. Combinar imágenes con sonidos.	No se sabe	No aplica

	8. Listado de palabras.	Escribe las palabras, no encuentra otra forma de recordarlas.	Barrera Completa 
	9. Busca definición de palabras nuevas.	Pide definición en español, de todas las palabras que no conoce.	Barrera Completa 
	10. Repasar.	Realiza un resumen oral de lo visto al final de la sesión y recupera información valiosa. Aun así, necesita ayuda de las <i>mentors</i> para efectuar el repaso del trabajo realizado.	Facilitador Ligero 
2. Estrategias cognitivas	1. Se practican nuevos conocimientos.	Se le dificulta emplear lo aprendido en nuevos contextos, pero lo intenta.	Barrera Moderada 
	2. Se interpretan expresiones.	No debido a que se le dificulta entender el sentido y la idea general del texto; se concentra en las traducciones por palabras.	Barrera Completa 
	3. Análisis contrastivos entre (español e inglés).	En la pronunciación, generaliza los sonidos del español al inglés.	Barrera Completa 
	4. Se hacen traducciones.	Todo el tiempo, palabra por palabra, de forma literal.	Barrera Completa 
	5. Se hacen transferencias.	Traducción de estructuras gramaticales y fonemas del español al inglés.	Barrera Grave 

3. Estrategias compensatorias	1. Suposiciones.	-Dificultad para comprender ideas generales y específicas del texto, además del tema y el propósito del autor, teniendo en cuenta el contexto. - No deduce, ni supone o infiere la información del texto o el significado de las palabras para comprender el mensaje principal.	Barrera Completa 
	2. Adivinación de significados por medio de (pistas, claves, anticipación de contenidos, contexto).	Se detiene para analizar cada palabra y pierde de vista la totalidad del texto.	Barrera Completa 
	3. Uso de mímica, gestos para expresar ideas y sinónimos.	No se evidencia	Barrera Completa 
ESTRATEGIAS INDIRECTAS			
1. Estrategias metacognitivas	1. Evaluar el proceso.	No se evidencia	Barrera Completa 
	2. Aprender de los errores.	Algunas veces se autocorrigió cuando ya le han hecho una observación y le han ofrecido una explicación del error que cometió.	Facilitador Ligero 
	3. Identificar los objetivos de lo que se hace.	No se evidencia	Barrera Grave 
	4. Responsabilizarse de sus errores.	Reconoce que tiene dificultades para realizar los ejercicios. Más aún, reconoce que tiene problemas para comprender y producir la lengua.	Facilitador Completo 
	5. Planear tareas y metas.	Es consciente de su proceso de aprendizaje, de lo que quiere y debe aprender para convertir sus debilidades en fortalezas. Sin embargo, hacen falta más acciones autónomas para lograr las metas propuestas.	Facilitador Moderado 
	6. Organizar horarios de estudios.	Organiza su tiempo para estudiar pasivamente en casa, inglés.	Facilitador Completo

			
	8. Esforzar en concentrarse.	Al principio se evidencia un alto nivel de concentración, pero luego se dispersa y pierde de vista el foco.	Facilitador Moderado 
2. Estrategias afectivas	1. Manejar eficazmente sentimientos, emociones e intereses como (relajarse)	-Expresa frustración y conmoción por no poder comprender el texto ni responder a lo que se le pide, de forma ideal. Su baja visión repercute en su estado de ánimo al momento de realizar una tarea específica. -Demuestra inseguridad para pronunciar las palabras.	Barrera Completa 
	2. Consulta inquietudes.	Todo el tiempo	Facilitador Completo 
	3. Hace uso de diarios.	Escribe todo lo que aprende en una libreta, incluye vocabulario nuevo, frases, explicaciones.	Facilitador ligero 
	4. Refleja ánimo.	Asume el nuevo conocimiento con interés.	Facilitador Completo 
	5. Asume riesgos de aprendizaje.	Se muestra dispuesta y muy animada a todo lo que se propuso trabajar en lengua extranjera durante la sesión.	Facilitador Completo 
3. Estrategias sociales	1. Solicitar colaboración.	Todo el tiempo	Facilitador Ligero 
		Acoge de forma muy positiva los comentarios y recomendaciones generales de las <i>mentors</i> respecto a su desempeño durante el diagnóstico.	Facilitador Completo

2. Permite la evaluación y corrección de su desempeño.		
3. Formular preguntas.	Todo el tiempo, principalmente para aclarar dudas, conocer significados de palabras y confirmar conocimientos.	Facilitador Completo 
4. Comparte información.	-Comparte información sobre sus experiencias pasadas en cursos anteriores de lengua, enfatiza en cosas tanto positivas como negativas. -Está dispuesta a compartir sus emociones y sentimientos.	Facilitador Completo 

No aplica: referencia que no se contaba con el material para verificar la estrategia de aprendizaje.

Fuente: elaboración y diseño propio

❖ ANEXOS S, T, U, V. Figuras resultados encuestas taller

ANEXO S. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 1.



