

EVALUACIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO PARA AULAS INCLUSIVAS

DIEGO ALONSO ACHICANOY CARRILLO

GABRIELA MONTIEL REYES

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Lenguas Modernas

Asesora

SONIA PATRICIA HERNANDEZ OCAMPO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

PREGRADO LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ - COLOMBIA

2018

Resumen

En los últimos años, Colombia ha trabajado en torno a la inclusión educativa de personas en condición de discapacidad. Un reflejo de esto es el Programa de Educación Inclusiva propuesto por el Ministerio de Educación. Sin embargo, dentro de la práctica educativa se puede notar que estos esfuerzos aún no son suficientes para generar inclusión. Por esta razón, nuestro propósito es realizar un aporte al campo investigativo de la inclusión mediante la evaluación de un material didáctico que busca desarrollar las habilidades de comprensión y producción oral para aulas inclusivas. Esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo. La ruta metodológica con la cual se desarrolla es propuesta por Rod Ellis (1997) y Bryan Tomlinson (2003). Esta ruta se divide en tres fases evaluativas: evaluación previa, durante y posterior al uso. Los datos fueron recolectados mediante el uso de un diario de campo, la realización de grupos focales, pruebas de usabilidad, tablas de evaluación y exámenes previos y posteriores al uso del material. La triangulación de los datos obtenidos hizo evidente las fortalezas y debilidades que presenta el material. Finalmente, se concluyó que el material desarrolla las habilidades y promueve la inclusión, pero es susceptible de mejoras en cuanto a sus características físicas, duración de los audios y extensión de las historias.

Palabras clave: inclusión, material didáctico, comprensión oral, producción oral, evaluación de material didáctico, discapacidad visual

Abstract

In recent years, Colombia has worked on the educational inclusion of people with disabilities. An example of this is the Inclusive Education Program proposed by the Ministry of Education. However, within the educational practice it can be seen that these efforts are not yet enough to foster inclusion. For this reason, our goal is to contribute to the research field of inclusion through the evaluation of a didactic material that seeks to develop both comprehension and oral production skills within an inclusive classroom. This research is qualitative and descriptive. The methodological route taken by this investigation is proposed by Rod Ellis (1997) and Bryan Tomlinson (2003). This route is divided into three evaluative phases: evaluation before, during and after its use. Data were collected using a field diary, focus groups, usability tests, evaluation tables and exams prior to and after the use of the material. The triangulation of the data obtained evidenced the strengths and weaknesses of the material. Finally, it was concluded that the material develops the skills and fosters inclusion, even though it needs further improvement regarding its physical characteristics, duration of the audios and extension of the stories.

Key words: inclusion, didactic material, oral comprehension, oral production, evaluation of didactic material, visual disability

Résumé

Ces dernières années, la Colombie a travaillé sur l'inclusion scolaire des personnes handicapées. Le Programme d'Éducation Inclusive proposé par le Ministère de l'Éducation en est le reflet. Cependant, dans la pratique éducative, on peut noter que ces efforts ne sont pas encore suffisants pour générer l'inclusion. Pour cette raison, notre objectif est de contribuer au domaine de recherche de l'inclusion à travers l'évaluation d'un matériel didactique qui cherche à développer les compétences de compréhension et la production orale pour des salles de classe inclusives. Cette recherche est de type qualitatif et descriptif. La voie méthodologique de base pour son développement est proposée par Rod Ellis (1997) et Bryan Tomlinson (2003). Cette route est divisée en trois phases évaluatives : évaluation avant, pendant et après son utilisation. Les données ont été recueillies à l'aide d'un carnet de terrain, la réalisation de groupes de discussion, des tests d'utilisabilité, des tableaux d'évaluation pré et post-examens à l'utilisation du matériel didactique. La triangulation des données obtenues a mis en évidence les points forts et les faiblesses que présente le matériel. Enfin, il a été conclu que le matériel développe les compétences et favorise l'inclusion, même s'il doit encore être amélioré en ce qui concerne ses caractéristiques physiques, la durée des audios et l'extension des histoires.

Mots-clés : inclusion, matériel didactique, compréhension orale, production orale, évaluation du matériel didactique, déficience visuelle

Tabla de contenido

Capítulo 1: Problema de investigación.....	10
Hechos problemáticos.....	10
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Justificación.....	15
Antecedentes.....	17
Capítulo 2: Marco de Referencia.....	32
Evaluación de materiales.....	32
Educación inclusiva.....	35
Escuela inclusiva.....	40
Discapacidad visual.....	42
Características de un material para estudiantes con discapacidad visual.....	44
Enfoque constructivista.....	45
¿Quién es el sujeto que construye?.....	46
¿Qué construye el sujeto?.....	46
¿De qué manera construye el sujeto?.....	46
Capítulo 3: Marco Metodológico.....	49
Contexto.....	49
El material a evaluar.....	50
Participantes.....	51
Enfoque metodológico e instrumentos de recolección de información.....	54
Primera fase: evaluación predictiva (Ellis, 1997) / evaluación previa al uso (Tomlinson, 2003).....	58
Segunda fase: evaluación retrospectiva (Ellis, 1997) / evaluación durante el uso (Tomlinson, 2003).....	59
Tercera fase: evaluación posterior al uso (Tomlinson, 2003).....	59
Capítulo 4: Análisis de resultados de la ruta metodológica.....	63
Resultados de la primera fase de evaluación.....	63
Grupo focal con expertas.....	63
Exámenes previos al uso.....	70
Resultados de la segunda fase de evaluación.....	71
Análisis del diario de campo.....	71
Resultados de la tercera fase de evaluación.....	78

Análisis de audios.....	78
Análisis de historias.	81
Análisis de actividades.	86
Exámenes posteriores al uso del material.	99
Capítulo 5: Sugerencias al material	102
Historias en tinta y en Braille	102
Audios.....	103
Actividades	104
Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y recomendaciones	110
Conclusiones.....	110
Limitaciones y recomendaciones.....	114
Referencias.....	117
Anexos	121

Índice de tablas

Tabla 1. Cronograma de sesiones de pruebas de usabilidad

Índice de figuras

Figura 1. Evaluación de materiales

Figura 2. Modelo Conceptual

Lista de anexos

Anexo No 1. Carta de presentación, solicitud y aprobación

Anexo No 2. Maletines de aprendizaje 1 y 2

Anexo No 3. Guion para grupo focal

Anexo No 4. Examen previo al uso del material

Anexo No 5. Guía de profesor

Anexo No 6. Diario de campo

Anexo No 7. Tablas de evaluación

Anexo No 8. Examen posterior al uso del material

Introducción

En Colombia, el tema de inclusión ha transformado no sólo la educación sino también la política. Por un lado, la educación inclusiva genera que los currículos y formas de enseñanza se modifiquen para atender a las necesidades específicas de los estudiantes y así lograr que cada uno tenga el mejor proceso de aprendizaje posible. Por otro lado, las políticas constitucionales se preocupan por brindar una educación íntegra para todos los niños y niñas de Colombia, sin importar su discapacidad.

La inclusión no se define de una sola manera, pues esta se acomoda a las necesidades de cada población. Es el total opuesto de la exclusión ya que se preocupa por la participación equitativa y el trabajo colaborativo. También, hace énfasis en el aprendizaje a través de la igualdad para que ningún estudiante se vea en desventaja o sin los recursos educativos necesarios, como lo son los materiales didácticos, para seguir adelante con su proceso de aprendizaje.

Es por esta última razón que varias investigaciones en torno a la inclusión han tomado un rol importante dentro del campo investigativo, pues al ser un tema global en continuo crecimiento, varios institutos educativos de Colombia han optado por usar alternativas de enseñanza; como lo es el uso de materiales didácticos que se acomodan a las necesidades de los estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es el Instituto Educativo República de China, el cual maneja un programa de inclusión incentivado por el estado, pues ha optado por impartir una educación que rechaza la exclusión. No obstante, este

carece de materiales didácticos que ayuden en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual.

Por esta razón, nosotros como futuros docentes en lenguas modernas e investigadores del programa de pregrado, nos interesamos por la creación de materiales didácticos que no sólo aporten en la enseñanza de inglés, sino también fomenten el espíritu inclusivo dentro de las aulas y los colegios. Es así como nuestra exploración en torno a este tema nos llevó a conocer el material didáctico *Chameleon*, el cual fue creado para la enseñanza de inglés en aulas inclusivas teniendo como población objetivo a los estudiantes de Instituto Educativo Distrital República de China. Dado que este material no llegó a ser implementado y gracias a nuestro interés por el mismo, decidimos evaluar su desempeño con estudiantes del Instituto Educativo anteriormente mencionado y con dos expertas en el campo de la educación. En este sentido, este ejercicio investigativo se busca establecer cómo se desempeña el material didáctico *Chameleon* en la promoción de la inclusión y en el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral en inglés. Finalmente, durante la investigación se utilizaron seis instrumentos de recolección de datos que aportaron la información necesaria para cumplir con el propósito esta, los cuales son: un diario de campo, un grupo focal, pruebas de usabilidad, tablas de evaluación y exámenes previos y posteriores al uso del material.

Capítulo 1: Problema de investigación

Los siguientes apartados pertenecientes a este capítulo tienen como propósito establecer los hechos que, desde el ámbito educativo y político, inspiraron la realización de este ejercicio investigativo. En este sentido, a partir de nuestro interés en el tema escogido se planteó una pregunta de investigación, la cual se responde partir de un objetivo general. Además, se presenta la exploración de los campos investigativos enmarcados en la inclusión, las estrategias de enseñanza y la evaluación de materiales.

Hechos problemáticos

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, Colombia optó por un modelo de integración que se preocupaba por admitir a la población con discapacidad dentro del sistema educativo. Hoy en día, la educación en Colombia no solamente se enfoca en aceptar a las poblaciones con limitaciones físicas o cognitivas dentro del sistema, sino también en atender sus necesidades específicas a través de un modelo de inclusión educativa. La constitución política de 1991 ha servido como base para la creación de nuevas políticas de inclusión que se preocupan por respetar los derechos de las personas, sin ninguna discriminación. Así se evidencia en la Ley 115 de 1994, artículo 48, donde se establece que el Gobierno Nacional y las entidades territoriales deben incorporar aulas especializadas dentro de los planes y programas de apoyo pedagógico para poder cubrir y atender adecuadamente las necesidades educativas a personas con limitaciones. En este sentido, la relevancia que ha ido adquiriendo el modelo de educación inclusiva ha conllevado la creación de políticas educativas que fomentan la calidad y la eficiencia en la atención a

estudiantes, así como el apoyo y permanencia de los mismos. Esto se ve reflejado en la ley 1346 de 2009, artículo 4, sobre las obligaciones generales, la cual establece “promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos”.

Asimismo, el Ministerio de Educación propuso el “Programa de educación inclusiva” (MinEducación, 2007) como la respuesta más concreta para atender las necesidades específicas de la población colombiana en condición de discapacidad:

Este programa se está desarrollando en 65 municipios de 32 entidades territoriales certificadas, seleccionados con los siguientes criterios: alta demanda de población con discapacidad, que pertenezcan a la Red JUNTOS contra la extrema pobreza, que sean mayores receptores de población desplazada o que tengan grupos indígenas (MinEducación, 2007).

La creación de este proyecto hace evidente la importancia de una educación inclusiva que se interesa por darles un papel activo dentro del aula de clase a los estudiantes en condición de discapacidad, al tiempo que les permite socializar con sus compañeros.

A partir de este programa, varias instituciones educativas se han esforzado para que las poblaciones en condición de discapacidad, que anteriormente eran marginadas de la educación, ahora sean pensadas e incluidas como poblaciones productivas y autónomas

capaces de relacionarse socialmente. Esto se logra mediante la revisión de sus políticas, su cultura y sus prácticas institucionales basándose en un enfoque de derechos donde prevalece la inclusión como base del desarrollo de la institución (MinEducación, 2007). En Colombia, algunas instituciones educativas han atravesado un proceso de transformación en todos los ámbitos de la gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria para suplir las necesidades de los estudiantes en condición de discapacidad. Además, estos espacios educativos se han modificado para atender las necesidades de estas poblaciones con el fin de ayudar a desarrollar sus habilidades y competencias básicas sin importar el tiempo o las estrategias que se deban aplicar.

Un ejemplo de estas instituciones es la Institución Educativa Distrital República de China, en la cual, desde nuestra experiencia como practicantes evidenciamos la realidad educativa del “Programa de educación inclusiva”; más específicamente, con atención a población con discapacidad visual. Esta institución se preocupa por escolarizar a sus estudiantes sin importar sus diversas capacidades, además de brindarles material, instalaciones y personal especializado en educación especial como trabajadores sociales y tiflólogas, quienes sirven de mediadores durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad. Su misión es,

contribuir a la formación integral de personas, potenciando el desarrollo de las competencias comunicativas y convivenciales, proyectando una formación de calidad que facilite la realización del proyecto de vida fundamentada en valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la sensibilidad ciudadana,

comprometido con el entorno e identificado con el proyecto de nación. (Rep. China, 2007, pág. 12)

Desde la práctica como asistentes durante las clases de inglés en los grados de primaria, evidenciamos que a pesar de los esfuerzos del “Programa de educación inclusiva” y la Institución Educativa República de China, de ahora en adelante referida como C.R.C. (Colegio República de China), la inclusión educativa aún no se entiende totalmente como un concepto que integre e incluya a la población en condición de discapacidad ya que no los hacen partícipes de actividades en el aula en las que puedan interactuar ambas poblaciones. En este sentido, pudimos observar que, en algunos casos, los estudiantes en condición de discapacidad son aislados cuando se atienden sus necesidades específicas ya que no existe un trabajo en conjunto entre las mediadoras y los profesores porque las actividades hechas en clase son cambiadas o adaptadas para que el estudiante con discapacidad pueda recibir el contenido enseñado mas no para que pueda participar activamente en clase.

Esta experiencia nos llevó a interesarnos en la enseñanza de inglés a niños con discapacidad visual ya que desconocíamos cómo se podría abordar la enseñanza de inglés y al mismo tiempo generar inclusión dentro del aula. Según Medina y Huertas (2008, pp.327-328), “esta inclusión no es fácil, cuando no se conoce la ruta a seguir, cuando no estamos seguros de las modificaciones de las actividades, medios y estrategias que el docente debe introducir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (...)” Partiendo de este deseo de generar inclusión a partir de la enseñanza de inglés, investigamos cómo se

evidencia este concepto en Colombia. Esto nos llevó a descubrir el trabajo de grado de Diana Arias y Laura Cadena, quienes optaban por el título de Licenciadas en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Ellas diseñaron un material llamado *Chameleon: English for everyone*, que fue creado con el propósito de generar inclusión a través del desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral en inglés en las aulas de la Institución Educativa República de China. Sin embargo, este material no llegó a ser implementado en la Institución, lo cual nos incentivó a intervenir mediante una evaluación del mismo para que en un futuro pueda ser utilizado. De tal manera, mediante esta evaluación buscamos responder la pregunta, ¿cómo se desempeña el material *Chameleon* en la promoción de la inclusión y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral en inglés?

Objetivo general

Evaluar el material didáctico *Chameleon* en la Institución Educativa Distrital República de China en grado sexto para establecer sus fortalezas y debilidades con el fin de sugerir posibles mejoras.

Objetivos específicos

1. Evaluar la pertinencia y viabilidad del material didáctico *Chameleon* mediante pruebas de usabilidad.
2. Evaluar la estructura de secuenciación del material en cuanto a su uso.
3. Establecer las fortalezas que posee el material.

4. Determinar posibles debilidades durante el proceso de evaluación con el fin de proponer mejoras a su uso.

Justificación

Con nuestro trabajo de grado buscamos generar un aporte a la educación inclusiva tomando como punto de partida el material didáctico creado por Diana Arias y Laura Cadena, como producto de su trabajo de grado para obtener el título de Licenciadas en Lenguas Modernas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2015. Este material, llamado *Chameleon: English for everyone*, fue creado para desarrollar las habilidades de producción y comprensión oral de niños con diferentes niveles de discapacidad visual de quinto de primaria de la Institución Educativa República de China, que se encuentra en la localidad de Engativá, en el barrio Quirigua de Bogotá.

Hemos de aclarar que posterior a la creación del material e independiente de su trabajo de grado, Arias y Cadena realizaron una prueba piloto a pequeña escala, en una institución diferente al República de China, en la que concluyeron que el material era susceptible de mejoras para contextos académicos reales. Durante una entrevista informal con las creadoras de *Chameleon*, nos comentaron que con ciertas actividades se perdía la atención e interés de los estudiantes debido al tiempo que requerían para su realización. Además, los materiales con los que fue construido *Chameleon* dificultan el uso debido a su peso, y el hecho de que su elaboración sea artesanal dificulta su producción a mayor escala.

Por esta razón, el material permanece en la etapa de pilotaje. Así pues, con esto en mente y para darle continuación al desarrollo del material *Chameleon*, lo utilizaremos en la Institución Educativa Distrital República de China en el grado sexto para establecer su desempeño con el fin de evaluar e identificar los aspectos que puedan aportar a su mejoramiento, conservando el propósito con el que se creó.

Aspiramos lograr que, en un futuro, a partir de nuestros aportes, la Institución Educativa República de China se vea beneficiada por el uso del material, de manera que los estudiantes de primaria con discapacidad visual tengan un papel activo en el aula de clase, donde puedan crear vínculos sociales con sus compañeros, participar en las actividades de inglés y crear experiencias positivas de aprendizaje que por ende aumenten su nivel de adquisición lingüística. Adicionalmente, esperamos aportar un referente que hasta el momento no ha sido explorado en la Pontificia Universidad Javeriana, como es la evaluación de un material didáctico de carácter inclusivo para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Finalmente, consideramos que esta investigación contribuye a nuestra formación como futuros docentes e investigadores por cuanto nos brinda la oportunidad de profundizar nuestro saber en un tema que es de nuestro interés dado al contexto en el que nos encontramos durante nuestro tiempo como practicantes en la Institución Educativa República de China.

Antecedentes

Han sido varias las investigaciones y artículos realizados en torno al campo de interés en el que se enmarca este trabajo, investigaciones tanto nacionales como internacionales que han aportado al desarrollo de las temáticas centrales de este proyecto investigativo. Después de haber realizado una revisión de la literatura en torno a tres ejes temáticos – inclusión, estrategias de enseñanza y evaluación de materiales -, hemos de mencionar los antecedentes que aportan al desarrollo de este trabajo y para esto serán ordenados de manera cronológica y en torno a la temática a la que se vinculan.

Con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el aula de clases encontramos en primer lugar a Robert Wall, quien en 2002 realizó un trabajo investigativo en Manitoba, Canadá que tituló *Teachers' Exposure to People With Visual Impairments and the Effect on Attitudes Toward Inclusion*, y para el cual tuvo en cuenta elementos teóricos tales como inclusión, discapacidad visual y exposición previa a personas con discapacidad visual. El propósito de este investigador era determinar si la exposición previa de los profesores a personas con discapacidad visual afectaba sus actitudes en la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad visual. La metodología que llevó a cabo para determinar su propósito fue una encuesta que arrojó datos cuantitativos y cualitativos en torno al propósito de su investigación. Suministró la encuesta a 72 personas que tenían experiencia en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual y repartió aleatoriamente 624 encuestas a profesores. A pesar de la gran muestra que pudo haber obtenido - 696 posibles respuestas a la encuesta - sólo obtuvo 96 ya que responder la encuesta era de carácter voluntario. Con los resultados obtenidos realizó análisis

estadísticos con resultados que denotaban, por ejemplo, que el 70% de los encuestados afirmaron haberse apoyado en varias fuentes (en su mayoría lecturas informales) para aprender acerca de inclusión de estudiantes con discapacidad visual.

Además, algunos de los resultados cualitativos que encontró Wall son: los profesores que afirman haber tenido contacto previo con personas con discapacidad visual dicen sentirse más cómodos al momento de incluir estudiantes con esta condición; los profesores que no tuvieron ningún contacto previo con esta población afirmaron haber tenido severas dificultades y haber experimentado inseguridad al momento de incluir a estudiantes de este tipo; finalmente, otros afirmaron no haber logrado crear un ambiente de integración para estos estudiantes.

En nuestra opinión, la investigación de Robert Wall es importante porque presenta en un contexto internacional lo que también podría estar ocurriendo en Colombia, lo cual podría esclarecer el contexto en el que se encuentra este campo, y así fortalecer la necesidad de un material didáctico que los profesores puedan usar como punto de partida. Asimismo, desde una perspectiva nacional, abre las puertas a la indagación sobre esta misma situación para generar más investigaciones en el campo de la enseñanza a estudiantes con diferentes niveles de discapacidad visual.

Siguiendo con la temática de inclusión, encontramos que M.E. Santana Rollán realizó en 2003 un trabajo de investigación titulado *Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés*

como lengua extranjera, en el cual consideró elementos temáticos tales como: educación, educación integrada y enseñanza de inglés. El propósito de su investigación era “dar a conocer los resultados obtenidos en un estudio comparativo sobre el nivel de conocimiento de la lengua inglesa en aprendices con y sin deficiencias visuales graves” (Santana, 2003, p.8).

Para realizar esta investigación, Santana tomó como muestra 28 alumnos que se encontraban cursando el primer grado de educación secundaria y los dividió en tres grupos: un grupo A, formado por estudiantes sin problemas visuales; un grupo B, formado por estudiantes con discapacidad visual escolarizados en centros ordinarios y un grupo C, formado por estudiantes con discapacidad visual escolarizados en centros específicos (Santana, 2003). Luego procedió a suministrar una prueba de inglés a los niños y les dio a todos la misma instrucción; estas pruebas se encontraban en Braille para quienes lo necesitaban, e impresos en tinta para quienes no. Además, las pruebas buscaban evaluar las cuatro habilidades lingüísticas y fueron diseñadas con base en el currículo y el libro de texto sugerido para el curso.

Fueron bastantes los resultados comparativos que obtuvo Santana tras esta investigación. En particular, hay uno que se relaciona estrechamente con la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Los resultados mostraron que “la discapacidad visual no condiciona especialmente el desarrollo lingüístico de los alumnos ciegos” (Santana, 2003, p.7). Sin embargo, es necesario que los profesores logren “abordar adaptaciones metodológicas y recursos didácticos específicos que permitan a estos alumnos niveles de

aprendizaje semejantes a los de sus compañeros.” (Santana, 2003, p.7). Esto sugiere que la discapacidad visual no debe verse como una condición que ponga en desventaja a aquellas personas con diversas limitaciones visuales. Son los profesores quienes están en la obligación de incluir a estos alumnos con discapacidades visuales en las dinámicas de todas sus clases sin excepción; dado que la discapacidad visual no es un factor que desfavorezca el desempeño académico en lengua extranjera.

Esta investigación es relevante para nuestro trabajo porque desmiente el pensamiento colectivo de que las personas con discapacidad visual tienen grandes desventajas que les impiden alcanzar un nivel educativo igual al de los demás. El uso de los materiales correctos y la preparación previa de los profesores para dar clase a estudiantes con discapacidad visual puede llegar a crear un aprendizaje tan fructuoso y con el mismo nivel educativo de cualquier otro tipo de estudiante. En realidad, la única razón por la cual un niño no pueda lograr un nivel competitivo es por las barreras que el entorno le presente. Tales barreras serían superadas con el uso del material didáctico apropiado para la situación educativa. Además, y en relación con lo que Wall encontró en su investigación, las inseguridades o incertidumbres que experimenta un profesor que no logra sobrellevarlas a la hora de afrontar la enseñanza a personas con discapacidad visual, son factores que establecen una de las más grandes barreras que estas personas pueden llegar a experimentar porque estos elementos dificultan la labor del profesor de servir como apoyo en el proceso de aprendizaje, lo que como consecuencia deja en desventaja a sus estudiantes con discapacidad visual.

Finalmente, en nuestra temática de inclusión, encontramos que Shahnaj Parvin publicó en 2015 un trabajo de investigación realizado en el sur de Inglaterra que tituló *Social Inclusion of Visually Impaired Students Studying in a Comprehensive Secondary Mainstream School in the South of England*. En este trabajo tuvo en cuenta elementos teóricos tales como: *visual impairment* (discapacidad visual), *social inclusion* (inclusión social) y *mainstream school* (escuela tradicional). El propósito de su investigación era explorar la inclusión social de unos estudiantes con discapacidad visual de un colegio ubicado en el sur de Inglaterra. Esta institución educativa se caracteriza por tener recursos que apoyan el proceso de aprendizaje de estudiantes con esta discapacidad y por brindar una educación inclusiva. A diferencia de Santana y Wall, Parvin analiza la inclusión fuera del aula de clases para llevarla a un contexto más social; esto es importante puesto que la relación que los niños con discapacidad visual tengan con sus compañeros influirá bastante en la inclusión que se pueda generar en el aula de clases.

La metodología que utilizó Parvin se basó en un estudio de caso que tenía como elementos principales a dos niños con discapacidad visual que estudiaban en este colegio. Para recolectar información usó encuestas semiestructuradas, observación no participativa y fuentes secundarias. Como muestra tomó a nueve personas que, con consentimiento informado, accedieron a colaborar en la encuesta. Dos de estas personas eran una niña parcialmente ciega, un niño invidente, tres niños videntes, dos profesores, una persona que apoya el aprendizaje, un padre de familia y una psicóloga educativa. De esta investigación concluyó que los niños con discapacidad visual de este colegio tienen una buena interacción con sus compañeros videntes, lo que como resultado genera un ambiente

educativo y social óptimo para la inclusión de estas personas. Notó además que los niños videntes procuran brindar apoyo a los niños con discapacidad visual y confirmó el planteamiento de que las personas con discapacidad visual se desenvuelven mejor tanto social como académicamente en un ambiente que apoye sus necesidades y que fomente la aceptación social de las diferencias.

Esta investigación es pertinente para este proyecto porque expande la percepción que se debe tener acerca de la inclusión; no tan sólo como un concepto que se aplica a las aulas de clase, sino que también es sumamente importante verlo desde un punto de vista pragmático que involucre el elemento social que éste posee. Además, demuestra el hecho de que lo que consiga el profesor dentro del aula de clases dependerá en gran medida de lo que el estudiante consiga fuera de esta, es decir, la integración y aceptación por parte sus compañeros de clase; lo cual, por supuesto, los profesores deben fomentar. Pensamos que una manera inicial para fomentar la integración y la aceptación de estudiantes se puede lograr a través del uso de material didáctico que cumpla con las necesidades de ambos estudiantes, videntes e invidentes.

Con respecto a nuestro segundo eje, que se centra en las estrategias de enseñanza aplicadas en estudiantes con discapacidad visual, encontramos, en primer lugar, a Irene Topor y L. Penny Rosenblum, quienes en 2013 realizaron una investigación titulada *English Language Learners: Experiences of Teachers of Students with Visual Impairments Who Work with This Population*. Basándose en la experiencia de profesores, uno de los propósitos centrales de Topor y Rosenblum era identificar el conocimiento que posee un determinado número de profesores en torno a las estrategias y metodologías que se pueden

implementar con personas con discapacidad visual para apoyar su proceso de aprendizaje del inglés. Algunos de los conceptos teóricos que estas autoras tuvieron en cuenta para el desarrollo de su trabajo fueron: *instructional strategies, approaches, ELL/VI (English Language Learners / Visually Impaired) y teachers' experience*.

Las autoras realizaron una encuesta a 66 profesores de Estados Unidos y Canadá que enseñaban a estudiantes con discapacidad visual; con esta encuesta buscaban identificar cómo la universidad los había preparado para enseñar a esta población y qué enfoques o metodologías habían encontrado útiles a partir de su experiencia como docentes para ser aplicadas en la enseñanza de inglés a personas con discapacidad visual.

Topor y Rosenblum encontraron que los profesores utilizan en su labor docente enfoques como: *natural approach, building vocabulary, language experience, speak simply, physical approach y SIOP*, de las cuales encontraron que *building vocabulary* y *natural approach* son las más utilizadas. Las autoras de este trabajo dan una corta definición de cada enfoque y buscaron establecer los que fueron aprendidos durante la formación universitaria del docente y los que aprendieron en otro contexto.

Esta investigación aporta a nuestro trabajo en la medida en que con los resultados de la investigación consultada se puede establecer qué enfoques son tendencia en la enseñanza a personas con discapacidad visual dejando así un antecedente que puede ser utilizado para evaluar hasta qué punto los enfoques del material didáctico son los apropiados.

Además, encontramos el trabajo de Luis Fernando Morán Macías, quien en 2015 realizó un trabajo de investigación llamado *Programa de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, nivel básico, aplicando la fonética para personas con discapacidad visual*. Para realizar esta investigación tuvo en cuenta conceptos teóricos tales como: idioma, fonética y discapacidad. El objetivo general de este trabajo investigativo era determinar estrategias metodológicas a través del desarrollo de un programa para mejorar el aprendizaje de inglés en una población con discapacidad visual de Guayaquil, Ecuador, a través de la fonética figurada y la metodología del deletreo.

Para realizar esta investigación, Morán utilizó encuestas y entrevistas que aplicó a estudiantes con discapacidad visual y a profesores que están en contacto con esta población para obtener resultados cuantitativos y cualitativos que enmarcaron su propuesta pedagógica de la creación de un programa para el aprendizaje y enseñanza de inglés básico a personas con discapacidad visual. Una vez generó y estructuró ampliamente la propuesta, la puso a prueba para comprobar su viabilidad y así argumentar el beneficio que esta genera a los estudiantes con discapacidad visual.

Finalmente, de su investigación concluyó que era apropiada para mejorar el proceso de aprendizaje de inglés básico. Además, el autor afirma que la falta de enfoques, técnicas y materiales adaptados es un factor contundente que influye en la decisión del estudiante de continuar o no con su proceso de aprendizaje. Asimismo, el autor resalta, y como ya se ha visto en investigaciones aquí mencionadas, que existe una carencia considerable de material didáctico que apoye el proceso de aprendizaje de una L2 en personas con discapacidad

visual. Esto fortalece nuestro interés en poner a prueba un material didáctico creado con el propósito de ayudar en la inclusión y en la preparación de profesores para la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual.

La investigación de Morán es importante para el campo de enseñanza a estudiantes con discapacidad visual porque ejemplifica la manera en que se puede abordar el estado actual de la enseñanza de una segunda lengua a personas con discapacidad visual. Este trabajo invita a generar programas inclusivos que apoyen el proceso de aprendizaje de estas personas, por lo que deja abierto un camino investigativo pertinente para el campo en donde se ve la necesidad de un material didáctico útil que tenga como enfoque las necesidades de niños videntes e invidentes.

Por último, Dory Mayerly Antolínez Mejía realizó una investigación en torno a herramientas que se pueden aplicar en la enseñanza a personas con discapacidad visual. Antolínez realizó su trabajo basándose en la adaptación y uso de juegos como una herramienta motivacional en la enseñanza de inglés como segunda lengua a estudiantes con discapacidad visual. Esta investigación se realizó en 2013 en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja, y se titula *Adaptación de juegos para la enseñanza de una lengua extranjera a personas invidentes*. Su propósito es utilizar esta herramienta didáctica para optimizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua de personas con discapacidad visual.

Para llevar a cabo esta investigación, Antolínez tuvo en cuenta elementos teóricos tales como motivación, juegos, segunda lengua y aprendizaje de una L2. La metodología que llevó a cabo consiste en un estudio de caso enfocado en una abogada invidente de 26 años quien inició su proceso de aprendizaje de inglés como segunda lengua en el semillero de investigación Blind Camélón; el cual ofrece clases de inglés o francés a la población invidente de la ciudad de Tunja además de llevar a cabo otras actividades con fines de investigación (Antolínez, 2013).

Antolínez hizo uso del libro *More grammar games, cognitive and movement activities for EFL students* de Paul Davis y Mario Rinvoluceri para encontrar juegos y adaptarlos de tal manera que la abogada del estudio de caso pudiera hacer uso de estos. Estudió los 120 juegos que el libro propone y aplicó 20 de los cuales sólo 13 se podían adaptar sin realizar ningún cambio al juego. Posteriormente, Antolínez aplicó los juegos y, mediante su análisis y los comentarios positivos y negativos que la abogada aportó, calificó cualitativamente el desempeño que la abogada tuvo durante cada uno con el fin de probar la eficiencia de los juegos. De este estudio se concluyó que es difícil encontrar juegos diseñados especialmente para personas con discapacidad visual y que estén enfocados al aprendizaje de una L2. Sin embargo, existen muchos juegos para el mismo propósito que se pueden adaptar y que aportan considerablemente en el proceso de aprendizaje de una persona con discapacidad visual por el hecho de que los juegos aumentan su motivación y disposición para aprender la lengua.

Esta investigación es importante en el campo de la enseñanza de inglés como L2 a personas con discapacidad visual puesto que ejemplifica cómo se puede adaptar una actividad o juego con el propósito de hacerlo accesible a personas con discapacidad visual. Así mismo, nos presenta una base para identificar los posibles cambios que se puedan hacer al material *Chameleon* partiendo desde el uso que el estudiante le pueda dar.

Como se puede ver, en la revisión de la literatura en torno a la enseñanza de inglés a personas con discapacidad visual es posible encontrar aportes realmente relevantes para cualquier investigación que se haga al respecto. Afortunadamente, sí existe el interés por parte de los educadores de generar investigaciones que aporten información que pueda generar cambios en los procesos de aprendizaje y enseñanza a personas con discapacidad visual ya que sin el apoyo de los educadores sería muy difícil avanzar en el campo de la inclusión de estudiantes con diferentes niveles de discapacidad visual.

En cuanto a nuestro tercer eje temático, la evaluación de material, encontramos en primer lugar a Rubena Louis, quien en 2012 realizó un trabajo investigativo que tituló *Diseño y evaluación de los materiales didácticos escritos en inglés para el programa CIU: caso sartenejas*. Para este trabajo tuvo en cuenta conceptos teóricos tales como: diseño de materiales, evaluación de materiales y Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU). El primer objetivo que Rubena estableció fue describir y justificar el proceso de diseño de los materiales didácticos para la enseñanza de inglés en el programa del CIU (Rubena, 2012). El segundo objetivo era “determinar el impacto de dichos materiales didácticos en los

estudiantes provenientes del programa CIU al cursar el primer curso del Programa de Inglés de Primer Año” (Rubena, 2012, p.ii)

La metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación fue principalmente un estudio de caso basado en tres grupos de sujetos que, como característica general, comparten el hecho de haber sido estudiantes del programa de inglés CIU. Para obtener los datos de esta investigación, Rubena empleó distintos métodos para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, por ejemplo, cuestionarios, exámenes y diario de campo. De esta investigación, Rubena encontró que el marco que se utiliza para el diseño del material utilizado en el programa de inglés funciona en buena medida puesto que los resultados demuestran que los estudiantes disfrutaban los materiales tanto por sus temáticas como también por las actividades que estos proponen. Además, Rubena logró evidenciar que los estudiantes que se inscriben en el programa de inglés son capaces de cumplir con la exigencia de éste.

Esta investigación es pertinente para nuestro proyecto puesto que ejemplifica la manera como se puede abordar una investigación basada en la evaluación de material para la enseñanza de inglés como L2. Además, esta investigación toma en cuenta conceptos que podrían llegar a ser de bastante utilidad y relevancia durante nuestro proceso investigativo, por ejemplo, la motivación, el esfuerzo cognitivo y el estrés que pueda llegarse a presentar en los estudiantes que usen el material.

Finalmente, concerniente a nuestro tercer eje temático, encontramos en segundo lugar a Teresa Flores de Frutos, quien en 2014 realizó un trabajo titulado *Elaboración de Material Didáctico para la Enseñanza del Inglés en Primaria* para el cual tuvo en cuenta conceptos teóricos tales como: materiales, recursos, facilidades y evaluación. Para esta investigación Flores planteó varios objetivos enfocados principalmente en desarrollar la producción oral de los niños basándose en el aprendizaje y uso de estructuras gramaticales sencillas junto con el vocabulario para hablar sobre la ropa. Además, con este material buscaba que los niños relacionaran el código verbal y el escrito siempre procurando que trabajaran de manera sencilla, motivadora y divertida.

La metodología que utilizó para realizar este trabajo investigativo fue activa, participativa y directiva. En primer lugar, creó un material que consiste en un grupo de *flashcards*, un juego de memoria y un grupo de cartas para describir la vestimenta, el cual se utilizó con un pequeño grupo de niños. Realizó dos sesiones, cada una de una hora, en las que analizó la manera como se relacionaban los niños con el material al mismo tiempo que observaba el desempeño del material durante la sesión. Finalmente, para recolectar los datos de esta investigación se basó principalmente en un diario de campo en el que contempla una serie de preguntas propuestas por Santos Guerra (1996) (citado por Flores, 2014) para evaluar un material didáctico, además de 12 elementos que, según Raths (1971) (citado por Flores, 2014), se deberían tener en cuenta al momento de evaluar un material.

De esta investigación Flores encontró que el material que diseñó funcionó en gran medida pues logró cumplir con todos los objetivos que se habían planteado al inicio de la

investigación. Además, Flores notó que gracias al material los niños llegaron a pronunciar casi todas las palabras estudiadas de manera correcta y sin ayuda. Lo mejor de todo, es que los niños llegaron a aprender de manera intuitiva y ellos mismo lograron reconocer el avance que tuvieron tras aprender vocabulario y, sobre todo, su pronunciación.

Además, vemos pertinente mencionar uno de los descubrimientos que en nuestra opinión es bastante interesante puesto que evidencia un hecho con el que seguramente llegaremos a toparnos en el transcurso de nuestra investigación, y es que posiblemente se presentarán sucesos inesperados de los cuales se podrán obtener datos relevantes. Particularmente, en el caso de Flores, ella encontró una dificultad al darse cuenta de que el juego planteado se tornó muy competitivo entre los estudiantes en un momento, pues llegaron a preocuparse más por contestar primero, antes que hacerlo de manera correcta. Sin embargo, ellos mismos se dieron cuenta de que no servía de nada contestar primero si no se contestaba de manera correcta.

Creemos que esta investigación es relevante para el trabajo que estamos realizando puesto que presenta una similitud notoria con nuestra investigación. Lo anterior es útil por cuanto aporta una guía y ejemplifica la manera como podríamos llevar a cabo nuestra investigación. Además, nos da un acercamiento a los resultados y procesos que se podrían presentar en nuestro trabajo como evaluadores de este material didáctico.

Teniendo en cuenta las investigaciones mencionadas anteriormente, en el campo de la investigación de la enseñanza a personas con discapacidad visual existe una tendencia en

el uso de las metodologías con las que se han desarrollado las distintas investigaciones. El uso de encuestas suele ser una de las metodologías más populares seguida del estudio de caso y la observación en entornos escolares. Sin embargo, existe un elemento que aporta bastante a este campo y es la experiencia personal de los docentes que han tenido la oportunidad de enseñar a personas con discapacidad visual. Lo que se encuentra al respecto enriquece el campo por el hecho de tener conclusiones que establecen tendencias de educación, de metodologías, de actitudes y de creencias. Además, demuestran los efectos que un docente provoca en el proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad visual.

Finalmente, encontramos que algunas de las metodologías usadas en estas investigaciones, como lo son las encuestas y los estudios de caso, no son pertinentes en nuestra investigación ya que estas no nos llevan a cumplir nuestro propósito. Debido a la naturaleza de nuestro trabajo de grado, el método de recolección de datos debe ser primordialmente de tipo cualitativo y no cuantitativo. Por ende, la observación de entornos escolares como metodología principal nos aporta en la medida en que al evaluar el material *Chameleon* dentro de un entorno escolar llevaríamos a cabo un diario de campo, el cual nos será útil para obtener datos que aporten a nuestra conclusión.

Capítulo 2: Marco de Referencia

Con el objetivo de exponer la teoría en la que nos basaremos durante el desarrollo de esta investigación presentaremos a continuación los conceptos que la enmarcan. Así, mediante la definición de estos conceptos podremos sustentar de manera detallada los ejes centrales que rigen nuestro trabajo de grado.

Evaluación de materiales

Es importante delimitar desde dónde se aplicará el concepto de evaluación de materiales didácticos ya que existen varias maneras de evaluar materiales según las necesidades del evaluador. Estas necesidades pueden variar por el tipo de aula en el que se esté poniendo a prueba un material e influyen en la aplicabilidad del objetivo general de dicho material. Para el propósito de nuestra investigación se tomarán como punto de referencia dos autores quienes han hecho un aporte significativo a la investigación de la evaluación de materiales didácticos.

Para tener una perspectiva que nos acerque a los tipos de criterios que serán usados en nuestro trabajo de investigación definiremos la evaluación predictiva y retrospectiva desde la propuesta que hace Ellis (1997), quien parte desde una posición global con respecto al contexto de tipo de aula. Estos dos tipos de evaluación pueden ser usados como fases, una seguida de la otra, según las necesidades del profesor o evaluador. La primera en ser mencionada es la evaluación predictiva, la cual se puede tomar como una primera fase. Esta es usada para evaluar material, previo a su uso, según las revisiones previas hechas por

expertos. Durante esta fase se pueden hacer predicciones de evaluación propias usando listas de chequeo y guías como instrumentos que ayuden a organizar la manera en la que se tomarán decisiones al evaluar el uso del material (Ellis, 1997). Sin embargo, es importante mencionar que ninguna fórmula o sistema de evaluación será definitiva y precisa ya que estará sujeta a las necesidades de quien haga uso de dicho material. La segunda fase en ser mencionada es la evaluación retrospectiva. En esta se especifican cuáles actividades sirven y cómo se pueden modificar las que no cumplen con los objetivos para que el material sea eficaz. Durante esta fase también se evalúa la validez de la evaluación predictiva para mejorar el uso de los instrumentos evaluativos que se utilizarán durante la evaluación retrospectiva.

Esta segunda fase retrospectiva puede ser de tipo impresionista o empírica (Ellis, 1997). Una evaluación retrospectiva de tipo impresionista se usa como punto de referencia superficial ya que se enfoca en evaluar el contenido del material teniendo en cuenta su diseño y estructura además de los tipos de ejercicios empleados para el aprendizaje de la lengua. Este tipo de evaluación no se enfoca en el uso del material sino en el potencial educativo. Una evaluación retrospectiva de tipo empírica se usa para indagar con más profundidad las perspectivas de los estudiantes en torno al material mediante el uso de encuestas o diarios. Esto se puede llevar a cabo mediante una micro-evaluación –cuando se está evaluando una actividad o un libro en específico- o una macro evaluación –se basa en una serie de micro-evaluaciones de las diferentes actividades presentes en el material- para así construir una idea de evaluación que enmarca al material completo (Ellis, 1997). Esto nos lleva a concluir que, mediante una serie de micro-evaluaciones se crea una macro-

evaluación que da como resultado una variedad de conclusiones sobre el material didáctico.

Así mismo, tenemos la teoría de evaluación de materiales planteada por Tomlinson (2003), la cual explica que para conseguir una evaluación de material lo más exitosa posible se debe evaluar el material antes de que sea usado, durante su uso y después de que haya sido usado. Tomlinson comienza con la evaluación previa al uso, la cual se basa principalmente en hacer predicciones en torno al potencial que el material pueda entregar al usuario; es casi un vistazo para obtener una idea de las características y el potencial del material. Sin embargo, para que este tipo de evaluación sea menos subjetiva, es pertinente tener criterios de evaluación a los que podamos hacer referencia para así conseguir una evaluación más rigurosa, sistemática y confiable.

Ahora bien, como paso a seguir en un proceso de evaluación completo, se debería realizar una evaluación durante el uso del material. Tomlinson (2003) afirma que este proceso mide el valor del material mientras este es usado por el evaluador o mientras se observa su uso. La evaluación durante el uso es más objetiva y confiable que la evaluación previa del material por cuanto el objetivo principal de la evaluación durante el uso es establecer el potencial que el material entrega al usuario. Es pertinente tener en cuenta que este proceso sólo puede establecer lo que es observable; por ende, no se puede examinar el impacto futuro que el material tenga en el estudiante. Sin embargo, la retroalimentación y los comentarios que puedan tener los estudiantes generan información que ha demostrado ser bastante útil y benéfica en el proceso de evaluación del material.