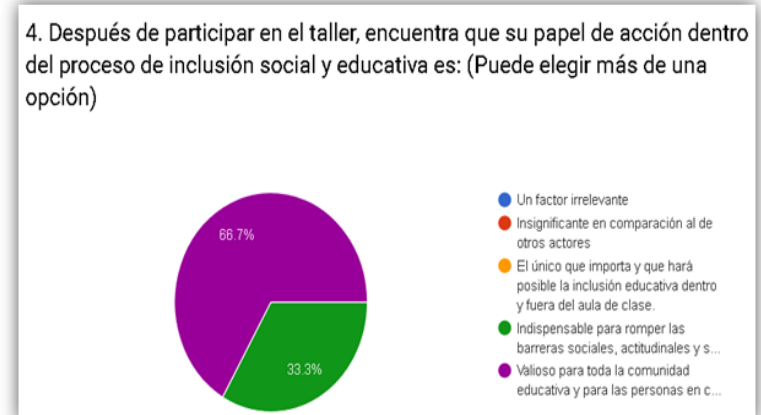
ANEXO T. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 2.



ANEXO U. Figura resultados encuesta virtual sobre el taller. Pregunta 3.









ANEXO V. Figura resultados encuesta virtual. Pregunta 4.



Fuente: elaboración y diseño propio.

❖ ANEXO W. Cuadro final de monitoreo estrategias de aplicación de la participante

Estado inicial de Diagnóstico		
	Estrategias aplicadas por la participante	Calificador (Estado inicial diagnóstico)
Estrategias Directas	1.Estrategias de memoria	Barrera Completa 
	2.Estrategias cognitivas	Barrera Grave 
	3.Estrategias compensatorias	Barrera Grave 
Estrategias Indirectas	1.Estrategias Meta cognitivas	Facilitador completo 
	2.Estrategias afectivas	Facilitador completo 
	3.Estrategias sociales	Facilitador completo 



Estado final de intervención		
Actividades propuestas en tutorías, clasificadas según niveles de la lengua	Estrategias implicadas en cada actividad	Logros (L) y Dificultades (D) de la estudiante en el desarrollo de las estrategias
A. Nivel Fonológico 1."Activar conciencia fonológica "Ronda de palabras" 2. Análisis fonético materializado: "Estrategias introductorias de lectoescritura en el idioma inglés" –Yulia Solovieva - Reconocimiento de sonidos consonánticos simples y compuestos de la Lengua inglesa: -h, l, v/b y v/f. -s/z, t/d, y/j y p/b -th/w/sh/3/ŋ 3.Trabalenguas 4.Ejercicio de modulación	Memoria: -Crear asociaciones entre las palabras -Inferir relaciones entre objeto, palabra, aspecto fonético y escritura. -Mnemotecnia (canales visuales, auditivos) -Rima -Recordar Cognitivas: -Análisis contrastivos entre las dos lenguas -Se reconocen similitudes, diferencias y patrones de los elementos fonológicos (sonido, sílaba, acentuación) entre las dos lenguas (Inglés- Español) -Se practican y ensayan nuevos conocimientos (sonidos trabajados) Metacognitivas -Identificar los objetivos de lo que se hace -Sigue procesos del análisis fonético. -Auto verificación -Concentración Afectivas: -Manejar sentimientos y emociones -Ánimo -Se promueve confianza y seguridad en la pronunciación de sonidos del inglés. Sociales: -Comparte información -Retroalimentación -Aprendizaje compartido y reflexivo	(L)
		(L)
		(L)
		(L)
B. Nivel morfológico 1. Categorías gramaticales 2. Conectores FANBOYS (coordinating conjunctions)	Memoria: Crear asociaciones/ Inferir relaciones Cognitivas: Se reconocen similitudes y diferencias Afectivas: Consulta inquietudes	(L)
		(D)
		(L)
C. Nivel Lexical 1. variedades lingüísticas del inglés: Vocabulario británico y americano. 2.Vocabulario especializado (Lectura artes visuales)	Memoria: Mnemotecnia (canales visuales y auditivos) Cognitivas: Se interpretan expresiones/ análisis contrastivos Compensatorias: Se usan sinónimos Sociales: Comparte información	(D)
		(D)
		(D)
D. Nivel sintáctico (Lógico-gramatical) 1.Categorías gramaticales en contexto 2. Conectar frases sencillas en presente simple usando los conectores vistos (F.A.N.B.O.Y.S) 3.Ejercicio de afianzamiento de conectores F.A.N.B.O.Y.S 4.Actividad de Lecto-escritura	Memoria: -Infiere relaciones/ busca definición de palabras Cognitivas: Se practican nuevos conocimientos/se razona deductivamente/ análisis contrastivos Compensatorias: Extracción de significados por medio de contexto/usa sinónimos Metacognitivas: -Plantea tareas y metas -Identifica objetivos de lo que se hace/concentración Afectivas: -manejar emociones/ánimo Sociales: -Solicita colaboración/ Formula preguntas	(L)
		(L)
		(L)
		(D)
		(L)

Fuente: elaboración y diseño propio.

❖ ANEXO FOTOS