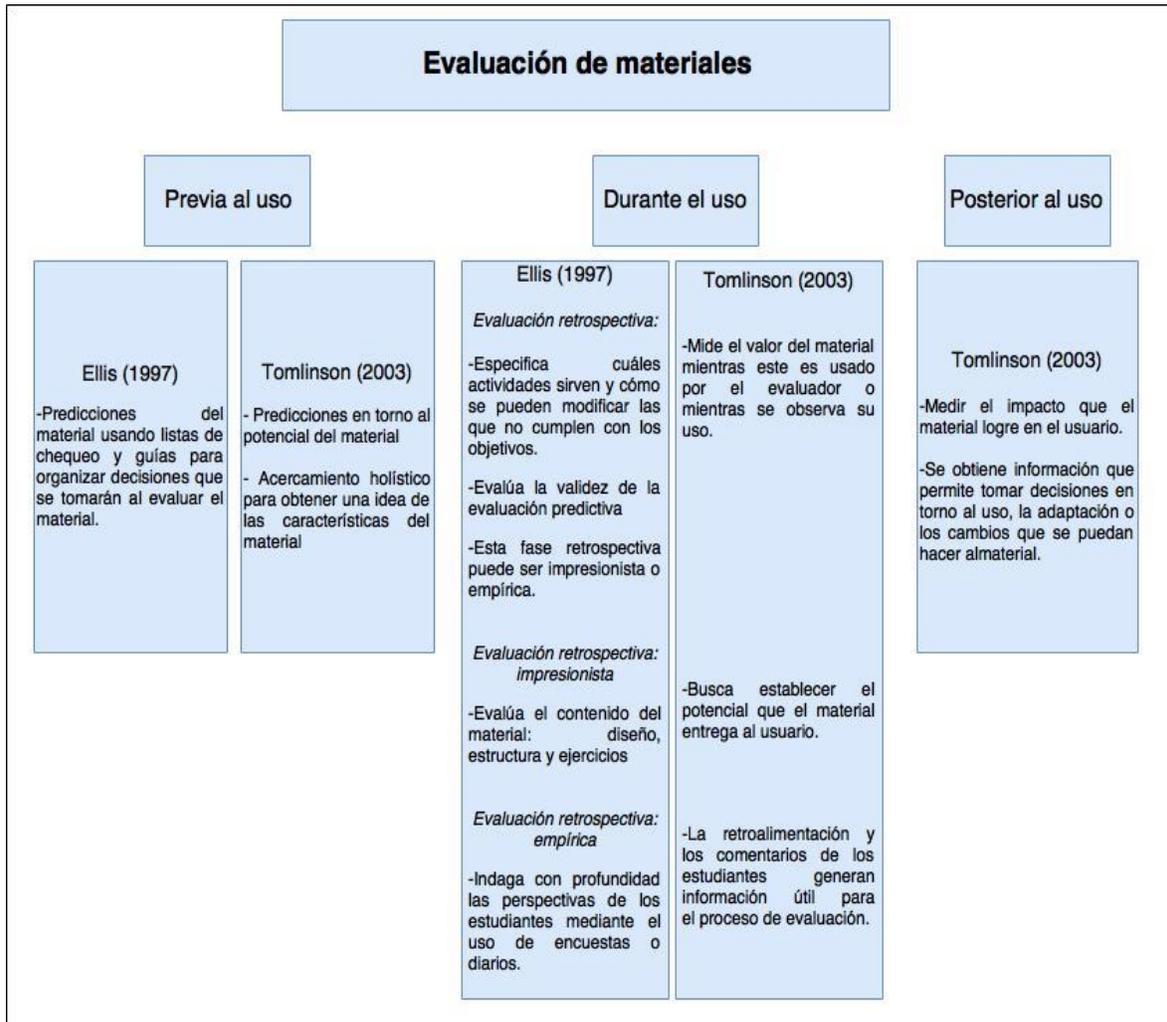
Finalmente, el último tipo de evaluación propuesto por Tomlinson es la evaluación posterior al uso del material. Según Tomlinson (2003), esta es probablemente la evaluación más valiosa de todas por cuanto su objetivo es medir el impacto que el material logre en el usuario. Durante esta última parte de la evaluación se obtendrá información importante que permita tomar decisiones en torno al uso, la adaptación o los cambios que se puedan hacer al material.

En la figura 1 se presentan los puntos en los que convergen ambos autores desde sus propuestas de evaluación; esto con el fin de esclarecer cómo se complementan ambas propuestas de evaluación.

Educación inclusiva

El término de educación inclusiva se puede abordar desde una perspectiva política tal y como se evidencia en el primer capítulo de este trabajo. Sin embargo, en este apartado se trabajará desde una perspectiva teórica, para lo cual vamos a tomar como punto de partida varios autores que han aportado a la construcción del concepto educación inclusiva. Esto con el objetivo de evidenciar, desde una perspectiva amplia, lo que se entiende por educación inclusiva puesto que una sola definición del término no se acomodaría a las necesidades de todas las poblaciones.

Figura 1. Evaluación de materiales.



Fuente: Elaboración propia

En un primer lugar, la educación inclusiva se puede entender como un “proceso que lleva consigo la idea de participación, rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y reclama el aprendizaje de igualdad” (Barrio de la Puente, 2009, p. 13). Partiendo de estos tres principios, participación, inclusión educativa e igualdad, se puede reflexionar sobre cómo mediante la participación de todos los miembros de una comunidad se podría

eliminar la posibilidad de excluir a la población en condición de vulnerabilidad para así proveerles una educación igualitaria. Esto implica la reestructuración de los aspectos políticos y culturales que componen a una institución educativa, para así poder atender a la diversidad de necesidades que se presentan en una comunidad.

Sin embargo, este es un proceso que no se puede llevar a cabo de la misma forma dentro de todas las comunidades, Ainscow, Booth y Dyson (2006), mencionan que:

La experiencia de los centros escolares que están en movimiento hacia esa meta siempre móvil que resulta ser la inclusión educativa nos está enseñando que no tiene mucho sentido tratar de definir lo que es inclusión educativa si es con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar (citado por Echeita, 2008, p. 12).

Las comunidades deben tomar decisiones en función de sus necesidades específicas teniendo en cuenta los diversos factores que las hacen únicas como lo son sus políticas de educación, su situación económica, sus metas educativas y su diversidad cultural y étnica, etc. Al poder establecer una meta que abarque estos factores específicos, se consigue unificar los esfuerzos de una población hacia la construcción de una educación inclusiva. Adicionalmente, se debe tener en cuenta que la riqueza en diversidad que posee una comunidad no se debe abordar como un problema sino como una oportunidad para crecer como sociedad.

Según García (2008): “la inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades” (p. 94). En el esfuerzo colectivo de cada comunidad hacia la educación inclusiva, las instituciones educativas toman un papel muy importante en el establecimiento de políticas que tengan en cuenta la diversidad de los miembros de su comunidad educativa para que así se tengan presentes todos los integrantes y no sólo los que tienen alguna discapacidad. En otras palabras, las políticas de inclusión no deben excluir a los estudiantes sin discapacidad sino hacerlos partícipes del proceso, pues la inclusión educativa busca promover la participación de todos los estudiantes que hacen parte de la comunidad educativa, “aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado” (Echeita, 2008, p. 13).

Otra faceta importante es la voz de la comunidad frente a lo que ellos definen como educación inclusiva. Como el camino hacia la educación inclusiva se construye con la participación de todos, se deben crear espacios en donde se desarrollen prácticas comunicativas que fomenten la participación igualitaria entre la comunidad. El resultado de este proceso debe ser uno donde prime la democracia a través del diálogo igualitario (Elboj, et al. 2002). De ésta manera, todos deben ser partícipes en la toma de decisiones para definir lo que es para ellos pertinente en una educación inclusiva y en función de su situación.

Además, desde la perspectiva de Echeita (2008), la educación inclusiva se percibe como un concepto y una práctica poliédrica en donde cada característica toma un papel

importante donde la relevancia está determinada por el individuo, el grupo o la comunidad. Al entender el concepto de educación inclusiva como uno de varias facetas, se debe abordar cada una de estas para crear un panorama descriptivo y explicativo que nos acerque a la heterogeneidad del término. En este sentido, hemos reunido una serie de características relevantes a la construcción del concepto educación inclusiva.

En primer lugar, es de gran importancia construir un sentimiento de pertenencia dentro de la población en donde todos sus miembros se sientan incluidos y reconocidos dentro de sus grupos sociales. Este sentido de pertenencia está ligado fuertemente a la salud emocional y relacional. Así, al sentirse todos igualmente valorados, se debe proceder a pensar en un currículo escolar donde se exija un rendimiento basado en las capacidades de cada estudiante para “construir un sistema donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos” (Echeita, 2008, p. 11). En otras palabras, el currículo debe promover el sentido de pertenencia y participación sin crear barreras que impidan la igualdad de oportunidades dentro de la vida escolar. No obstante, identificar las barreras existentes ayuda a reconocer y superar los problemas en el acceso a la educación de un estudiante, así como su participación en ella. Adicionalmente, Aguado (2003), hace énfasis en “la importancia de promover prácticas educativas que se orienten a todos los integrantes de una sociedad (...) en aras a lograr una auténtica igualdad de oportunidades” (citado por García, 2008, p. 93)

A lo anterior, se debe agregar la evaluación académica, la cual no puede ser universal ya que cada estudiante lleva un proceso de aprendizaje basado en sus capacidades

y entornos. Este proceso de reforma escolar va acompañado de políticas de inclusión que abarcan todas las partes que componen a la institución, se ejercen en todos los componentes del sistema educativo y se encargan de hacer posibles los cambios y mejoras esperados. Por último, pero no menos importante, Echeita (2008) menciona la *dimensión procesual* de la inclusión. Esta resalta la tensión entre la inclusión y la exclusión. Es decir que, a medida que se avanza con la inclusión educativa de algunos alumnos también se retrocede en la de otros ya que este es un proceso no lineal que toma tiempo.

Escuela inclusiva

Para fomentar el desarrollo de escuelas inclusivas es necesario promover prácticas en donde se reconozca y entienda la importancia que tiene cada uno de los integrantes de una comunidad educativa. A partir de estas prácticas, se reconocen los líderes educativos como integrantes que asumen un rol de gran importancia en la construcción de una educación inclusiva sensible ante las necesidades de la comunidad. Es decir que los líderes educativos deben “alentar una visión común definida de lo que la escuela debe y puede ser; habilitar al personal mediante el trabajo cooperativo en equipo; dirigir dando el ejemplo al aplicar procedimientos cooperativos y asumir riesgos” (UNESCO, 2008, p. 19). Dando cumplimiento a estos aspectos, los líderes fomentan el trabajo cooperativo para así dejar de lado los enfoques competitivos e individualistas de la escuela tradicional cuya implementación no aporta al desarrollo de dinámicas de inclusión. Por último, los representantes de una comunidad, así como los de una institución, deben ser aquellos que

demuestren poder dirigir desde el trabajo cooperativo y que de igual forma se preocupen por fomentar la participación igualitaria dentro de la comunidad.

El sistema de educación inclusiva debe considerar la diversidad de aprendizaje de sus estudiantes sin caer en la educación individualizada ya que este enfoque individualista imposibilita su participación en el aula. Por ejemplo, la educación especial, caracterizada por ser una educación individualista, brinda “una atención educativa especializada distinta y separada” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 15) que no busca transitar de la segregación hacia la educación enfocada en la diversidad. En este sentido, la decisión de implementar la educación especial en las dinámicas de las escuelas inclusivas debe darse a la luz de una reflexión entorno de las necesidades de los aprendientes, su historia clínica, su contexto escolar, familiar y terapéutico. La decisión de crear una escuela inclusiva merece una transición en términos que no se caractericen por,

el enfoque médico o rehabilitador, para ubicarse más bien en un marco predominantemente educativo, que no sólo permite mejorar las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 15).

Es decir, al dejar de lado las prácticas de la educación especial se crean nuevas oportunidades para generar cambios que mejoren el sistema. La idea de una escuela inclusiva debe fomentar la participación de sus estudiantes a través del esfuerzo cooperativo para crear espacios de enseñanza que mejoren sus niveles de aprendizaje.

Otro aspecto que aporta al desarrollo exitoso de escuelas inclusivas es la formación de sus docentes, quienes deben ser positivos frente a las diversas realidades educativas que implican las prácticas inclusivas. Es de suma importancia tener docentes profesionales, que estén preparados para actuar en las diferentes situaciones del aula e implementar metodologías que se acomoden a las necesidades de sus estudiantes. Para esto, es necesario la “utilización de *estrategias didácticas* de trabajo adecuadas y oportunas en cada situación concreta” (García, 2008, p. 94). Con la diversidad que existe en cada grupo de estudiantes que se encuentra en las instituciones educativas, es primordial contar con docentes que sean conscientes de las características que componen al grupo con el que se está trabajando para direccionar sus habilidades hacia un trabajo cooperativo que potencie sus procesos de aprendizaje.

Discapacidad visual

En este apartado abordaremos el término discapacidad visual desde la postura que se tiene en Colombia ya que la definición puede variar según el país¹. Además, se crearán vínculos entre lo planteado en el apartado de educación inclusiva y lo que se define como discapacidad visual. Esto, con el fin de exponer cómo se pueden reflejar los tipos de discapacidad visual en la educación. Para el propósito de nuestra investigación es importante entender el término de discapacidad visual dado el contexto en donde se llevará a cabo la evaluación del material didáctico: *Chameleon*.

¹ En Estados Unidos, por ejemplo, existe la categoría de: ceguera legal (legal blindness). Este tipo de ceguera se define como la pérdida de agudeza visual diagnosticada médicamente como igual o menor de 20/200 logMAR en el mejor ojo y con la mejor corrección posible. Esta categoría fue creada con el objetivo de brindar beneficios a las personas que son diagnosticadas y entran dentro del rango de agudeza visual establecido por la norma. (Administration, 2017)

En Colombia, la discapacidad visual se divide en dos tipos: baja visión y ceguera. Según el Consejo Europeo de Optometría y Óptica (2011), la baja visión se define como: “una anomalía visual que restringe la capacidad de realizar tareas visuales en el día a día. Este impedimento no puede corregirse con gafas normales, lentes de contacto o intervención médica” (Citado por Análisis de Situación de Salud Visual en Colombia, 2016, p. 22). Según la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) (Citado por Análisis de Situación de Salud Visual en Colombia, 2016), se entiende además como una agudeza visual menor de 0,3 pero igual o mayor a 0.05 logMAR (escala para medir la agudeza visual). La baja visión implica una dificultad adicional para el estudiante ya que este tipo de discapacidad afecta el tiempo que le toma llevar a cabo las tareas asignadas en el aula; sin embargo, eso no le impide realizarlas al igual que sus compañeros que no presentan discapacidad visual. Como los estudiantes con baja visión tienen cierta autonomía, son capaces de desenvolverse en su día a día sin la ayuda permanente de un mediador. Las tareas que esto requiere se pueden lograr mediante la combinación de varios sentidos, la adaptación de la luz, el tamaño de la letra en el material utilizado y en lo escrito en el tablero y, de ser necesario, con ayuda del sistema Braille (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2004).

El sistema Braille fue una invención de Louis Braille, quien a los 15 años de edad creó un sistema de lectura para personas con limitaciones visuales, aprovechando la capacidad de captar por medio de las terminales nerviosas de las yemas de los dedos el símbolo generador o, como se le conoce más comúnmente celda Braille. Este símbolo está formado por seis puntos distribuidos en dos columnas de tres puntos

cada una, dependiendo de la presencia o la ausencia de esos puntos, se obtienen 64 combinaciones suficientes para representar varias letras del alfabeto. (Cétares A., Cortés C., Silva L., 2005)

El segundo tipo, ceguera, se define como, una agudeza visual menor de 0.05 (CIE-10, citado por Análisis de Situación de Salud Visual en Colombia, 2016). Los estudiantes con este tipo de discapacidad visual aprenden mediante el uso del Braille y otras ayudas no visuales puesto que su agudeza visual les impide realizar las actividades de misma manera que las realizarían los demás. Es decir que, para que el estudiante con ceguera pueda cumplir con el objetivo de una actividad, es necesario adaptar el material a sus necesidades y capacidades. Sin embargo, la adaptación de los materiales debe ser una que no se limite a la presentación del contenido, sino que además fomente la inclusión en el aula haciendo posible la interacción entre estudiantes.

Características de un material para estudiantes con discapacidad visual.

Un material que se acomode a las necesidades de todos los estudiantes en el aula debe reunir varias características que fomenten la inclusión. Con el objetivo de esclarecerlas se abordarán los lineamientos planteados por Paz Salinas (2013). En primer lugar, el material y sus piezas debe ser resistente y de un tamaño apropiado que le permita al estudiante usarlo con facilidad para eliminar la posibilidad de que este se rompa, se pierda o sea ingerido. Al ser un material para la inclusión, debe incluir textos en Braille, así como en tinta, para favorecer las necesidades de todos puesto que un niño con baja visión puede hacer uso de los textos en fuentes grandes mientras que un niño con ceguera se

beneficiará del Braille. Por esta misma razón, los colores usados deben ser contrastantes; así, se logra que el estudiante con baja visión sea capaz de distinguir los distintos elementos que componen el material.

Además, es importante el uso de texturas y elementos interactivos que faciliten y enriquezcan la interacción con el material. Las texturas deben dar cuenta de la naturaleza de los objetos y los conceptos que comunican características, como una pluma hace referencia a un pájaro, un algodón a una telaraña o una nube, etc. Los elementos interactivos se deben poder mover, despegar, organizar, reubicar, abrir, cerrar, etc., para hacer al material más dinámico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no se debe sobrecargar el material con elementos interactivos y texturas puesto que esto resultará complejo para los estudiantes ya que demanda un esfuerzo innecesario de percepción que puede llevar a que se confundan, se agoten y se sientan agobiados.

Enfoque constructivista

Este apartado se considera necesario puesto que tanto el material *Chameleon* como el colegio República de China siguen un enfoque constructivista. El concepto de constructivismo será desarrollado a partir de la teoría del psicólogo ruso Lev Vygotsky. Esta investigación aborda esta teoría desde tres ejes centrales: ¿quién es el sujeto que construye?, ¿qué construye el sujeto? y ¿de qué manera construye? Además, se considera apropiado abordar el concepto de constructivismo desde la perspectiva social también propuesta por Vygotsky, quien tuvo en cuenta conceptos como la mediación semiótica, la zona de desarrollo próximo y el enfoque comunicativo. Teniendo en cuenta que el socio-constructivismo abarca estos conceptos, es importante explicar cómo cada uno aporta al

desarrollo de este enfoque constructivista.

¿Quién es el sujeto que construye?

Para comenzar, según Rosas y Sebastián (2008), Vygotsky establece que: “el sujeto que construye el conocimiento se constituye por medio de mediación semiótica, esto es, en un principio no construye nada, sino que ‘es construido’ por un mediador externo” (p. 82).

En el caso de un niño, este es semiotizado según su contexto social. Es decir, el niño requiere de la intervención de otros para poder construir significados que después de ser internalizados adquieren sentido.

¿Qué construye el sujeto?

El niño, al haber internalizado el significado de conceptos a su alrededor, este construye, según Vygotsky, funciones *psicológicas superiores* (Rosas & Sebastián, 2008).

En otras palabras, el significado construido por el niño le facilita pasar de una posición cognitiva a una activa, en donde a partir de lo establecido se construye la conciencia, la cual se ve influenciada por la misma construcción de sentido; para Vygotsky, “una dimensión de la identidad absolutamente individual, libre y creadora” (Rosas & Sebastián, 2008, p. 85).

No obstante, el significado y el sentido pueden ser transformados una y otra vez a partir de la adquisición de nuevos conceptos.

¿De qué manera construye el sujeto?

Por último, teniendo en cuenta que, según el modelo vygotskiano, el juego, esencial en el proceso de aprendizaje, se caracteriza por ser una actividad que involucra ciertas capacidades puesto que enriquece el proceso de construcción de sentidos. Después de procesar el significado de un concepto, el niño es libre de desarrollar su alcance cognitivo

al darle un nuevo sentido a ese mismo concepto. Por ejemplo, al reconocer el significado de la palabra caja, será capaz de atribuirle otros sentidos. “Al ofrecerle un espacio imaginario donde ensaya las posibilidades de los significados alternativos de objetos y acciones” (Rosas & Sebastián, 2008, p. 88) la caja puede significar una casa, un carro, una cueva, una nave espacial, etc. Así, su desarrollo cognitivo ocurre en gran medida durante el juego.

Siguiendo el modelo vygotskiano, se abordará el concepto de constructivismo a partir del aprendizaje para esclarecer su papel activo en el desarrollo interactivo del material *Chameleon*. Empezaremos con el término zona de desarrollo próximo, el cual se entiende como: “la distancia entre lo que el individuo puede hacer solo (la zona de desarrollo real) y lo que puede hacer con orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (la zona de desarrollo potencial)” (Wade, 2009, p. 161). En este sentido, con la ayuda de mentores, el niño expande su capacidad cognitiva a través de la interacción social y construye nuevos significados de manera individual. A partir de los nuevos significados que se establecieron dentro de la zona de desarrollo próximo, se crea un proceso cíclico en el que el niño continúa construyendo nuevos conocimientos desde la interacción social con otros o a partir de lo que ya ha construido.

Otro elemento importante del constructivismo es el enfoque comunicativo, el cual se preocupa por la, “construcción de conocimientos y habilidades en el idioma en una forma real y significativa para el educando (...) es decir, deben estar conectados al conocimiento previo de los alumnos y tener alguna importancia e interés para ellos” (Wade, 2009, p. 162). En otras palabras, el enfoque comunicativo busca construir nuevos conocimientos a partir de las experiencias previas del niño, a lo cual se le denomina aprendizaje

significativo. Al procurar combinar el nuevo conocimiento con las experiencias previas del alumno, se logra aprender a través de sus intereses y se deja de lado la memorización y la repetición que dificultan la interiorización de lo que se desea aprender.

El último elemento por considerar a partir del enfoque comunicativo del constructivismo es el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje ayuda a crear, “diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta.” (Calzadilla, s.f., p. 3). De esta manera se llegan a crear soluciones a problemas desde la interacción comunicativa y social. En este espacio socio-comunicativo, se busca que los sujetos trabajen de forma conjunta para establecer significados a partir del uso de varias herramientas informativas y poder así, llegar a una solución mutua de un problema en específico.

Capítulo 3: Marco Metodológico

Habiendo presentado la teoría que enmarca a esta investigación, continuaremos con la descripción del diseño metodológico utilizado para el desarrollo de la evaluación de material. En este sentido, según las necesidades descriptivas que rigen esta investigación, este apartado especifica el contexto de esta investigación, el material a evaluar, la muestra seleccionada, el enfoque metodológico, los instrumentos usados para la recolección de información y la ruta metodológica.

Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio República de China (IED) de Bogotá ubicado en el barrio Quirigua, localidad 10. Este fue fundado en el año 1971 por la Secretaría de Educación y adoptó su nombre en el año 1974 al ser apoyado por la Oficina Comercial del Lejano Oriente-Taiwán. Actualmente, la institución cuenta con dos sedes en donde se imparte una enseñanza formal en los niveles pre-escolar, básica primaria y básica secundaria. Al ser un colegio de calendario A, las clases inician en febrero y finalizan en diciembre. Además, debido al incremento en población estudiantil, ahora cuenta con jornada mañana y jornada tarde.

El Colegio República de China se caracteriza por su compromiso con el programa de inclusión de niños, niñas y jóvenes invidentes y de baja visión. La institución cuenta con tiflólogas, mediadoras y docentes quienes ayudan en el proceso de formación integral de los estudiantes con discapacidad visual, motriz y discapacidad múltiple como sordoceguera.

El material a evaluar

Chameleon: english for everyone es un material didáctico suplementario diseñado para la enseñanza de inglés; su objetivo es servir como herramienta de aprendizaje, “tanto para los niños con necesidades educativas especiales como para los demás niños en entornos de aula inclusiva y de aprendizaje colaborativo.” (Arias & Cadena, 2015, pp. 85-86). El material está compuesto por dos cajas nombradas *maletín de aprendizaje*; cada una contiene una historia distinta diseñada según los componentes del plan de estudio de quinto grado. Uno de los maletines aborda las temáticas del primer periodo mientras el otro las del tercer periodo. Es importante resaltar, que las historias fomentan la construcción de valores, acercar a los estudiantes a la realidad nacional a través de referentes culturales y estimular su imaginación haciendo uso de recursos sonoros durante la reproducción de la historia.

El primer maletín de aprendizaje, diseñado para el primer periodo académico, contiene la historia titulada *The sheep outside the fold*, la cual tiene como objetivo general expresar *likes* y *dislikes* abordando temas como: *weather*, *sports* y *celebrations*. El segundo maletín de aprendizaje, diseñado para el tercer periodo académico, contiene una historia titulada *Little bears' vacation*, la cual tiene como objetivo desarrollar en el estudiante la habilidad de relatar historias en torno a experiencias de viaje y rutinas diarias, además de motivarlo a vencer sus miedos. Por último, las actividades de ambos maletines fueron divididas según los siguientes criterios: *readiness activities*, actividades que preparan a los estudiantes para que estén en la mejor disposición para aprender; *experiential activites*, actividades que estimulan los sentidos y que se conectan con las historias de *Chameleon*;

intake response activities, que buscan que los estudiantes interpreten el conocimiento que el material le brinda; *input response activities*, las cuales procuran que los estudiantes descubran la intencionalidad textual detrás de las historias; *development activities*, actividades que proponen que los estudiantes hagan uso del inglés basándose en lo aprendido con *Chameleon* y finalmente, *awareness activities*, que buscan generar emociones en los estudiantes en torno a la moraleja de las historias. (Arias & Cadena, 2015).

Con respecto al carácter físico del material, cada maletín de aprendizaje contiene dos cartillas: una presenta la historia en tinta y la otra en Braille. Asimismo, cada uno contiene un rompecabezas con texturas correspondientes a los personajes de las historias y un juego didáctico con figuras móviles. El material también cuenta con una guía del profesor que contiene los conceptos teóricos utilizados en el diseño, la misión y visión, el syllabus de quinto grado, el plan de estudio para el desarrollo de las actividades, una rúbrica de evaluación, reflexiones en cuanto al aula inclusiva y estrategias para un manejo de la clase más efectivo (Arias & Cadena, 2015).

Participantes

Si bien *Chameleon* fue diseñado para niños de quinto grado, debido a la falta de población invidente en este curso durante el desarrollo de esta investigación, se exploró la posibilidad de seleccionar otra muestra que se asemejara a la población inicial. Este factor no desvirtuó la investigación ya que según la revisión que se hizo de los planes de clase, el nivel de lengua en primaria del C.R.C. se mantiene en un A1, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCRE), hasta aproximadamente sexto grado. Por esta razón,

fueron seleccionados cuatro estudiantes de sexto grado ya que al estar iniciando el año escolar aún no habían adquirido los conocimientos ni desarrollado las habilidades que podrían presentar una diferencia significativa en comparación al conocimiento adquirido en grado quinto. Además, teniendo en cuenta el hecho de que *Chameleon* fue pensado como un material de apoyo para el C.R.C, los docentes podrían hacer uso de éste según su criterio, sin limitarse a un grado en específico gracias a la característica inclusiva del material.

Para la selección de la muestra, se tuvieron en cuenta varios factores. En primer lugar, el número de participantes se escogió tras haber analizado las actividades descritas en la Guía del Profesor. Aunque la guía no hace explícito el número de estudiantes por actividad, la mayoría de éstas se llevan a cabo de forma individual o en grupos de 3-4 estudiantes. En segundo lugar, se procuró tener participantes con y sin discapacidad visual. En tercer lugar, se tuvo en cuenta que los estudiantes hayan cursado grado quinto en el C.R.C para así asegurar que todos recibieron el mismo insumo. Así pudimos estar seguros de que la muestra seleccionada fuese homogénea. Para abordar a mayor profundidad el perfil de cada participante seleccionado, se presentan a continuación sus características pertinentes a la investigación:

Estudiante número 1: niña de 11 años, sin ningún tipo de discapacidad, estudiante del curso 6b

Estudiante número 2: niño de 12 años, sin ningún tipo de discapacidad, usa permanentemente gafas, estudiante del curso 6b

Estudiante número 3: niño de 12 años, con discapacidad visual (visión baja), escribe usando el alfabeto, lee textos en fuente agrandada, estudiante del curso 6b

Estudiante número 4: niño de 16 años, con hemiparesia izquierda, discapacidad visual (ceguera completa), hipoacusia bilateral (usa ambos audífonos), no escribe ni lee Braille, estudiante del curso 6b

Adicionalmente, para llevar a cabo la pre-evaluación del material *Chameleon*, se decidió contar con la opinión de dos expertas de diferentes áreas. Esta muestra se escogió gracias a los aportes que se podrían generar desde sus distintos campos de experiencia. La siguiente información se obtuvo a partir de las primeras dos preguntas del grupo focal, el cual será abordado en el capítulo 4. Por un lado, la profesora de inglés aportaría desde su experiencia, no sólo en la enseñanza de una segunda lengua siendo docente de inglés del C.R.C., sino también desde el aprendizaje de inglés desde su experiencia como persona invidente de nacimiento. Por otro lado, contamos con la opinión de una tiflóloga, quien aportaría desde su experiencia trabajando con los estudiantes invidentes y de baja visión del C.R.C. Con el fin de profundizar en la descripción de esta muestra, se presenta a continuación el perfil de cada experta:

Profesora de inglés: Licenciada en español e inglés, trabaja en el área de la educación desde hace seis años, trabaja con el distrito hace ya cuatro años como docente de español y de inglés, trabajó como docente de español en un colegio de Gales, Reino Unido. Docente invidente de inglés. Trabaja con los grados octavo y noveno.

Tiflóloga: Licenciada en educación especial, maestría en desarrollo educativo y social, en el colegio se desempeña como docente de apoyo pedagógico en los grados tercero, cuarto quinto y sexto. Trabaja en torno al tema de discapacidad desde hace 25 años. Trabajó con el estado en el desarrollo de políticas para atender a la población con discapacidad visual.

Adicionalmente trabajó capacitando maestros en distintas partes de Colombia para instruirlos en la enseñanza a niños con discapacidad visual. Por otro lado, es docente de cátedra en educación superior, se desempeña además como asesora de práctica profesional de estudiantes de educación especial.

Enfoque metodológico e instrumentos de recolección de información

Nuestra investigación tiene como propósito determinar el desempeño que tiene *Chameleon*, un material didáctico creado para el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral en inglés. Este fue diseñado para estudiantes de quinto grado de un colegio público de Bogotá que cuenta con un programa de inclusión. Con el fin de lograr este propósito, nuestro trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes además de sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos pertinentes al estudio. En este sentido, la investigación cualitativa nos permite identificar las perspectivas de los estudiantes y profesores en torno al material didáctico, al mismo tiempo que nos permitirá evidenciar otros aspectos importantes como son las emociones y experiencias de los estudiantes para así establecer una relación entre el desempeño del material y el impacto del mismo en los participantes del estudio.

Esta investigación de tipo cualitativo se caracteriza por ser descriptiva. El estudio descriptivo, según Hernández et al. (2006), mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones o componentes para así describir lo que se investiga. Por consiguiente, el carácter descriptivo de nuestra investigación se refleja en la realización de pruebas de usabilidad que generaron datos, los cuales, fueron registrados en un diario de campo para posteriormente triangularlos y así determinar el desempeño del material.

Rubin y Chisnell (2008) se refieren a la prueba de usabilidad como: “un proceso que emplea personas como participantes de prueba quienes representan al público objetivo para evaluar el grado en que un producto cumple con los criterios de usabilidad específicos” (p.21). Cabe resaltar que en este trabajo de investigación entendemos el término *producto* como el material que se va a evaluar y que en vez de criterios de usabilidad tenemos criterios para la evaluación de material didáctico; posteriormente se explicará esto con más detalle, dado que este párrafo expone de manera general la ruta metodológica que se decidió tomar. Para evaluar y determinar las mejoras que debería tener el material, llevamos a cabo pruebas de usabilidad con estudiantes de sexto grado en las cuales observamos su interacción con el material y el desempeño del mismo. Es importante aclarar que se realizaron dos pruebas de usabilidad, una por cada maletín de aprendizaje, y que en cada prueba se llevaron a cabo las 18 actividades propuestas en *Chameleon*.

En este sentido, se hizo uso de un diario de campo para registrar la información obtenida a partir de la observación realizada en las pruebas de usabilidad. Bonilla y Rodríguez se refieren al diario de campo como: “un recurso insustituible para captar la

lógica subyacente a los datos y compenetrarse con la situación estudiada” (p.239). En efecto, la importancia que tuvo este instrumento de recolección en el proceso de análisis fue notable por cuando este fue el único instrumento que dio cuenta de todo el proceso evaluativo y a su vez contribuyó a nuestra capacidad analítica de la información para establecer los indicadores de los aspectos a evaluar en las tablas de evaluación, instrumento de análisis que será abordado más adelante en este documento.

Al finalizar cada sesión, se recolectaron las percepciones, opiniones, y emociones en torno al material mediante el uso de un grupo focal como herramienta de investigación metodológica. Además, se llevó a cabo un segundo grupo focal con una docente y una tiflóloga y una entrevista con otra docente, todas de la misma institución, para conocer sus opiniones sobre el material.

Según Rubin y Chisnell (2008), el método de grupo focal se utiliza como un mecanismo de recolección de datos mediante la interacción grupal de personas enfocadas en un determinado tema, producto o actividad. De igual manera, Barbour y Kitzinger (1999), afirman que un grupo focal es un método mediante el cual se puede obtener resultados cualitativos y que además permite explorar las experiencias, opiniones, preocupaciones y deseos de los participantes. Este método es bastante útil para que el investigador explore cómo se construyen y se expresan los puntos de vista en torno al tema focal.

Adicionalmente, Morgan (1997) establece tres maneras de utilizar grupos focales como mecanismo de investigación. La primera es de manera individual como mecanismo principal para la recolección de datos, la segunda es de manera suplementaria como mecanismo secundario tras la existencia de otro método primario utilizado por el investigador, y la tercera de manera multimodal que se basa en dos o más métodos de recolección de datos y que carece de un método principal que determine el uso que el investigador le dará a los demás. En nuestro caso, utilizamos el grupo focal de manera suplementaria pues es mediante este método que se obtuvieron las percepciones y opiniones de la profesora, la tiflóloga y los estudiantes tras la existencia de las pruebas de usabilidad como método primario.

En síntesis, las pruebas de usabilidad fueron útiles para realizar las actividades propuestas por el material, evidenciar su desempeño y observar la interacción de los estudiantes con el material. Simultáneamente, se construyó un diario de campo en el que se recolectó la información obtenida en las sesiones de las pruebas de usabilidad, clave para el desarrollo de las tablas de evaluación. Adicionalmente, los grupos focales fueron útiles para recolectar las opiniones de los participantes en torno al material. Finalmente, los exámenes previos y posteriores al uso determinan el impacto que tuvo el material en los estudiantes que participaron del estudio.

Con el propósito de dar continuación a la ruta metodológica que toma la evaluación del material *Chameleon*, se adoptaron las fases de evaluación propuestas por Ellis (1997) y

Tomlinson (2003), las mismas que fueron abordadas previamente en el marco de referencia de esta investigación.

Primera fase: evaluación predictiva (Ellis, 1997) / evaluación previa al uso

(Tomlinson, 2003)

Para comenzar la primera fase, se optó por evaluar el material mediante la revisión de ambos maletines de aprendizaje por tres expertos en el área de discapacidad visual y enseñanza de inglés del C.R.C. Para esto se llevó a cabo un grupo focal en donde se discutieron las fortalezas y debilidades del material en torno a una serie de preguntas (vea anexo No. 3) previamente preparadas por nosotros para conducir la sesión. Adicionalmente, se realizó un análisis del plan de clase para determinar el número de estudiantes requeridos para las pruebas de usabilidad, las posibles dificultades a las que nos podríamos enfrentar durante la aplicación de las actividades, el material necesario para cada sesión y el tiempo requerido para la realización de las actividades. Además, se implementó un examen oral previo al uso del material (vea anexo No. 4) con los 4 estudiantes seleccionados para las pruebas de usabilidad. El examen consiste en 5 preguntas basadas en el contenido del primer maletín de aprendizaje y otras 5 preguntas basadas en el contenido del segundo maletín de aprendizaje. Las respuestas de los estudiantes nos sirvieron para determinar su nivel en el dominio del contenido lingüístico del material previo a su uso, para posteriormente volverlos a evaluar después de haber implementado el material.

Segunda fase: evaluación retrospectiva (Ellis, 1997) / evaluación durante el uso (Tomlinson, 2003)

Para continuar, durante la segunda fase, se iniciaron las pruebas de usabilidad y se llevaron a cabo los grupos focales con los participantes. Para profundizar en la dinámica que se tuvo durante el desarrollo de la evaluación, se explicará a continuación la manera como fue estructurada. El C.R.C. nos brindó un espacio por fuera del aula en donde se nos permitió realizar dos sesiones por semana, las cuales tenían una duración promedio de dos horas. Para comenzar, se presentaba la programación propuesta para esa sesión y se continuaba con la instrucción de la actividad y su posterior desarrollo. Cuando fuese necesario, se recurría a una ejemplificación de la instrucción previamente dada. Debido a la duración de las sesiones, fue posible desarrollar de una a tres actividades seguidas de un grupo focal durante los últimos 20 minutos. Cada sesión fue registrada en nuestro diario de campo. En este diario se tuvieron en cuenta aspectos como, fecha, número de sesión, duración de cada actividad, claridad en las instrucciones, comentarios de los estudiantes pertinentes al desarrollo de las actividades y durante los grupos focales, la interacción entre los estudiantes y su interacción con el material.

Tercera fase: evaluación posterior al uso (Tomlinson, 2003)

Para finalizar, durante la tercera fase se evaluó el desempeño del material mediante un análisis posterior a su uso; este análisis se llevó a cabo a través del diseño y desarrollo de tablas de evaluación que contienen los aspectos pertinentes para resolver nuestra pregunta de investigación, ¿cómo se desempeña el material *Chameleon* en la promoción de

la inclusión y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral en inglés? Siendo esta una investigación cualitativa, según Gronlund (1981), quien hace explícito el papel de la validez en este tipo de investigación: “Validity, then, should be seen as a matter of degree rather than as an absolute state. Hence at best we strive to minimize invalidity and maximize validity” (citado por Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.133). Teniendo esto en cuenta, la validez de los aspectos escogidos se basa en el alcance descriptivo que estos puedan tener para atender a las necesidades de la investigación y asimismo para establecer los hechos que lleven a responder la pregunta que rige la investigación. Además, se tuvo en cuenta el hecho de que, “qualitative data validity might be addressed through the honesty, depth, richness and scope of the data achieved, the participants approached, the extent of triangulation and the disinterestedness or objectivity of the researcher” (Cohen et al., 2007, p.133). Por ende, el establecimiento de los aspectos no fue aleatorio sino basado en lo que determinamos necesario para evaluar el desempeño del material a partir de los objetivos a los que este apunta.

En este sentido, para detallar este proceso, se describirá a grandes rasgos la manera como fueron diseñadas las tablas de evaluación. Para empezar, dividimos las tablas en tres categorías: *audios*, *actividades e historias*. Por un lado, en la categoría de *audios* se establecieron cinco criterios, los cuales son: *dificultad lingüística*, el cual nos ayuda a determinar hasta qué punto se entiende la idea general y en qué medida se identifican los personajes de la historia; *duración del audio*, con este se analiza si la duración del audio es apropiada para el nivel de los estudiantes y su periodo de concentración; *velocidad de habla*, este determina si la velocidad de la narración es apropiada para el nivel de

comprensión que tienen los estudiantes; *pronunciación de los narradores*, que apunta a determinar la calidad del contenido del audio en cuanto a la pronunciación respecta y *calidad narrativa*, el cual establece la manera como es narrada la historia además de tener en cuenta la entonación y la actitud emocional desde el tono con el que se cuenta la historia.

Por otro lado, en la categoría de *historias* se establecieron tres criterios, los cuales son: *dificultad lingüística*, este analiza el uso de tiempos verbales, sustantivos, adjetivos y adverbios en la historia para establecer qué tanto facilitan o dificultan la comprensión general de la historia; *coherencia y cohesión*, que determina la manera como están estructuradas las oraciones y los párrafos y si facilitan o dificultan la comprensión de la historia y *extensión del texto*, en este se analiza la extensión del texto para determinar si es apropiada para los estudiantes. Adicionalmente, según los lineamientos físicos de un material para aulas inclusivas abordados desde la teoría de Salinas (2013) en el marco teórico y con la ayuda de la profesora, se estableció un aspecto extra para el análisis de las historias en Braille: *características físicas de las historias*, la cual aborda características tangibles y visuales en cuanto a la presentación de los textos.

Finalmente, en la categoría de *actividades* se establecieron ocho criterios, los cuales son: *duración*, este determina si el tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad; *instrucciones*, con este se comprueba la claridad y/o las dificultades que presenten las instrucciones; *objetivos*, que establece si los objetivos corresponden a la dinámica de la actividad y qué tan detallados son; *pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral*, el cual determina qué tan acertadas son las actividades para

cumplir el objetivo del material; *inclusión en el aula*, con este se mide a qué nivel las actividades generan inclusión en el aula; *dificultad lingüística*, este prueba si el nivel de dificultad lingüística reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad y *dificultad práctica*, al igual que el anterior, prueba si el nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad.

Adicionalmente, se evaluó a los estudiantes para determinar su nivel en el dominio del contenido lingüístico del material posterior a su uso; esto con el objetivo de determinar la eficiencia del material a través del impacto que tuvo en su aprendizaje y desarrollo de las habilidades de producción y comprensión oral en inglés. Esta prueba contiene las mismas preguntas de la prueba realizada durante la primera fase de evaluación y diez preguntas pertinentes a las historias de *Chameleon*.

Capítulo 4: Análisis de resultados de la ruta metodológica

Este capítulo se encarga de analizar la información que se reunió a partir de la ruta metodológica que se decidió tomar. Para esto, la información obtenida se divide en tres secciones según las tres fases de evaluación descritas en el marco metodológico: resultados obtenidos durante la primera fase de evaluación (grupo focal y exámenes previos al uso), resultados según la segunda fase de evaluación (diario de campo) y, por último, resultados de la tercera fase de evaluación (análisis de los componentes de *Chameleon* y exámenes posteriores al uso).

Resultados de la primera fase de evaluación

Grupo focal con expertas.

Con el propósito de conocer las opiniones y comentarios de la profesora de inglés (de ahora en adelante referida como P) y la tiflóloga (de ahora en adelante referida como TF) del colegio C.R.C sobre el material didáctico *Chameleon*, se llevó a cabo un grupo focal en base a 8 preguntas que abordan información necesaria para cumplir con nuestro objetivo: establecer las fortalezas y debilidades del material didáctico con el fin de sugerir posibles mejoras para su funcionamiento óptimo.

La sesión comenzó con un par de preguntas para conocer sus nombres, la labor que desempeñan en el colegio y su experiencia laboral. Entre los aspectos más importantes en torno al propósito de nuestra investigación, se habló sobre las dificultades a las que se han enfrentado durante la enseñanza de inglés. Ambas participantes coincidieron en el hecho de

que existe una carencia de material didáctico enfocado a la población en condición de discapacidad. Por un lado, P describe varios de los retos que esto implica; por ejemplo, acercar a un estudiante invidente a una lengua desde la palabra y desde la cultura es muy difícil cuando no se cuenta con un material adaptado a sus necesidades:

“Si tengo un material didáctico adaptado pues obviamente para él va a ser mucho más significativo que un montón de imágenes que no nos dicen nada”

[Profesora] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Además, menciona el reto que implica no tener acceso a algún diccionario que les ayude a entender la pronunciación de las palabras, pues, según P:

“que se aprendan la pronunciación de todas las palabras en inglés es, pues es, muy difícil, cuando uno no puede tener acceso a una información fonética,”

[Profesora] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Por otro lado, T menciona que los estudiantes suelen escribir las palabras tal y como escuchan su pronunciación, lo cual los induce al error pues esto no asegura su correcta escritura. Por ende, para solventar esta dificultad, ella deletrea las palabras para evitar que los estudiantes las escriban como las escuchan. No obstante, afirma que la raíz del problema es no contar con material accesible para ellos, razón por la cual se debe recurrir a otras formas de enseñanza como la dramatización, la asociación y la contextualización. Sin embargo, añade que estos métodos pueden ser inapropiados si no se cuenta con la experiencia necesaria.

“Las acciones hay que dramatizarlas (...) si un profesor lleva las partes del cuerpo, por ejemplo, o las estaciones, ese tipo de cosas que todo es tan visual, eh pues nos toca recurrir a relacionarlo a hacer asociaciones. Entonces nieve, pues con... con los gorros (...) las prendas yo las puedo llevar, por ejemplo: el gorrito, la bufanda, etcétera y eso puede contextualizar al niño, pero no, carecemos de mucho material y hay que contextualizarlos a partir de la descripción.”

[Tiflóloga] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Esto nos llevó al siguiente tema en donde se preguntó si, basándose en los retos mencionados y en su experiencia con la población con discapacidad visual, existían materiales o metodologías que facilitaran el aprendizaje de inglés. Ambas afirmaron que la didáctica aporta mucho, pues un buen material o metodología no sirve de nada cuando la didáctica falla.

“P: La didáctica tiene un peso increíble. T: Sí, sí. P: La forma en que yo aborde el tema y lo que yo uso para, para eso (...) Entonces mira que la didáctica, o sea los recursos, me parece que tiene un peso y obviamente el material humano”

[Tiflóloga y Profesora] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Así, para que se presente una didáctica exitosa, es necesario que el docente esté formado en enseñanza para la diversidad y existan los recursos necesarios para el desarrollo de la misma. A veces, cuando los recursos sí existen, no están adaptados para la población invidente y por los derechos de autor, el profesor se ve obligado a recurrir a otras formas de

enseñanza que pueden ser o no ser benéficas para el estudiante; algo que sólo se puede determinar mediante prueba y error.

Para continuar con el grupo focal, se les presentaron ambos maletines de aprendizaje con el fin de responder a las preguntas: ¿qué características de éste creen que facilitan el aprendizaje de inglés y cuáles lo dificultan? Para esto, las participantes se enfocaron en explicar los aspectos que, en sus opiniones, dificultarían el aprendizaje de inglés. Se comenzó señalando las características más notorias en cuanto al material físico, es decir, el contenido tangible de ambas cajas. En primer lugar, T consideró que el tamaño del rompecabezas podría presentar un inconveniente para el estudiante.

“En el niño ciego, el tacto es el que le va dando (...) la información de los detalles. Cuando un material es demasiado grande, que se sale de sus manos, él puede empezar en la parte superior y cuando llegue al final ya ha olvidado mucha información porque es demasiado amplio”

[Tiflóloga] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Por esto, se sugirió que el rompecabezas fuese más pequeño, de manera que las piezas tuvieran un tamaño que no sobrepasara el de las manos de los estudiantes. En segundo lugar, se aconsejó la creación de más fichas móviles que representaran el vocabulario. De esta manera, se fomentaría el uso de vocabulario y se lograría que los estudiantes aprendan a asociar la información oral con la información táctil. En tercer lugar, observaron que en ocasiones las fichas móviles ya existentes no se asemejan, desde lo

tangible, a lo que representan, por ende, sugirieron que fuesen más precisas en los detalles y texturas para facilitar el proceso de asimilación en los estudiantes invidentes;

“hay otras texturas que no me gustan, por ejemplo, esta de los osos no me gusta porque aquí hubieran podido usar otro tipo de cosas que le den más posibilidades al tacto”

[Tiflóloga] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

En cuanto a los audios, opinaron que son muy planos y carecen de voces con tonalidades que capten la atención de los estudiantes.

“P: una cosa más como entretenida para el oído, eso está muy plano, hasta para alguien de bachillerato es muy plano, me parece a mí. T: Con entusiasmo. P: Exacto. Como leen los profes de primaria”

[Tiflóloga y Profesora] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

A lo anterior, se añadió que, para mejorar la relación entre la comprensión oral y la comprensión escrita, la narración debería ser más lenta pues, según P:

“las personas que leemos en Braille solemos leer más despacio y más un niño de 10 años”

[Profesora] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Además, ambas consideraron que la duración del audio y la extensión de las historias debería ser más corta,

“lo que dice P también. No tan extensas, para que el niño no pierda el hilo (...) que no se distraiga fácilmente”

[Tiflóloga] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Estos aspectos facilitarían seguir la lectura de la historia con la reproducción del audio. Por último, concordaron que el material que se usó para la producción de las historias en Braille no era el adecuado porque no duraría mucho. Ellas sugirieron el uso de acetato para que los puntos repujados no se desgasten con el uso.

Adicionalmente, comenzaron a sugerir posibles cambios metodológicos y didácticos que, a largo plazo, mejorarían el uso del material. En primer lugar, consideraron que el material completo no debería depender de las historias pues en dado caso que estas no estuvieran disponibles, los maletines por sí solos carecerían de uso.

“Entonces el día que la historia no esté entonces ¿qué funcionalidad va a tener esto?”

[Profesora] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Para esto, se propuso que el material tuviera más de una funcionalidad. Por ejemplo, que esté compuesto de varias historias pequeñas que se lleven a cabo en diferentes lugares y en torno a un mismo personaje, es decir,

“que ocurran en lugares diferentes. Una historia que ocurra en la escuela, una historia que ocurra en un hospital, una historia que ocurra en un hotel (...) es más como buscarle más

funciones a esto (...) entonces como que el mismo personaje vive historias, pero pues obviamente en diferentes contextos”

[Tiflóloga] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

De esta forma se fomentaría el uso de más vocabulario, más objetos tangibles y más verbos.

En segundo lugar, las expertas recomendaron el uso de convenciones. Por ejemplo:

“que lo que está amarillo, por ejemplo, tiene líneas, que lo que está en azul tiene puntos, que lo que está en rojo tiene lisos (...) Dejar saber cuál es el color dependiendo de la textura.”

[Profesora] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

“las montañas. Siempre que encuentres algo montañoso lo vas a encontrar con esta punta”

[Tiflóloga] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Estas convenciones crearían puntos de referencia que ayudarían a precisar aspectos de las historias, los cuales puede que sean obvios para un niño vidente, pero que no lo serán para un niño invidente.

Para concluir el grupo focal, se preguntó si, según las sugerencias y los comentarios, creían que *Chameleon* tenía el potencial para servir no sólo como un material de apoyo en la enseñanza de inglés, sino también como uno que fomentase la inclusión en el aula. La profesora de inglés comentó que cualquier intento de enseñar cualquier materia sin el uso

de un tablero o un libro sería más interesante para cualquier estudiante de cualquier edad. La tiflóloga también añadió que el material, al apuntar a un diseño universal, en tinta y en Braille, propulsaría el interés de los estudiantes.

“Un juego como este dispararía la atención de los niños porque el hecho de manipular el personaje, moverlo, lo va a enfrentar a la textura, lo va a enfrentar al Braille, a la tinta, al sonido de cómo se pronuncia. Va a ser muy enriquecedor para todos.”

[Tiflóloga] [Grupo focal. Febrero 26, 2018]

Exámenes previos al uso.

Tras haber realizado los exámenes orales previos al uso del material, determinamos que todos los participantes tuvieron un desempeño bajo. Los estudiantes 1, 2 y 3 obtuvieron 3 respuestas correctas de 10 y el estudiante 4 obtuvo 4 respuestas correctas de 10. Para la calificar las respuestas se tuvo en cuenta lo siguiente: que la respuesta fuese dada en una oración completa, que la respuesta fuera pertinente a la pregunta y que, cuando se tenía que escoger entre a o b, la respuesta escogida fuera la correcta. En general, los estudiantes no entendieron las preguntas 3, 4, 5 y 7 pues sus respuestas fueron incorrectas; probablemente por desconocimiento del vocabulario y del verbo *like*. Adicionalmente, las respuestas a las preguntas 6, 8 y 9 nos demuestran que tienen dificultades con el uso en pasado simple de los verbos *to be* y *to go*. La pregunta 10, contestada incorrectamente por todos, nos llevó a concluir que sus respuestas se basaban en el hecho de haber entendido la palabra *animal* y no la pregunta como tal, *What animal are you afraid of*, pues aparentemente la entendieron

como *What is your favorite animal*. En cambio, el haber contestado las preguntas 1 y 2 correctamente, nos dio a saber que identifican y comprenden en inglés los meses del año además de su relación con festividades importantes celebradas mundialmente. Finalmente, durante la tercera fase de evaluación, se compararán los resultados obtenidos de los exámenes previos al uso con los exámenes posteriores al uso.

Resultados de la segunda fase de evaluación

Análisis del diario de campo.

En este apartado se busca resaltar la contribución que tuvo el diario de campo durante las sesiones a partir de la interacción que se observó de los estudiantes con el material. Esta recolección de datos fue útil en la evaluación de los audios, las historias en tinta y en Braille y las actividades contenidas en los maletines de aprendizaje que constituyen el material didáctico *Chameleon*. Además, para agilizar las entradas en el diario, se codificaron nuestros nombres de la siguiente manera: D, para el investigador, y G, para la investigadora. Así mismo, para mantener el anonimato de los participantes, se cambiaron los nombres según el perfil de estudiante que se describió en el apartado *Participantes*, es decir, estudiante 1 (E1), estudiante 2 (E2), estudiante 3 (E3) y estudiante 4 (E4). Por lo tanto, para dar sentido a nuestras notas, se explicará en qué medida aportó el diario de campo en el análisis de los aspectos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de las tablas de evaluación según los descubrimientos hechos a partir de la interacción que se presentó entre los participantes y *Chameleon*. Antes de comenzar, se expone el cronograma de sesiones en la *Tabla 1* para facilitar la comprensión del desarrollo de las

sesiones. La siguiente tabla evidencia el número de sesión, la fecha y las actividades que se llevaron a cabo durante cada sesión.

Tabla 1. Cronograma de sesiones de pruebas de usabilidad.

Cronograma de sesiones de pruebas de usabilidad		
# de sesión	Fecha	Actividades
1	Febrero 26	Primera fase: Pre-evaluación del material con expertos y evaluación oral previa al uso del material con estudiantes
2	Marzo 5	Segunda fase: realización de la primera actividad, <i>I'm special</i>
3	Marzo 12	Segunda fase: realización de las actividades, <i>It is time to get ready for learning, It is time to act, It is time to discover</i>
4	Marzo 14	Segunda fase: realización de las actividades, <i>It is time to play (part 1 and part 2), It is time to guess</i>
5	Marzo 21	Segunda fase: realización de las actividades, <i>Time to move (part 1 and 2), Time to review the story</i>
SEMANA SANTA		
6	Abril 2	Segunda fase: realización de las actividades, <i>It is time to motivate a friend, It is time to get ready for learning, It is time to touch (part1)</i>
7	Abril 4	Segunda fase: realización de las actividades, <i>It is time to touch (part2), It is time to make some representations</i>

8	Abril 9	Segunda fase: realización de las actividades, <i>It is time discover, It is time to create.</i>
9	Abril 11	Segunda fase: realización de las actividades, <i>It is time for no more fears.</i> Tercera fase: realización de la evaluación posterior al uso del material.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los audios, se descubrió que el uso de sonidos facilita la comprensión pues en varias ocasiones los estudiantes hicieron comentarios como los siguientes, "E1: él está diciendo que se llenó de fuerza. G: ¿Cómo saben? E3: por la cancioncita". Esto nos dio a saber que, gracias a la canción que simbolizaba la superación de un obstáculo, los estudiantes llegaron a entender la idea general de una parte específica del audio. También se encontró que los audios deben ser pausados y escuchados por partes para discutir sobre las mismas con los participantes ya que escuchar la duración completa del audio no beneficiaría su comprensión. Esto se evidenció durante la sesión 3 cuando aproximadamente en el minuto tres del audio E1 dijo: "ya no sé qué dicen" y más adelante en el minuto cinco, su compañero, E2, exclamó: "¡Profe! ¿Vamos a escuchar todo el audio? Nooooo". Su reacción al primer contacto con el audio confirmó que la duración de este era muy larga para ser no sólo escuchada, sino también comprendida sin el uso de pausas en donde se pudieran discutir qué aspectos o palabras entendieron. Teniendo esto en cuenta, en la sesión 4, al volver a escuchar la historia, esta vez por intervalos, se logró una dinámica en la que la investigadora preguntaba sobre detalles generales y los estudiantes contestaban correctamente: "G: What is Jacobo afraid of? E1: que ¿a qué le teme? Al crocodile, a la

serpiente y al lion. G: Who is talking to the bears? ¿Quién les habla a los osos? E1: ¡Un pajarito!".

También, durante el grupo focal llevado a cabo en la sesión 8, se les preguntó a los participantes si les habían gustado las dos historias que se habían leído hasta el momento, a lo cual, todos respondieron afirmativamente. Sin embargo, tres de las cuatro respuestas evidenciaron un gusto mayor por la segunda historia, *Little Bears' Vacation*.

E2: pero a mí me gustó más la segunda porque tenía más aventura. E3: A mí también me gustó más la segunda porque tenía musiquita chévere. E1: Sí, a mí también me gustó esta por la música y por los sonidos de los animales. E4: A mí me gustó más la primera porque a Pacho le gustan los deportes y a Juana no le gusta que le corten la lana.

Es pertinente aclarar que los comentarios de E4 tienden a ser incoherentes pues durante las sesiones nos percatamos de que se le dificulta argumentar; sin embargo, él expresa su opinión muy convencido de ella, lo cual nos indica su preferencia por la primera historia, *The Sheep Outside the Fold*.

En cuanto a las historias escritas, notamos lo siguiente: durante la reproducción de *Little Bears' Vacation*, les pedimos a los participantes seguir la lectura del texto con el dedo con el propósito de evidenciar si leían y escuchaban el audio simultáneamente. Esto nos daría a conocer si podían identificar en el texto las palabras que estaban escuchando y

además constatar si la velocidad del audio era apropiada para un nivel A1: “*Can follow speech that is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning*” (MCER, 2001, p. 8). De lo anterior, el investigador notó que, en una parte del audio, E1 y E2 seguían un fragmento de la historia a destiempo de la narración; no obstante, ellos mismos se dieron cuenta de esto y por sí solos fueron capaces de volver a seguir la historia, lo cual nos demostró que, en efecto, se estaba llevando a cabo una comprensión oral de la misma. Esto se refleja en el siguiente fragmento de la sesión 8: "G: What did Susan want to do? E3: Dormir. D: ¿Cómo supiste? E3: Por el sonido de una cuna y en el texto dice *sleep*".

Adicionalmente, a partir de lo que se observó en las sesiones y los grupos focales que se llevaron a cabo al finalizar cada sesión, se descubrió que ciertas actividades captaron su interés más que otras. Entre estas están: las que desarrollan los sentidos de la audición y el tacto, las que hacen uso de elementos adicionales a la caja como cuerdas, plastilina y materiales para dibujo y las que involucran el uso de los elementos de las cajas, como los rompecabezas y las tablas con fichas móviles. A continuación, se expondrán situaciones o comentarios que ejemplifican lo mencionado anteriormente.

En primer lugar, durante la sesión 3, se anotó que armar el rompecabezas con vendas provocó desorden e indujo a los estudiantes a trabajar individualmente pues cada uno se preocupó por superar la dificultad que les presentaba estar vendados. Sin embargo, debido este suceso, en la sesión 7 se optó por no usar las vendas. Como consecuencia, se logró un trabajo colaborativo y en equipo ya que todos los estudiantes ayudaron a E4 a

reconocer las piezas del rompecabezas a través del tacto y la descripción de sus características para así armarlo. Al final de esta sesión, durante el grupo focal, se les preguntó si preferían usar las vendas para armar el rompecabezas, a lo cual, de los cuatro participantes tres respondieron que preferían no usarlas, cada uno por razones diferentes, pero igualmente válidas. Estas fueron sus respuestas:

E1: sí, es chévere poder descubrir lo que estás tocando. E2: No, son incómodas porque me molestan los ojos y me gusta sin vendas porque así puedo mostrarle a E4 las texturas y lo que estamos viendo. E3: Yo me cansé de no poder ver y hice trampa. E4: A mí no me gustó cuando me dejan trabajando solo.

En segundo lugar, durante la sesión 6, la actividad *It is time to get ready for learning*, la cual trabajó el sentido de audición, captó de manera rotunda la atención de los cuatro estudiantes pues no podían esperar a que el audio terminara para hablar sobre lo que les hizo recordar los sonidos y poder opinar sobre lo que sintieron. Además, durante esta misma sesión, la actividad que involucra el uso del tacto *It is time to touch (part 1)*, cautivó su atención pues tuvieron que introducir la mano en varias cajas que contenían objetos misteriosos, lo cual generaba un poco de ansiedad y suspenso. A lo largo de esta actividad se hicieron comentarios de este tipo: “E4: Es como si fuera *soft*”, “E2: Es una cama, *bed? Small? Y suave*”. Sus ganas de participar evidenciaron el impacto positivo que tuvo la actividad en ellos ya que su interés por expresar en inglés lo que estaban tocando nos indicó que la dinámica de la actividad no sólo fomenta el uso de la lengua, sino también lo hace de manera entretenida.

Finalmente, unas de las sesiones más exitosas en cuanto al uso de materiales adicionales a la caja, se llevó a cabo durante la sesión 5, en donde trabajando en equipo se utilizó una cuerda para construir formas geométricas que contestaran una serie de preguntas. Durante la actividad, el investigador anotó varios factores que evidenciaban el trabajo colaborativo y en equipo, además de lo entretenido que fue la dinámica para los estudiantes. Por ejemplo: “hay una preocupación por todos para que E4 sepa en dónde ubicarse para lograr la forma que responde a la pregunta (...) todos se interesan por lograr la forma de la mejor manera posible”, “E3 a E4: E4 échese pa’ca pa’ hacer bien el triángulo. E4: ¿Aquí estoy bien? E1, E2 y E3: Sí, ahí está bien”.

Adicionalmente, en la sesión número 7, fue evidente que el uso de plastilina interesó a tres de los cuatro participantes dado que trabajaron con entusiasmo y dedicación para lograr la representación de la historia. Lo anterior se puede evidenciar en las siguientes citas: “D a E3: ¡Wow, qué dedicado E3! (porque E3 creó a Jacobo [el oso] en 3D cuando se está trabajando en 2D) E3: Sí profe es que a mí me gusta trabajar con plastilina”, “D a P2: ¿Cómo va ese sol? E2: Me está quedando bien feo profe (con un tono sarcástico porque el sol está bien hecho)”. El estudiante 4 no disfrutó mucho de la actividad, suponemos que su discapacidad motriz lo desalentó al no poder moldear la plastilina, razón por la cual, se le sugirió que dibujara pues en actividades anteriores descubrimos que le encanta dibujar. Asimismo, él lo afirmó, “Es que a mí me gusta mucho dibujar. D: ¿Por qué? E4: porque es que a mí me parece muy fácil y me hace sentir bien”. De estas dos actividades, concluimos que el uso de elementos extras ayudó a fomentar el trabajo en equipo, la creatividad, la empatía y la concentración.

Resultados de la tercera fase de evaluación

Con el fin de evaluar la didáctica del material y su estructura de secuenciación, se hicieron tablas de evaluación concernientes a los audios, las historias escritas en tinta y Braille y las actividades propuestas por *Chameleon* para establecer las fortalezas y posibles debilidades que pudiera presentar. Estas tablas permitieron evaluar aspectos importantes que nos ayudaron a responder la pregunta de investigación que enmarca este trabajo. Debido a la cantidad abundante de datos que se pudieron obtener de las tablas, se desarrolló un sistema de categorización en el que, mediante un proceso de codificación, se agrupó la información por categorías, de acuerdo con los aspectos evaluados presentes en las tablas (Rubin & Rubin, 1995). Posterior a esta codificación, se relacionaron las categorías para así encontrar patrones que, a través de fundamentos teóricos y explicaciones integradas, evidenciaran las fortalezas y debilidades de *Chameleon* (Fernández, 2006).

Análisis de audios.

A continuación, se analizará el audio del primer maletín de aprendizaje según los aspectos de la tabla de evaluación y posteriormente se desarrollará el mismo proceso de análisis con el segundo maletín de aprendizaje. Durante la revisión de ambos audios se establecieron algunas similitudes en la duración, y algunas diferencias evidentes en su calidad narrativa. También, se hizo uso del Marco Común Europeo de Referencia para determinar si los audios presentaban una dificultad adecuada para el nivel A1.

En primer lugar, al hacer uso del audio, *The Sheep Outside the Fold*, durante el desarrollo de las actividades de su respectivo maletín, prontamente nos dimos cuenta de que

la duración del audio era demasiado extensa para ser escuchado sin intervenciones. Es decir, como el audio tiene una duración de ocho minutos y treinta y dos segundos, su reproducción continua fue irrealizable dado que la cantidad de narración y conversación entre personajes abrumó a los estudiantes. Por ende, fue necesario pausar el audio en varias partes para así ir comprobando qué tanto habían comprendido sobre la historia. Sin embargo, gracias al aporte de la ambientación sonora, fue posible que reconocieran a los personajes principales, Juana, Pacho y Compadre, por sí mismos. No obstante, sonidos adicionales de otros animales, como los de una gallina cacareando mientras hablaba Juana, generó confusión y pensaron que estaba hablando la gallina y no Juana.

Adicionalmente, se encontró que el audio presenta errores en la pronunciación ya que algunas palabras no son pronunciadas de manera pausada y clara. Esto también se relaciona con la velocidad de habla, la cual fue muy rápida para el nivel al que apunta el material. De hecho, en ocasiones la narración y los turnos conversacionales fueron tan rápidos que los estudiantes perdieron interés en la historia. Ahora, según el MCER (2001), un audio para el nivel A1 requiere de una pronunciación lenta y clara con varias pausas para que el estudiante pueda asimilar lo que está escuchando. Finalmente, se determinó que, según las tablas de evaluación, la calidad narrativa es regular puesto que, a pesar de que se nota un intento por expresar ciertas actitudes emocionales de algunos personajes, se puede percibir que hace falta entusiasmo durante la narración de la historia; un ejemplo de esto es el personaje de Juana, pues este carece de carisma y vivacidad. No obstante, aunque es difícil diferenciar las voces de los personajes Pacho y Compadre, puesto que son

interpretadas por la misma persona, Pacho presenta variaciones de tono que dan cuenta de sus emociones.

En segundo lugar, durante el desarrollo de las actividades del segundo maletín, se observó que, al igual que el primer audio, *Little bears' vacation* también tiene una duración muy larga, de seis minutos y siete segundos, lo que imposibilitó su reproducción continua. Por esta razón, fue necesario pausarlo en repetidas ocasiones para preguntar qué se entendió y aclarar dudas, luego se continuó con su reproducción. Ahora, a diferencia del primer audio, este presenta aspectos que favorecieron su comprensión. Por ejemplo, la dificultad lingüística se acerca a un nivel A1, lo que hizo posible reconocer no sólo los personajes, sino también detalles de la historia. Por ejemplo, los estudiantes identificaron aspectos sobre la ropa de los personajes, los animales a los que le temía Jacobo y la montaña que tuvieron que escalar. Sin embargo, no fue posible entender la idea general de la historia y su moraleja sin la ayuda de la investigadora. Asimismo, la velocidad de habla fue apropiada, por más de que la rapidez de la narración dificultó sólo en algunos casos la comprensión oral. Lo anterior, según lo registrado en el diario de campo, fue notorio en las caras confundidas y perdidas de los estudiantes. Igualmente, se encontraron pocos errores de pronunciación que no imposibilitaron la comprensión oral. Por último, la calidad narrativa superó la del primer audio debido a que ésta expresa las actitudes emocionales de Susan y Jacobo, los dos personajes principales. Si bien en repetidas ocasiones estos personajes presentan diferentes tonos en la voz, lo cual llama la atención de los estudiantes, esto se podría mejorar pues el estudiante cuatro notó que la voz de Susan se parecía mucho a la voz de Juana, el personaje principal del primer maletín.

Análisis de historias.

Las historias fueron analizadas desde dos perspectivas. Por un lado, para la versión en tinta, se evaluaron los aspectos contenidos en la tabla de evaluación según lo observado durante las pruebas de usabilidad que se llevaron a cabo con los estudiantes y en las cuales se vio reflejado el nivel de dificultad que les presentó la historia. Por otro lado, se contó con la ayuda de la profesora, quien desde su experiencia evaluó la versión en Braille haciendo uso de la tabla de evaluación de esta versión y además aportó en la creación de un nuevo aspecto a evaluar: las características físicas de las historias. Finalmente, las historias fueron analizadas desde la unidad morfológica, sintáctica, morfosintáctica y discursiva.

En este orden de ideas, nuestro análisis de la primera historia denota que tanto la dificultad lingüística como la extensión del texto son regulares según los indicadores. En cuanto a la dificultad lingüística, se descubrió que el contenido gramatical es complejo y dificulta la comprensión de la historia si no hay un apoyo por parte de los investigadores. Esto se puede evidenciar en el uso de varios tiempos verbales que no son apropiados para el nivel A1, por ejemplo: *conditionals*, *past perfect continuous*, *present perfect* y la combinación de dos tiempos verbales en una misma oración. Un ejemplo de esto es, “he had been traveling for almost a year (...)” (Árias & Cadena, s.f.). Aquí se evidencia el uso de *past perfect continuous*, un tiempo verbal que según el MCER corresponde a un nivel avanzado. La profesora concordó con nuestras observaciones, las cuales afirman que la historia hace uso de tiempos verbales impropios del nivel. Además, agregó que la construcción de las oraciones es un poco compleja, lo cual dificultaría la comprensión para un estudiante de un nivel básico. A esta dificultad lingüística se le suma el hecho de que,

por la manera como la historia es trabajada en la guía del profesor, no es posible leerla por partes, lo cual la hace muy extensa; razón por la cual se dificulta su lectura completa. De igual manera, la profesora concordó con nuestro análisis al afirmar exactamente lo mismo sobre la extensión de la historia.

En cuanto al tercer aspecto, debido a la complejidad del texto, la cohesión y coherencia también dificulta su comprensión dado que, si bien, la primera historia tiene sentido y sus acontecimientos están entrelazados de forma adecuada, no es precisa para el nivel al que apunta el material porque la extensión y las ideas que contienen una sola oración dificulta entenderla en su totalidad. El siguiente apartado de la historia ejemplifica lo afirmado anteriormente:

Then Compadre, who was a colorful bird, who lives on the leafy trees and who loves to eat guayabas, came over to them, he had been traveling for almost a year, and he just came back to celebrate Christmas and New Year's Eve but he hadn't yet had the time to talk with Juana and Pacho. (Árias & Cadena, s.f.)

Las ideas de este párrafo están separadas por un uso excesivo de comas, las cuales podrían ser remplazadas por puntos para crear oraciones con ideas más simples y cortas. Este apartado también ejemplifica el uso de adverbios impropios del nivel como *just*, y *yet* y tiempos verbales muy avanzados como el *past perfect* en *hadn't yet had*.

Para continuar, nuestro análisis de la segunda historia reveló que los tres aspectos determinados en las tablas de evaluación coincidieron en el indicador “bueno”. Por un lado, la dificultad lingüística de esta historia se acerca al nivel que apunta el material pues en su mayoría utiliza vocabulario y tiempos verbales apropiados como adjetivos calificativos, presente y pasado simple. Esto tuvo como resultado una comprensión general de la historia, aunque para que los estudiantes llegaran a ser conscientes de aspectos más precisos e importantes fue necesaria la guía y el acompañamiento de los investigadores. Lo expuesto anteriormente se puede evidenciar en el siguiente apartado de *Little Bears' Vacations*, “For my vacations I went to the Tayrona Park, a national park located in Colombia. It was pretty sunny, and the sound of the sea was amazing” (Árias & Cadena, s.f.). Al igual que en esta cita, en el resto de la historia es evidente el uso de tiempos verbales como *simple present* y *simple past*, el uso de vocabulario apropiado y el uso eventual de conectores y adverbios que dificulten su comprensión. Por ejemplo, “Afterwards, Susan said -she is right, we can neither fly nor climb because we are afraid of climbing” (Árias & Cadena, s.f.). El uso poco recurrente de palabras como *Afterwards*, *neither* y *nor* no facilitan la comprensión de la idea que presenta esta oración debido a que genera una dificultad innecesaria para un nivel A1.

Los hallazgos anteriores nos llevaron a concluir que es precisamente por el uso de tiempos verbales simples y la presencia de vocabulario apropiado que la cohesión y coherencia de la segunda historia facilitan la comprensión de la misma, puesto que las ideas son presentadas de manera clara y precisa. Al evitar el uso de elementos adicionales y complejos como los de la primera historia, fue más fácil para los estudiantes identificar

elementos específicos y así llegar a una idea general de *Little Bears' Vacations*. Esto se refleja en el siguiente ejemplo:

Jacobo is a little polar bear. He is very, very tender; you know it is Jacobo because he always wears a sparkling blue t-shirt. He is from Antarctica and he recently traveled to Colombia, in Tayrona Park, spending some great vacation time with his sister Susan. The beautiful Susan is a little pink bear who always wears a pink tutu and she loves to dance.

Por un lado, este apartado presenta ideas simples al introducir separadamente los personajes, sus características y uno de los eventos principales de la historia, pero su redacción podría ser aún más simple manteniendo el uso de la estructura: sujeto, verbo, complemento. Por otro lado, si bien contiene adverbios de tiempo que se podrían evitar, esto no imposibilita entender las ideas que presenta. De forma similar, la Profesora afirma que, para un estudiante de quinto grado, la redacción hace que la lectura se dificulte un poco.

En cuanto a la extensión del texto, durante la prueba de usabilidad en la que se utilizó la segunda historia por primera vez, fue posible realizar la lectura completa. Sin embargo, al igual que con la primera historia, se leyó por intervalos para hablar sobre aspectos que hayan entendido los estudiantes y así poder mantener su interés en la lectura. Por esta razón, determinamos que la extensión del texto permite leerlo completamente, pero con dificultad. Además de estar de acuerdo con nosotros, la Profesora también sugirió que el texto podría ser trabajado por partes para que su extensión no dificulte su lectura.

Adicionalmente, se abordará el aspecto regido por la teoría de Salinas (2013) y la perspectiva de la Profesora, el cual busca evaluar las características físicas de las historias. Lo primero a tener en cuenta es el tipo de material que se usó para la creación de los textos. Por una parte, las hojas de la versión en Braille no son lo suficientemente resistentes para un uso frecuente puesto que los puntos repujados se van aplanando con el tiempo. Asimismo, las hojas de la versión en tinta también son muy delgadas para ser manipuladas constantemente ya que corren el riesgo de romperse con facilidad. Por otra parte, en lo que concierne a la estética del material, la Profesora opinó que la versión en Braille debería tener dibujos con texturas para no abrumar a los estudiantes invidentes con tantos puntos repujados. De igual forma, gracias a este aporte, nos percatamos de que la versión en tinta también carece de dibujos y colores resaltantes que ilustren la historia para no sólo captar y mantener la atención de los estudiantes durante su lectura, sino también para ayudarlos a entender los sucesos de la misma.

Por último, dentro de las historias y la guía del profesor identificamos errores de tipo morfológico como flexión verbal, “*When compadre talk about*”, en donde falla la concordancia entre sujeto y verbo, y sufijos incorrectos, por ejemplo, “*(...) bring some recycle material*”, en el cual la palabra *recycle* debe finalizar con el sufijo *-ed*. Además, errores de tipo sintáctico como el posicionamiento incorrecto de sustantivos, verbos y adjetivos. Un ejemplo de esto es el uso incorrecto de un adjetivo de cantidad, “*(...) and moreover to recall the all aspects of the story*”. Aquí, el adjetivo de cantidad *all* se debe posicionar antes del artículo *the* que nombra al sustantivo *aspects*. Adicionalmente, existen

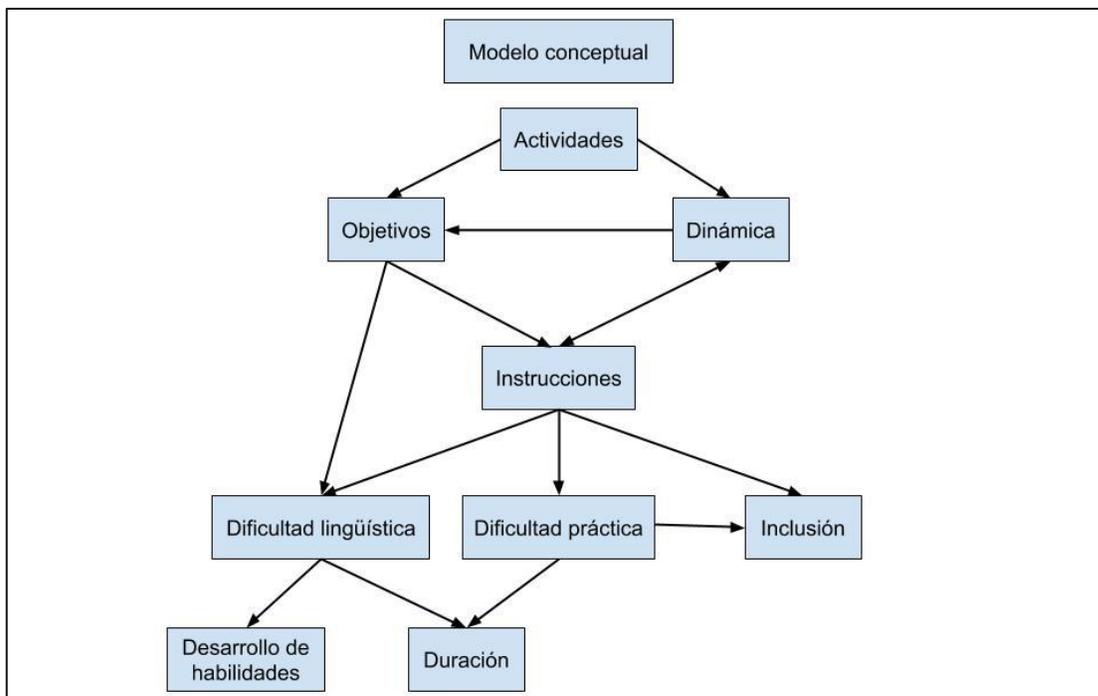
errores en el orden de la construcción de oraciones complejas como, “*Tell them that this postal is for Pacho, to motivate him*” en donde una manera más simple y correcta de ordenar los elementos de la oración sería posicionando el verbo *motivate* antes del sujeto para evitar el uso de una coma. También descubrimos errores de tipo morfosintáctico, “*You are going to close your eyes and listening very carefully to a recording*”. En este ejemplo, se evidencia el posicionamiento incorrecto del adverbio *carefully* y la conjugación incorrecta del verbo *listen*. Finalmente, los errores de naturaleza discursiva se clasificaron de la siguiente manera: confusión de pasado y presente, errores de correlación temporal, incoherencia en el uso de marcas temporales, relación entre enunciados, enunciados muy extensos. Estos tipos de errores denotan fallas gramaticales, las cuales dificultan la lectura y comprensión de los textos.

Análisis de actividades.

Después de haber analizado los audios, las historias en tinta y en Braille, a continuación, se desarrolla el análisis de las actividades del primer y segundo maletín de aprendizaje a partir de la información recolectada en las tablas de evaluación. Inicialmente, este compendio de información se categorizó según los aspectos utilizados durante la evaluación de las actividades; posteriormente, se relacionaron y compararon las categorías entre sí para establecer vínculos entre las mismas. Lo anterior nos llevó a descubrir que estos vínculos entre categorías se presentaban del mismo modo en ambos maletines de aprendizaje. Teniendo esto claro, se procedió a crear un modelo conceptual que diera cuenta de dichas categorías y sus vínculos, el cual se puede evidenciar en la *figura 3*. En este sentido, es pertinente aclarar que un modelo conceptual es “un grupo de constructos

abstractos y de relaciones entre ellos.” (Fernández, 2006, pág. 6). Este modelo nos ayudó en el proceso de análisis pues esclareció la manera como las fortalezas y debilidades influyen en la didáctica del material evaluado. Ahora, para facilitar dicho proceso, se optó por evidenciar simultáneamente los patrones encontrados y los vínculos establecidos para presentar de forma conjunta los hallazgos en cuanto a las fortalezas y debilidades de ambos maletines y por ende las del material *Chameleon*.

Figura 2. Modelo conceptual.



Fuente: Elaboración propia

Para comenzar, partimos desde actividades como el componente principal del modelo conceptual pues estas reflejan la didáctica del material dado que es a partir del planteamiento de las mismas que *Chameleon* busca cumplir con sus objetivos. En primer lugar, determinamos que las actividades se componen de dos elementos principales, el objetivo y la dinámica, los cuales responden respectivamente a qué se busca con estas y

cómo esto se puede lograr. En este sentido, a partir del análisis determinamos que el objetivo tiene una relación unilateral con la dinámica puesto que esta establece la manera como se pretende alcanzar dicho elemento. Sin embargo, por más de que el objetivo es uno de los componentes esenciales de la actividad, durante la evaluación del material se presentaron algunos casos específicos que nos llevaron a darnos cuenta que no es necesario hacerlo explícito para que la actividad sea exitosa. En segundo lugar, entendiendo la dinámica como la manera como se desarrolla una actividad, desde una mirada global, se encontró que ésta influye directamente en la construcción y el desarrollo de las instrucciones, las cuales son entendidas como los pasos y el orden con que se deben seguir para realizar la actividad. Lo anterior nos llevó a determinar que la dinámica tiene una relación recíproca con las instrucciones por cuanto la dinámica es la que establece las instrucciones y las instrucciones bien elaboradas son las que llevan a lograr una dinámica exitosa, por ende, si las instrucciones fallan la dinámica también lo hará. En tercer lugar, establecimos que los objetivos y las instrucciones tienen una relación unilateral por cuanto las instrucciones deben reflejar un objetivo y a su vez deben ser planteadas con base en uno para que el mismo se logre al final de la actividad. Según lo anterior, determinamos que la dinámica, los objetivos y las instrucciones son tres elementos que deben trabajar en conjunto pues son la clave para que una actividad tenga buenos resultados. A continuación, se hará evidente esta afirmación y las relaciones entre estas tres categorías a partir de ejemplos obtenidos gracias a las pruebas de usabilidad.

En primer lugar, la relación de estas tres categorías se puede evidenciar en la segunda actividad del primer maletín, *It is time to get ready for learning*, en donde la

dinámica apunta al aprendizaje a través del uso de los sentidos, en este caso, el tacto. El éxito de esta actividad surge de la relación clara entre los objetivos y las instrucciones; el primero apunta a capturar la atención de los estudiantes y a ayudarlos a recordar emociones. El segundo explica, de manera explícita, cómo llevar a cabo la actividad para lograr ambos objetivos. Otro ejemplo donde podemos evidenciar la relación exitosa entre estas tres categorías es la actividad *It is time to make some representation*, perteneciente al segundo maletín. La dinámica de esta apunta al aprendizaje a través de la comprensión oral y tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a recolectar y plasmar lo que comprendieron del audio. Esta actividad se destaca porque fortaleció la comprensión de detalles específicos de la historia y reflejó una relación positiva entre el objetivo y la instrucción, la cual a su vez hace explícito el papel del profesor y los estudiantes, además de exponer los pasos que se debían seguir para llevar a cabo la actividad.

En segundo lugar, la relación recíproca entre la dinámica y las instrucciones se manifiesta en la actividad del primer maletín *Time to review the story*, la dinámica de esta actividad apunta a recolectar y plasmar lo que se recuerda de la historia, según 6 preguntas puntuales, a través del uso de la memoria. De forma coherente, tiene como objetivo repasar todos los aspectos de la historia. Sin embargo, la instrucción plantea una dinámica evaluativa pues simplemente se limita a darle a entender al profesor que debe suministrar a los estudiantes las preguntas y posteriormente darles retroalimentación. Adicionalmente, la instrucción no especifica si se debe desarrollar individualmente o en grupo y si se debe hacer con acompañamiento del profesor o no. Otro ejemplo que evidencia la relación entre ambas categorías es la actividad del segundo maletín, *It is time to create*. Su dinámica se

basa en recrear la historia original haciendo uso de las fichas que se encuentran dentro del maletín y tiene como objetivo proveer una oportunidad para la producción del lenguaje partiendo desde lo que los estudiantes entendieron de la historia y las conexiones que puedan hacer con sus vidas. Esta actividad tuvo un desempeño regular puesto que las instrucciones fallaron al no explicar cómo se debían utilizar las fichas que se encuentran dentro del maletín y de qué manera lograr que la historia se conectase con aspectos de sus vidas. Por lo anterior, las fichas no fueron utilizadas y las historias que crearon los estudiantes tomaron cursos muy alejados de la historia original, además, estas no tuvieron relación significativa con aspectos de sus vidas. Finalmente, de haberse explicado el uso de las fichas y la manera de lograr una conexión de las historias con la vida de los estudiantes, esta actividad pudo haber tenido un resultado distinto al aquí expuesto.

Para continuar con el análisis, por un lado, a partir de los patrones encontrados en la categoría de las instrucciones, se determinó que la mayoría de las instrucciones son claras puesto que requieren mínima o nula modificación y/o explicación adicional del docente. Sin embargo, en general presentan errores gramaticales y uso de estructuras que no son propias de la lengua. En el primer maletín encontramos como ejemplo de lo afirmado la oración “Make them to be aware to the characteristics of each character” (Árias & Cadena, s.f.). Una manera más natural de la lengua sería, *help students be aware of the characteristics of each character*. Del mismo modo, la oración, “(...) to discover which the main character in the story is” (Árias & Cadena, s.f.) tiene una estructura impropia del inglés, una forma más natural sería, *to discover who the main character is*. Ahora bien, es importante reconocer que en el segundo maletín únicamente la actividad *It is time to create*

contiene instrucciones confusas e incompletas; no obstante, las instrucciones de las demás actividades requieren algunas correcciones gramaticales. Un ejemplo de lo afirmado es la instrucción de la actividad del segundo maletín, *It is time to touch*. En esta se encuentra la oración, “before continue to the next activity, play track 5 again so they can hear the story once more time.” (Árias & Cadena, s.f.) Aquí se evidencian dos tipos de errores; el primero por conjugación incorrecta, en donde *before continue* debería ser *before continuing*, si se omite o se asume el sujeto, o bien podría ser, *before you continue*, si se deja el verbo como está y se añade el sujeto quien realiza la acción. El segundo error es el uso incorrecto del adverbio *once*. Si se quiere mantener la palabra *once* se debe eliminar la palabra *time* pues es innecesaria y llevaría al uso correcto de la expresión, *once more*, o bien, se puede reemplazar *once* por la palabra *one* si se quiere decir *one more time*. Para finalizar lo concerniente a las actividades, se encontró que las instrucciones en ambos maletines son suministradas en dos columnas que separan la continuidad de las mismas de una manera poco lógica e intuitiva, lo que por ende dificulta la comprensión de su secuencia mas no la imposibilita.

Por otro lado, en el primer maletín encontramos que nueve de las once actividades tienen objetivos que corresponden a la dinámica propuesta. No obstante, en su gran mayoría omiten el aspecto gramatical que se va a trabajar, requieren ser más específicos en cuanto a lo que se espera lograr al finalizar la actividad y, al igual que las instrucciones, contienen errores gramaticales. Es decir, en la actividad *It is time to move (part 2)*, el objetivo planteado es, “to make students aware of social aspects of the story (celebrations), but in implicit and experiential way” (Árias & Cadena, s.f.). Este objetivo sólo apunta a

identificar la celebración, sin embargo, podría hacer explícito el aspecto gramatical que trabaja, en este caso, reconocer el lugar y la fecha haciendo uso de las *WH questions who y where*. En cambio, en el segundo maletín encontramos que los objetivos están notablemente mejor planteados pues cinco de siete son precisos a la actividad que corresponden. Las otras dos actividades no presentan esta característica debido a que no plantean ningún objetivo y se desconoce la razón por la cual fueron propuestas así. Finalmente, como característica compartida y comentario general para ambos maletines, los objetivos de todas las actividades fueron planteados en una sección denominada *remember*, la cual además contiene aspectos importantes a tener en cuenta para la realización de la actividad. Lo anterior ocasiona que los objetivos se mezclen con otros elementos de la guía, lo cual es un poco confuso pues no los plantea de manera específica, sino que se evidencian implícitamente dentro de los aspectos importantes a tener en cuenta de cada actividad.

Para continuar con el desarrollo del modelo conceptual, se observó que existe una relación triangular entre las categorías objetivos, instrucciones y dificultad lingüística. Teniendo en cuenta que, como se mencionó anteriormente, las instrucciones deben reflejar los objetivos, encontramos que cuando en el objetivo no se especifica el aspecto gramatical que se va a trabajar, este tampoco se ve reflejado en las instrucciones; lo que eventualmente afecta el nivel de dificultad lingüística que presente la actividad pues son las instrucciones las que establecen cómo se debe trabajar el componente lingüístico. Por ende, al no trabajar un aspecto gramatical, la actividad no sólo carece de un propósito lingüístico, sino que también afecta el nivel de dificultad lingüística. Lo anterior se puede reflejar en la actividad del primer maletín, *It is time to act*. En esta, aunque el objetivo apunta a captar la atención

de los estudiantes, el cual es acertado y se cumplió, no presentó un desafío para ellos puesto que no se determinó el aspecto gramatical que se debía trabajar. Como consecuencia la actividad se limitó a nombrar los animales sin hacer uso de una estructura gramatical que retara sus habilidades lingüísticas. En cambio, *Time to move (part 1)*, del mismo maletín y que tiene como objetivo concientizar a los estudiantes del aspecto gramatical, *likes* y *dislikes* según la historia, logró retarlos al tener que identificar la diferencia entre los verbos *hates*, *loves* y *likes*. Así, al establecer la diferencia entre estos verbos se llegó a una mejor comprensión de las preguntas y se logró el propósito lingüístico de la actividad.

En relación con lo expuesto anteriormente sobre el vínculo entre los objetivos, las instrucciones y la dificultad lingüística, hemos de decir que durante el análisis de las actividades fue evidente el hecho de que las instrucciones son cruciales, incluso aún más que los objetivos, para que la actividad presente una dificultad lingüística. Lo anterior es debido a que, la dificultad lingüística se puede presentar si en las instrucciones se aborda el componente lingüístico que no se presentó en los objetivos ya que son las instrucciones las que indican cómo se debe trabajar el componente lingüístico de la actividad. En otras palabras, la dificultad lingüística depende más de las instrucciones que de los objetivos. Esto hace parte de un patrón que también se presentó en la relación entre objetivos-dinámica y objetivos-instrucciones, el cual indica que no es necesario tener un objetivo explícito para que las demás categorías funcionen correctamente y que por ende la actividad sea exitosa; sin embargo, esto no quiere decir que no sea necesario un objetivo para la actividad o que sea bueno omitirlo en la guía del profesor pues es benéfico que esté explícito por cuanto es necesario para el docente saber qué busca trabajar la actividad.

Teniendo en cuenta que la dinámica es la que establece la manera como se pretende alcanzar el objetivo y que las instrucciones deben reflejar un objetivo, podemos afirmar que tanto la dinámica como las instrucciones presentan implícitamente el objetivo de la actividad y que por esta razón al no hacerse explícito en la guía del profesor las actividades que carecían del mismo no tuvieron dificultades en su realización.

En este orden de ideas, la dinámica, las instrucciones y la dificultad lingüística pueden trabajar sin un objetivo explícito ya que este no afecta el desarrollo de los otros tres elementos. Lo anterior se refleja en la actividad del segundo maletín, *It is time for no more fears*, en donde la dinámica busca trabajar la moraleja de la historia *Little Bears' Vacations*. Para esto, los estudiantes debían escribir dos de sus temores en un papel, luego hacerlo una bola, ponerla dentro de sus zapatos y caminar con ella. De este modo llegarían simbólicamente a entender que es molesto y difícil vivir con sus temores y que lo mejor es deshacerse de ellos. Por más de que esta actividad carece de un objetivo escrito, uno que se encuentre explícito en la Guía del Profesor, tuvo mucho éxito y su componente lingüístico fue desafiante ya que las instrucciones suministradas fueron claras, lo cual a su vez evidenció y generó una dinámica muy apropiada. Otro ejemplo que evidencia lo aquí afirmado es la actividad del segundo maletín, *It's time to discover*. La dinámica de esta se centra en responder algunas preguntas sobre la historia utilizando las fichas móviles del tablero que contiene el maletín. Al igual que la actividad mencionada anteriormente, esta también carece de objetivos; a pesar de esto, obtuvo buenos resultados dado que se logró una buena dinámica a partir de las instrucciones contenidas en la guía del profesor y presentó una dificultad lingüística que desafió a los estudiantes.

Por otra parte, siguiendo el orden del modelo conceptual, en la actividad del primer maletín, *I'm special*, se puede reflejar el vínculo lineal entre la dificultad lingüística y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral. Esta actividad fue muy pertinente para el desarrollo de ambas habilidades orales y adicionalmente para el desarrollo de la habilidad de producción escrita. En esta se hizo uso de nuevo vocabulario apropiado para un nivel A1 a partir de la construcción de oraciones, las cuales fueron posteriormente leídas en voz alta por cada estudiante mientras sus compañeros escuchaban atentamente. Esta atención fue evidente gracias a las preguntas que plantearon sobre el nuevo vocabulario que utilizaron sus compañeros. Otro ejemplo para demostrar esta relación es la actividad del segundo maletín, *It is time to touch (part 1)*. En esta los participantes debían hacer uso de sus conocimientos previos sobre adjetivos y vocabulario de la casa para describir y nombrar de manera oral lo que percibían dentro de unas cajas que imposibilitaban ver su contenido. En este sentido, los estudiantes introdujeron su mano dentro de las cajas y en ellas pudieron encontrar distintos objetos que se pueden encontrar en las habitaciones de una casa y percibieron las distintas texturas de los materiales con los que estaban hechos dichos objetos. Los ejemplos anteriores también dan evidencia de que un desarrollo exitoso de las habilidades lingüísticas se logra a partir de una dificultad lingüística que las desafíe mas no las imposibilite.

En comparación con lo anterior, la actividad del primer maletín *It is time to discover* ejemplifica un conflicto en el vínculo entre la dificultad lingüística y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral. Si bien ésta trabaja la comprensión oral, el

desarrollo de dicha habilidad fue pobre debido a que el audio, como se estableció durante su análisis, tiene un grado de dificultad muy alto para el nivel al que apunta el material. Por ende, el audio imposibilitó una comprensión oral exitosa en los estudiantes. Otro ejemplo que demuestra debilidad es la actividad del segundo maletín, *It is time to create*. La dinámica de esta actividad busca recrear la historia original partiendo desde lo que los estudiantes entendieron de la historia y las conexiones que puedan hacer con sus vidas, además, deben hacer uso de las fichas que se encuentran dentro del maletín para agregar esos elementos a su creación y luego narrarla utilizando dichas fichas. Si bien esta actividad pretende trabajar la producción oral, la dificultad lingüística la imposibilita por completo pues en un nivel A1 los estudiantes no tienen el nivel suficiente para narrar una historia de esa magnitud y de igual modo, no tienen la capacidad de crear una historia con todos esos elementos determinantes.

Con respecto a las instrucciones y su relación unilateral con la dificultad práctica, podemos decir que unas instrucciones elaboradas correctamente dan lugar a una dinámica que desafíe las habilidades motrices del estudiante, mientras que unas instrucciones pobres dan lugar a una dinámica que dificulte, imposibilite o facilite el desarrollo de la actividad. Un ejemplo que muestra esta relación es la actividad del primer maletín *It is time to move (part 1)*. La dinámica de esta actividad consistió en que los participantes debían hacer uso de una cuerda para generar unas figuras que responderían a unas preguntas. La actividad presentó una dificultad práctica muy buena ya que las instrucciones fueron muy precisas y claras al explicar qué figura correspondía a qué respuesta y, además, la manera como los estudiantes debían hacer uso de la cuerda. Otro ejemplo a lugar es la actividad del segundo

maletín, *It is time to discover*, plantea una dinámica en la cual los participantes tuvieron que hacer uso de las fichas del tablero que contiene el maletín para responder algunas preguntas sobre la historia. En esta actividad, a pesar de requerir ciertas correcciones, las instrucciones son lo suficientemente claras y precisas para que la dificultad práctica de la actividad se presente de manera apropiada pues fue un reto para los estudiantes identificar las fichas al igual que determinar hacia donde debían desplazarlas para contestar las preguntas.

En contraste con lo anterior, la actividad del segundo maletín, *It is time to create*, evidencia una falla en las instrucciones que tiene como resultado una dificultad práctica regular, según las tablas de evaluación. En esta actividad los estudiantes deben crear otra historia partiendo de *Little Bears' Vacations* y haciendo uso de las fichas móviles que se encuentran en el tablero del maletín. Sin embargo, dado que las instrucciones no dicen cómo se deben usar las fichas y tampoco explican la función que tienen algunas de estas, las mismas no fueron utilizadas. Como consecuencia, la falta de propósito en las fichas afectó la dificultad práctica pues esta se limitó al hecho de escribir la historia. Adicionalmente, las piezas móviles no aportaron a la creación de la nueva historia, razón por la cual terminó desviándose mucho de la original. Otro ejemplo claro donde se evidencia la manera como las instrucciones afectan la dificultad práctica es la actividad del primer maletín, *It is time to play (part 1 and part 2)*. La dinámica práctica de esta es asociar piezas moviéndolas hacia la sección correcta, lo cual es explícito en la instrucción. No obstante, el no especificar en las instrucciones que se asignen turnos para desplazar las piezas, no sólo generó desorden y afectó su dificultad práctica, sino que además perjudicó

al estudiante cuatro puesto que al tener ceguera total se vio en una situación de desventaja frente a sus compañeros.

El ejemplo anterior también es útil para demostrar el vínculo entre la instrucción y la inclusión pues la falta de una instrucción pensada en torno a la inclusión afecta la participación del estudiante con discapacidad visual. Análogamente, un ejemplo que evidencia la relación entre la dificultad práctica y la inclusión es la actividad del primer maletín, *It is time to discover*. La dinámica práctica de ésta es armar un rompecabezas con los ojos vendados para procurar que todos estén en las mismas condiciones. Sin embargo, las vendas imposibilitaron la interacción entre los estudiantes porque cada uno se preocupó por sí mismo. Por ende, nadie fue consciente de ayudar a su compañero y como consecuencia, el estudiante número cuatro fue aislado totalmente de la actividad a pesar de los intentos del investigador porque fuera incluido.

Finalmente, se encontró que la duración de cada actividad se veía afectada por la dificultad lingüística y práctica. Es decir, si ambas dificultades retaban a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad, la duración total se aproximaba al tiempo sugerido por el plan de clase. Sin embargo, si estas dificultaban o facilitaban el desarrollo de la actividad, la duración total se alejaba de 15 a 30 minutos del tiempo sugerido. Un ejemplo que concordó con el tiempo fue la actividad, *Time to move (part 1)*, la cual retaba la comprensión oral de los estudiantes al tener que entender la pregunta sobre la historia para, en equipo, crear la figura que correspondía a la respuesta. Un ejemplo que se alejó del tiempo sugerido es, *It is time to act*, puesto que su dificultad lingüística fue tan baja y tan

poco desafiante que, su tiempo propuesto para 45 minutos, tuvo una duración de 15 minutos. Por ende, esto refleja la importancia de la dinámica, la cual debe ser pensada para que desafíe las habilidades del estudiante tanto lingüísticas como prácticas.

Exámenes posteriores al uso del material.

Para comenzar, se hará explícita la diferencia entre los resultados de los exámenes previos y posteriores al uso del material. Seguidamente, se darán a conocer los resultados obtenidos de las respuestas del examen pertinente al contenido de los maletines de aprendizaje. Al igual que en el apartado *Exámenes previos al uso*, para la evaluación de estas respuestas se tuvo en cuenta lo siguiente: que la respuesta fuera dada en oración completa, que la respuesta fuera pertinente a la pregunta y que, cuando se tenía que escoger entre *a* o *b*, la respuesta escogida fuera la correcta.

Tras haber realizado los exámenes orales posteriores al uso del material, evidenciamos que todos los participantes tuvieron un mejor desempeño que el que tuvieron en los exámenes previos al uso. Los estudiantes 1, 2 y 4 obtuvieron 6.5 respuestas correctas de 10 y el estudiante 3 obtuvo 6 respuestas correctas de 10, a diferencia del promedio de 3 respuestas correctas de 10 que se presentó en el examen oral previo. En primer lugar, se encontró que en ambas pruebas todos los estudiantes contestaron las preguntas 1 y 2 correctamente, lo cual nos deja saber que en efecto identifican el mes en el que se celebra una festividad internacional, en este caso, *Halloween* y *Christmas*. Además, hubo cambios positivos en las respuestas a las preguntas 4, 5 y 7 pues a diferencia de las repuestas

previas, las cuales probablemente fueron incorrectas debido al desconocimiento del verbo *like*, la mayoría de los estudiantes contestaron correctamente usando oraciones completas. Este cambio seguramente se presentó gracias a que el primer maletín de aprendizaje trabajó el verbo *like* y una estructura gramatical para hacer uso del mismo. Lo anterior se puede evidenciar en respuestas como, E1: *I like day sunny; I don't like soccer; Yes I like.*

Adicionalmente, las respuestas a las preguntas 6, 8 y 9 nos demuestran que aún tienen dificultades con el uso en pasado simple de los verbos *to be* y *to go* pues únicamente 1 de 4 estudiantes respondió correctamente a la pregunta 6, además, 2 de 4 participantes respondieron correctamente a las preguntas 8 y 9. Por esta razón, se puede afirmar que el segundo maletín de aprendizaje no generó un cambio significativo en la comprensión del tiempo verbal pasado simple. Mientras que la pregunta 10 del primer examen fue contestada incorrectamente por todos los estudiantes, en esta evaluación fue respondida correctamente por los cuatro estudiantes. Es muy probable que estos resultados se hayan presentado gracias a la actividad *It is time for no fears*, la cual trabaja de forma significativa la expresión *to be afraid*.

Seguidamente, se llevó a cabo un examen adicional que determinara la comprensión de las historias propuestas por el material *Chameleon*. En general, los resultados de estos exámenes fueron satisfactorios pues un estudiante obtuvo 10 puntos de 10, dos estudiantes obtuvieron 9 puntos sobre 10 y un estudiante obtuvo 8.5 puntos de 10. Esto nos da a conocer que la dinámica por la cual se optó, escuchar los audios por intervalos y asegurarse de su comprensión, ayudó en la comprensión detallada de los acontecimientos de las historias. Finalmente, es importante resaltar que el estudiante que obtuvo el menor puntaje

en la prueba se ausentó de una sesión pertinente al segundo maletín, lo cual posiblemente afectó su desempeño en la parte del examen correspondiente a este maletín.

Capítulo 5: Sugerencias al material

Este capítulo tiene como objetivo exponer aspectos de forma detallada que, según nuestro criterio con base en el análisis de los datos obtenidos, mejorarían el desempeño del material. Se debe tener en cuenta que al ser este apartado un conjunto de sugerencias precisas para el contexto escogido, no se pueden considerar invariables pues están sujetas a la opinión y las necesidades de la población que haga uso de *Chameleon*. En este sentido, es importante resaltar que un material didáctico que apunta a la inclusión siempre será susceptible de mejoras y adaptaciones de acuerdo con los contextos en donde se aplica.

Historias en tinta y en Braille

En primer lugar, las historias podrían presentarse segmentadas en partes que dividan los acontecimientos para que de esta manera los estudiantes se puedan enfocar en un solo acontecimiento y en detalles específicos del mismo. De este modo las historias podrán llegar a entenderse de manera más detallada y se podría aprovechar en mejor medida el contenido gramatical que trabajan.

En segundo lugar, sería útil que tanto la historia en Braille como en tinta presenten ayudas visuales que hagan de estas una experiencia de lectura más amena. Para las historias en tinta se podrían hacer ilustraciones con colores contrastantes, como lo sugiere Salinas (2013), que den cuenta de los personajes y de los acontecimientos más importantes de las mismas pues esto no sólo beneficiaría a los estudiantes sin limitación visual, sino también a los estudiantes con baja visión. En las historias en Braille, se podrían añadir elementos interactivos (Salinas, 2013) mediante ilustraciones termoformadas que presenten relieve y

texturas, las cuales capturen la atención del lector y hagan de la lectura una experiencia inclusiva.

Finalmente, sería pertinente que ambas historias, principalmente *The Sheep Outside the Fold*, se aproximen más al nivel que debe tener una historia pensada para un A1. Ambas historias podrían presentar estructuras gramaticales y tiempos verbales que simplifiquen la comprensión de estas. Así mismo, se podrían eliminar palabras que no aportan al enriquecimiento del vocabulario y sí dificultan su comprensión.

Audios

En primer lugar, teniendo presente el hecho de que los audios surgen a partir de la narración de las historias, al igual que con estas, los audios se podrían aprovechar mejor si se presentaran por partes que permitan el desarrollo de actividades que trabajen aspectos precisos de la historia para que eventualmente se llegue a una comprensión detallada de los acontecimientos de esta.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que las actividades de escucha para un nivel A1 deben contener una narración pausada y una pronunciación clara, sería benéfico que el audio de la historia *The Sheep Outside the Fold* posea estas características para que aporte en mayor medida al desarrollo de la comprensión oral, así mismo, ambos aspectos anteriormente mencionados se podrían mejorar en la historia de *Little Bears' Vacation*. Por otro lado, en ambas historias se podría mejorar el entusiasmo con el que son narradas o

interpretadas algunas partes, pues esto también le ayuda a los estudiantes a entender detalles precisos, los cuales son importantes para el desarrollo de algunas actividades.

Finalmente, teniendo en cuenta que en los audios las historias son ambientadas con sonidos enriquecedores, es importante conservar esta característica, pero aprovecharla de manera acertada para que estos no generen confusión o presenten sucesos que en realidad no ocurren en la historia. Tal y como sucedió en *The Sheep Outside the Fold* con los sonidos que representaban animales de granja. En este caso en específico y al escuchar varios sonidos, los estudiantes no entendieron que los personajes de la historia eran animales pues asociaron los sonidos con los animales de la granja y las voces a los granjeros que cuidaban de ellos. Posteriormente, una vez explicado que los personajes de la historia eran animales, los estudiantes llegaron a entender que uno de estos era una gallina por cuanto habían escuchado el cacareo antes de que el personaje empezara a hablar, lo cual fue un error que generó el uso de este sonido pues en realidad el personaje que hablaba era una oveja.

Actividades

Para comenzar, teniendo en cuenta la importancia que tienen las instrucciones, en términos generales podríamos sugerir que las instrucciones que deben ser suministradas a los estudiantes deberían estar organizadas dentro de las instrucciones que van dirigidas al profesor pues de esta manera el docente sabrá cuándo es el momento adecuado para proveer la instrucción e introducción que provee la guía del profesor. Adicionalmente, en ambos

maletines de aprendizaje las instrucciones de algunas actividades podrían sugerir una estructura gramatical que contribuya al desarrollo de la actividad; esto con el objetivo de que la actividad presente a los estudiantes un nivel de dificultad lingüística más alto.

Para continuar, dado que los objetivos de todas las actividades son presentados en una sección del plan de clase que fue denominada *Remember*, estos se mezclan con aspectos importantes para tener en cuenta al hacer la actividad lo que, en ocasiones, dificulta diferenciar los objetivos de otros elementos planteados en la sección. Por lo anterior, sugerimos que los objetivos sean presentados como tal en una sección destinada para este propósito. Además, consideramos necesario que los objetivos especifiquen el aspecto gramatical que se va a trabajar para que de esta manera las actividades tengan un propósito lingüístico explícito. Esto a su vez es un beneficio para el docente por cuanto hace evidente el componente del plan de estudios que se trabajará en cada actividad.

Adicionalmente, teniendo en cuenta el hecho de que en el primer maletín sólo cinco de las once actividades que propone incentivaron apropiadamente la inclusión, recomendamos reevaluar la dinámica de las otras seis que fallaron en la promoción de la inclusión teniendo presente el hecho que evidenció el segundo maletín. En este, la inclusión se trabajó de manera más apropiada pues la dinámica de sus actividades incentivó la participación equitativa, la igualdad de condiciones y el trabajo colaborativo. Además, se recomienda revisar el nivel de dificultad lingüística de seis de las actividades que, o bien tuvieron una dificultad muy alta gracias al audio, o bien tuvieron una dificultad muy baja

gracias a su dinámica. Lo anterior se sugiere en aras de mejorar el impacto que el maletín tenga en el desarrollo de las habilidades.

En otro orden de ideas, a continuación, se abordarán algunos casos específicos de actividades que, según nuestro análisis, ameritan ser cambiadas o añadidas para mejorar la estructura de secuenciación del material y/o el desarrollo de las habilidades que este pueda generar. En este punto, es importante aclarar que debido al hecho de que *Chameleon* presenta un total de 18 actividades, no es posible abordar todas las sugerencias específicas que fueron hechas a los distintos aspectos evaluados en estas. Sin embargo, para lo anterior, puede remitirse al anexo No. 7, el cual presenta las 18 tablas de evaluación diligenciadas con las sugerencias que se hicieron a los aspectos de cada actividad que lo ameritaban además de las sugerencias adicionales a algunas actividades.

En primer lugar, para la actividad del primer maletín, *It is time to get ready for learning*, y para la actividad del segundo maletín, *It is time to touch (part 1)*, las cuales tienen una dinámica que consiste en tocar objetos que no pueden ver para describirlos y así intentar nombrar qué son, sugerimos que previa a la realización de las actividades, se suministre y se trabaje una lista de adjetivos calificativos que los niños puedan tener como referencia para describir los objetos que van a sentir y descubrir. Además, en aras a promover la inclusión, se debe suministrar esa misma lista en Braille para los niños invidentes.

En segundo lugar, para la actividad del primer maletín, *It is time to act*, la cual tiene una dinámica que consiste en hacer la mímica para que sus compañeros adivinen el animal al que representa, sugerimos que en primera medida se presenten sonidos de animales que sean poco usuales como, cebra, hipopótamo o jirafa, y sus respectivos nombres en inglés para así ampliar el rango en el vocabulario de los estudiantes. Seguido de esto, es necesario aclararle a los participantes que para el desarrollo de la actividad deben incluir algunos de los animales trabajados con anterioridad para que de esa manera no se limiten a hacer la mímica de los más comunes como, perro, gato, caballo, león, entre otros.

En tercer lugar, para la actividad *It is time to play (part 1)*, la cual tiene una dinámica que apunta a que los estudiantes reflejen su comprensión de la historia específicamente en la parte de *likes and dislikes* de los personajes, sugerimos que la historia no se reproduzca por completo pues no es necesario hacerlo sólo para responder a una parte en específico de esta. En este sentido, sugerimos que exista un audio que sólo contenga la parte que trabaja la actividad para que este sea trabajado en la primera parte de *It is time to play*. Adicionalmente, tanto para la primera parte de la actividad como para la segunda, la cual tiene una dinámica que apunta a que los estudiantes reflejen su comprensión de la historia específicamente en la parte de *dates and celebrations*, sugerimos que los audios no sean reproducidos para luego esperar que los estudiantes den cuenta de lo que escucharon; en vez de esto, creemos que es más pertinente trabajar los audios de tal manera que el docente se asegure de que los estudiantes han entendido todos los detalles de la historia que son necesarios para realizar la actividad exitosamente.

Finalmente, debido al desempeño tan bajo que tuvo la actividad del primer maletín, *Time to motivate a friend*, proponemos que esta sea remplazada por una actividad que tenga como objetivo reflejar la moraleja de la historia y que esta sea reflejada de manera significativa y emocional en la vida de los estudiantes. Para el desarrollo de esta, y teniendo en cuenta que la moraleja de *The Sheep Outside the Fold* es *do the things you like to find your happiness*, proponemos que el docente genere un espacio de discusión en el que los estudiantes den sus propias opiniones sobre lo que creen es la moraleja de la historia para, posteriormente, presentarla y que sean conscientes de esta. Una vez logrado esto, se debe incentivar a los estudiantes a reflexionar en torno a aspectos relacionados con su vida que les generen felicidad y asimismo indicarles que escriban el más significativo. Para esto, la profesora podría presentar la siguiente estructura: *I like dancing. To dance makes me happy because I like to feel the music*. La actividad finalizaría indicándoles a los estudiantes que para la próxima clase deben traer un objeto tangible o un dibujo que represente lo que lo que decidieron escribir para exponerlo a sus compañeros.

Para concluir este apartado, recopilamos las sugerencias al material y las dividimos en cinco categorías: semióticas, pragmáticas, editoriales, teóricas y normativas. En primer lugar, desde lo semiótico sugerimos que el material contenga más ayudas visuales, sensoriales y auditivas para facilitar la comprensión de las historias y generar una mejor experiencia durante el uso del material. En segundo lugar, en cuanto a la categoría de la pragmática sugerimos que el material respete los lineamientos de un nivel A1(MCER) para que de esta manera el contexto se beneficie de su uso ya que la población objetiva de *Chameleon* se encuentra en este nivel. En tercer lugar, desde la línea editorial proponemos

que se establezca un orden claro e intuitivo tanto en los objetivos como las instrucciones para mejorar la organización de estos componentes en la Guía del Profesor y así facilitar la comprensión y el desarrollo de las actividades. En cuarto lugar, en cuanto a la teoría recomendamos que el material fomente la inclusión a través de la participación equitativa, trabajo colaborativo y el constructivismo a partir del juego ya que las pruebas de usabilidad demostraron que los estudiantes disfrutaban de las actividades que rompen con lo cotidiano y de igual manera buscan involucrarse activamente en ellas. Por último, teniendo en cuenta que, si bien el material se preocupa por trabajar en favor a la educación inclusiva, este contiene algunas actividades que dejan de lado las necesidades de los estudiantes con capacidades diferentes. Por tal motivo, desde lo normativo sugerimos que el *Chameleon* se ciña a lo que está establecido en las políticas de inclusión, las cuales buscan atender las necesidades educativas específicas y fomentar la calidad y eficiencia en la atención a estudiantes para lograr que tengan un papel activo en el aula de clase.

Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y recomendaciones

Este capítulo tiene como propósito presentar una perspectiva en torno a lo que se concluyó según los datos recolectados y analizados. Asimismo, hace explícitas las limitaciones a las que nos afrontamos durante la realización del presente trabajo de grado y paralelamente propone recomendaciones pertinentes para futuras investigaciones enmarcadas en el campo de la evaluación de material didácticos.

Conclusiones

Este trabajo de investigación se desarrolló con el fin de evaluar el material *Chameleon* en el C.R.C para determinar sus fortalezas y debilidades. Asimismo, procuramos sugerir posibles mejoras basadas en las debilidades evidenciadas. Para realizar una evaluación lo más completa y detallada posible se propuso un objetivo general que ayudara a guiar nuestro trabajo: Evaluar el material didáctico *Chameleon* en la Institución Educativa Distrital República de China en el grado sexto para establecer sus fortalezas y debilidades con el fin de sugerir posibles mejoras.

En respuesta a este objetivo, el análisis de los datos obtenidos durante las pruebas de usabilidad demuestra que, por un lado, la didáctica del material logra en cierta medida el desarrollo de las habilidades y de manera regular fomenta la inclusión en el aula pues el primer maletín tuvo un desempeño regular a diferencia del segundo, que tuvo un desempeño bueno. Por otro lado, se determinó que, gracias a los cambios hechos por los investigadores a la dinámica de las actividades de los maletines, los resultados del uso del segundo maletín mejoraron en comparación a los del primero. Esto debido a que se

tuvieron en cuenta las dificultades afrontadas durante el uso del primer maletín, las cuales se generaron por la dinámica propuesta para los audios y las vendas.

En cuanto al desarrollo de las habilidades, la información recolectada nos indicó que el nivel de dificultad lingüística que maneja el primer maletín no es adecuado para un nivel A1 (MCER). Transversalmente, el segundo maletín hace un mejor trabajo aproximándose al nivel al que apunta el material pues la historia propuesta es más corta y simple en sus oraciones y no usa vocabulario impropio al nivel. Por esta razón, el audio del segundo maletín es más apropiado para el desarrollo de la comprensión oral mientras que el primer maletín la dificulta. Sin embargo, la velocidad de habla de ambos audios es inapropiada según lo que establece el MCER y carecen de calidad narrativa pues las voces son muy planas para un audio dirigido a estudiantes de primaria. Así, concluimos que escuchar el audio por intervalos es más productivo ya que de esta manera se les da a los estudiantes el tiempo para reconocer la información, interiorizarla y luego discutirla con el grupo.

En relación con las historias y los audios, las actividades de ambos maletines demostraron diferencias muy marcadas. Por un lado, el primer maletín contiene varias actividades que fallan en fomentar el desarrollo de las habilidades debido al alto nivel de dificultad lingüística que presenta *The Sheep Outside the Fold*. Por otro lado, el segundo maletín logra desarrollar exitosamente las habilidades de comprensión y producción oral pues la dificultad lingüística propuesta por la historia *Little Bears' Vacation* retó a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de las actividades. Adicionalmente, la dinámica por la que optamos, leer y escuchar la historia por intervalos, aportó a su comprensión.

En cuanto a la inclusión, el segundo maletín logra una dinámica en la cual se evidenció participación equitativa, trabajo colaborativo y sus actividades fomentaron la igualdad de condiciones pues en su mayoría hacen uso del tacto, la escucha y el habla. Sin embargo, el primer maletín falla en promover la inclusión pues varias de sus actividades inducen al trabajo individual sin socialización o a la competitividad.

En respuesta a los resultados de los exámenes previos y posteriores al uso del material, los datos obtenidos demostraron que en efecto *Chameleon* fomentó el nivel lingüístico en cuanto al enriquecimiento de vocabulario, uso del verbo *like* y la construcción de oraciones completas. No obstante, no se encontró un cambio significativo en su capacidad de diferenciar el uso de los verbos en pasado simple *to be* y *to go*.

Estos mismos datos evidenciaron que el material incentiva la comprensión general de las historias, pues en su mayoría, los estudiantes obtuvieron puntajes altos en la parte del examen concerniente a detalles de las historias. Paralelamente, estos resultados se deben a la manera como se desarrollaron las actividades, es decir, a la dinámica y a las instrucciones.

Ahora bien, según el modelo conceptual abordado en el capítulo 4, concluimos que la dinámica, los objetivos y las instrucciones deben trabajar en conjunto pues son la base para que una actividad sea exitosa tanto a nivel lingüístico como a nivel práctico. Asimismo, se determinó que estos tres aspectos son esenciales para generar una inclusión lograda a partir de la participación equitativa y trabajo colaborativo, lo cual se ve reflejado cuando se trabaja bajo las mismas condiciones de aprendizaje.

Entre otras cosas, así como lo afirmó la tiflóloga durante el grupo focal abordado en el capítulo 4, el material *Chameleon*, en efecto, logró capturar la atención de los estudiantes pues generó interés por ser un material llamativo, desconocido e innovador. Del mismo modo, según los datos obtenidos en el diario de campo, los comentarios de los estudiantes reflejan su deseo por trabajar con los elementos de los maletines. Adicionalmente, a través del uso del material y según las perspectivas de ambas, la tiflóloga y la profesora, el material posee el potencial de llegar a ser versátil y útil no sólo para el área de inglés, sino también para otras áreas como biología, geografía, español y sociales. Esto debido a los temas abordados en las historias, como las partes de Colombia, sus festividades y la diversidad de animales encontrados. Además, al ser un material que apunta a un nivel A1 (MCER), tiene la característica de poder ser utilizado por distintos grados.

Adicionalmente, tras haber realizado el proceso evaluativo del material, se comprobó lo que se mencionó en la justificación sobre las debilidades identificadas por las creadoras del material durante la realización de una prueba piloto. Es decir, así como lo afirmaron las creadoras, las debilidades físicas del material, como lo son su peso, su tamaño y su resistencia, dificultaron el uso de los maletines. Igualmente, la duración de los audios y la extensión de las historias fueron una dificultad para el periodo de concentración de los estudiantes debido al tiempo que requerían para su desarrollo. Por ende, según sus comentarios y nuestra experiencia con *Chameleon*, se concluyó que las historias debían ser trabajadas por capítulos.

Ahora bien, hay que destacar el éxito que tuvieron las creadoras implementando el enfoque constructivista en la creación del material. Esto se evidenció a partir del enfoque

comunicativo de las actividades, las cuales reflejaron un aprendizaje significativo, desarrollado a partir de sus intereses, y un aprendizaje colaborativo, desarrollado a partir del trabajo en conjunto para llegar a una solución; aspectos que constituyen el concepto de constructivismo. Asimismo, siguiendo el modelo constructivista hicieron uso del juego, actividad que involucra el uso de la imaginación, la cual enriqueció el proceso de construcción de sentidos y fomentó el desarrollo cognitivo.

Para concluir este apartado, consideramos que este ejercicio investigativo fomentó nuestro espíritu investigativo acercándonos al campo de evaluación de materiales y a la aplicación de nuestro conocimiento como futuros licenciados en lenguas moderna. El presente trabajo nos abrió el camino hacia la reflexión, proceso que transformó y mejoró nuestra forma de analizar y relacionar datos obtenidos de diferentes fuentes. Consideramos que este trabajo sirvió como insumo educativo para los participantes de la misma y deja las puertas abiertas a futuros investigadores pues en Colombia el campo de la evaluación de material didáctico que fomente la inclusión ha sido poco explorado. Por último, el insumo investigativo invita al lector a reflexionar en torno a la necesidad de trabajar para la inclusión y de generar contenidos pedagógico-didácticos que fortalezcan aprendizajes inclusivos y divergentes.

Limitaciones y recomendaciones

Para comenzar, dado que este trabajo de investigación se desarrolló con cuatro estudiantes, debido a la falta de maletines de aprendizaje para una muestra más amplia, se limita a hallazgos específicos. En otras palabras, al ser la población y el contexto escogido

elementos muy específicos de esta investigación, los hallazgos de la misma no se pueden generalizar hasta no ser comprobados en otros contextos o poblaciones. No obstante, al ser un trabajo de tipo cualitativo, las observaciones y recomendaciones pueden ser tomadas como insumo para la creación de otros materiales que tengan como objetivo fomentar la inclusión. Por esta razón, recomendamos profundizar en la investigación de este tema en otros contextos como educación privada y educación superior pues así se enriquecería el campo de la inclusión en Colombia.

Adicionalmente, al haberse aplicado este estudio a una muestra pequeña, los resultados no demuestran lo que se podría evidenciar si el material fuese usado a gran escala con clases completas. Por ende, recomendamos que futuras investigaciones procuren aplicar la evaluación de material a muestras superiores a esta investigación para así poder obtener resultados que demuestren el alcance de un material en un contexto real.

Por otro lado, durante el desarrollo de las sesiones de las pruebas de usabilidad tuvimos una dificultad añadida con el material y es que este no cuenta con todos los elementos que son especificados en la guía del profesor. Por esta razón, tuvimos que elaborar y/o suministrar elementos faltantes que eran absolutamente necesarios para la realización de varias actividades propuestas en la guía del profesor como los son la vendas, la cuerda, objetos con texturas, entre otros.

Por último, dado que nuestro trabajo se limita a la evaluación del material, se recurrió a la ayuda de dos estudiantes voluntarias del pregrado en Diseño Industrial para dar continuación a la investigación mediante modificaciones que reflejaran los hallazgos en

cuanto a la usabilidad del material. En este sentido, se buscaba que ellas aportaran sus conocimientos para modificar la parte pertinente al diseño del material y así trabajar en conjunto aportando desde nuestro conocimiento en pedagogía para lograr que *Chameleon* fuese usado por el C.R.C. Sin embargo, esto no fue posible ya que por conflicto de intereses ellas decidieron desvincularse de la investigación y desarrollar un producto de su autoría enfocado a la misma población y al aprendizaje de inglés. Lo anterior, cerró la posibilidad a un trabajo interdisciplinario en beneficio de una población que podría hacer uso de un material adecuado para su contexto. Por lo cual, sugerimos que en un futuro esta investigación sea retomada desde el trabajo interdisciplinario entre los departamentos de Lenguas Modernas y de Diseño Industrial en donde se dejen de lado los intereses personales y se trabaje a favor de la comunidad para así lograr que *Chameleon* pueda ser, finalmente, utilizado por el C.R.C.

Referencias

- Administration, S. S. (26 de Octubre de 2017). *Social Security Administration (US)*.
Obtenido de https://www.ssa.gov/OP_Home/ssact/title16b/1614.htm
- Análisis de Situación de Salud Visual en Colombia, 2016
- Antolínez Mejía, D. M. (2013). Adaptación de juegos para la enseñanza de una lengua extranjera a personas invidentes. Tunja, Colombia.
- Arias D. & Cadena L. (2015). *Chameleon: English for Everyone*. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Cundinamarca, Bogotá.
- Arias D. & Cadena L. (s.f.). *Chameleon: English for Everyone*.
- Barbour, R. & Kitzinger, J. 1999. Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. (Tercera edición). Bogotá, Colombia. Editorial Norma.
- Calzadilla, M. E. (s.f.). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iboamericana de educación*, 1-10.
- Cétares A., Cortés C., Silva L. (2005). Sistema De Enseñanza Del Código Braille Para Niños Con Limitaciones Visuales. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Cundinamarca, Bogotá.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th Edition).
Routledge, New York.

- Comisión de Expertos de Educación Especial. (2004, Septiembre). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Santiago, Chile: La Nación.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%20202015.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-18.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Ellis, R. (1 de enero de 1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT*, 51, 36-42.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, ficha 7. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Flores, T. 2014. Elaboración de Material Didáctico para la Enseñanza del Inglés en Primaria.
- García Llamas, J. L. (2008). Aulas Inclusivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 89-105.
- Hernández S. R., Fernández C. C., Baptista L. P. 2006. Metodología de la investigación. (5ªEd.). Mcgraw-Hill Interamericana, Mexico D.F.
- Ley N° 115. Congreso de la República de Colombia, Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Ley N° 1346. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia, 31 de julio de 2009.
- Louis. R. 2012. Diseño y evaluación de los materiales didácticos escritos en inglés para el

- programa CIU: caso sartenejas.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2001)
- Medina, D. & Huertas, A. (2008). Aproximaciones a la inclusión del estudiante invidente en el aula de lengua extranjera en la Universidad del Valle. *Lenguaje*, Vol.36-1, pp.301-334.
- M.E. Santana Rollán. 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*, Vol.42, pp.7-18.
- MinEducación. (Septiembre - Diciembre de 2007). MinEducación. Obtenido de Altablero No. 43: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- MinSalud. (2016). Análisis de Situación de Salud Visual en Colombia.
- Morán, L. 2015. Programa de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, nivel básico, aplicando la fonética para personas con discapacidad visual.
- Morgan, D. 1997. Focus Group as Qualitative Research.
- National Dissemination Center for Children with Disabilities. (2004). *Visual Impairments. Disability FactSheet - N°13*. Washington, USA.
- Parvin, S. 2015. Social Inclusion of Visually Impaired Students Studying in a Comprehensive Secondary Mainstream School in the South of England.
- Rep. China, C. (2007). Manual de convivencia Institución Educativa Distrital República de China. Bogotá: XXI LTDA.

- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rubin, J. & Chisnell, D. 2008. How to Plan, Design, and Conduct Effective Tests.
- Rubin, J. & Rubin, S. (1995). Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salinas P. (2013). Material Didáctico Háptico para Niños con Ceguera. Trabajo de grado, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Topor, I. & Rosenblum, P. 2013. English Language Learners: Experiences of Teachers of Students with Visual Impairments Who Work with This Population.
- Tomlinson, B. 2003. Developing Materials for Language Teaching.
- UNESCO. (18 de Julio de 2008). Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.
- Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, 156-167.
- Wall, R. 2002. Teachers' Exposure to People with Visual Impairments and the Effect on Attitudes Toward Inclusion.

Anexos

Anexo No 1. Carta de presentación, carta de solicitud y carta de aprobación



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Bogotá D.C. septiembre 26 de 2017

Señor,
Ricardo Castrillón
Rector
Institución Educativa Distrital República de China

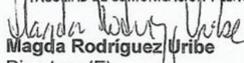
Apreciado Dr. Castrillón, reciba un cordial saludo.

El programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá incluye como requisito de algunas asignaturas del componente pedagógico la realización de un trabajo investigativo que refleje los conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes a lo largo de su permanencia en el programa. En la mayoría de los casos, estos trabajos involucran acercamientos a la cultura educativa, en general, y estudios sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de los fenómenos del lenguaje y el bilingüismo. Para este fin, los estudiantes de la Universidad realizan actividades en clase que les permiten recoger la información que alimentará su investigación.

Por esta razón, respetuosamente le solicito permitir que nuestros estudiantes, **Diego Alonso Achicanoy Carrillo** identificado con C.C 1018469772 y **Gabriela Montiel Reyes** identificada con C.C 1153463418 puedan visitar la Institución que usted representa. Los estudiantes harán contacto con usted y, si lo considera conveniente, acordarán un encuentro para dicho fin.

Agradecemos a ustedes esta oportunidad de aprendizaje que brindan a nuestros estudiantes. Es importante resaltar que ustedes tendrán acceso a la información recogida por los alumnos y que esta será usada exclusivamente con fines académicos.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ, D.C. - COLOMBIA
DIRECTOR
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE


Magda Rodríguez Uribe
Directora (E)
Licenciatura en Lenguas Modernas

Contacto:
Magda Rodríguez rodriguez.magda@javeriana.edu.co Ext: 4561
David López – lopez_y@javeriana.edu.co Ext: 4562

Facultad de Comunicación y Lenguaje – Licenciatura Lenguas Modernas

Transversal 4 No. 42-00, Edificio José Rafael Arboleda Piso 6. Tel.: 3208320 Ext. 4562, 4561 Bogotá,
Colombia

Bogotá D.C. 19 de septiembre de 2017

Respetado Sr., Castrillón
Institución Educativa Distrital República de China

Reciba un cordial saludo

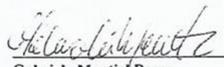
Somos Gabriela Montiel y Diego Achicanoy, estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, vinculados con su Institución mediante la asistencia y práctica docente desde enero de 2016. Durante este período hemos conocido el proyecto de inclusión educativa de su Institución, el cual despertó nuestro interés por la enseñanza de inglés a niños con discapacidad visual. Fue así como descubrimos el material didáctico llamado *Chameleon: English for everyone*, creado por Diana Arias y Laura Cadena con el propósito de generar inclusión a través del desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral en inglés en las aulas de la Institución Educativa Distrital República de China; sin embargo, este material no llegó a ser implementado en la Institución.

Consideramos que el trabajo mencionado es una buena herramienta para que los estudiantes con discapacidad visual de primaria tengan un papel activo en el aula de clase, donde puedan crear vínculos sociales con sus compañeros, participar en las actividades de inglés y crear experiencias positivas de aprendizaje que por ende aumenten su nivel de adquisición lingüística. De ahí nuestro interés en darle continuidad al proyecto en aras de tener un material asequible y accesible para su comunidad educativa. Para ello contamos con la autorización de las autoras del material.

Por estas razones solicitamos su consentimiento para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación que, consiste en realizar una evaluación del material *Chameleon: English for everyone*, con el propósito de identificar posibles mejoras en diseño y usabilidad. Para ello, necesitaríamos un espacio donde se pueda reunir un grupo de 8 estudiantes conformado por niños con y sin discapacidad visual; esto, porque el objetivo del material es generar inclusión en el aula. La periodicidad sería una vez por semana.

Nuestro compromiso con la Institución, además de las implicaciones éticas de la investigación, será socializar nuestros hallazgos y hacer las recomendaciones a lugar para que la Institución, si a bien lo tiene, pueda llegar a un acuerdo con las autoras del material e implementarlo para el beneficio de su comunidad educativa.

Cordialmente,



Gabriela Montiel Reyes
Estudiante
C'C 1153463418
Licenciatura en Lenguas Modernas



Diego Alonso Achicanoy Carrillo
Estudiante
C'C 1018469772
Licenciatura en Lenguas Modernas



COLEGIO REPÚBLICA DE CHINA I.E.D.

Reconocimiento Oficial de estudios Resolución 10251 del 1 de Julio de 2009
 Resolución de Integración No. 156 del 21 de Enero de 2002
 DANE 111001015814 NIT. 830.037.868.7
 IFES J.M. 147207 ICFES J.T. 147215



Secretaría de Educación
 Bogotá, D.C.

Bogotá D.C. noviembre 29 de 2017

Señores,

GABRIELA MONTIEL Y DIEGO ACHICANOY

Ciudad

Referencia: Respuesta a la solicitud de permiso para realizar trabajo de campo de la investigación; Evaluación de un material didáctico para aulas inclusivas.

En respuesta a la solicitud de los estudiantes **GABRIELA MONTIEL REYES Y DIEGO ACHICANOY** de la Pontificia Universidad Javeriana, en último semestre del departamento de comunicación y lenguaje, se les autoriza realizar la evaluación del material *Chameleon: English for everyone* durante el primer semestre del año 2018 en los meses de Febrero a finales de Abril en las instalaciones de la institución con un grupo de 8 estudiantes conformado por niños con y sin discapacidad visual, quienes se encuentren cursando 4to y 5to grado.

Cordialmente,

Yhazmine Martínez
 Coordinación Académica
 Colegio República de China

YHAZMINE MARTINEZ
 Coordinadora

**BOGOTÁ
 MEJOR
 PARA TODOS**

SEDE A: Carrera 92 No. 82-20 telefax 252-11-54
 SEDE B: Calle 78 No. 92-39 Tel. 223-69-65
 Email: escdirepdechina10@redp.edu.co

Anexo No 2. Maletines de aprendizaje 1 y 2



Anexo No 3. Guion para grupo focal

Entrevista del grupo focal

1. Para comenzar nos gustaría que nos brinden una pequeña presentación en la que cada una nos diga su nombre y la labor que desempeñan en el colegio.
2. Para continuar, cuéntenos un poco sobre su experiencia laboral como docente/tiflóloga.
3. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que han tenido para la enseñanza de inglés?
4. ¿Qué tipo de materiales o metodologías creen que facilitan el aprendizaje de inglés a niños con discapacidad visual?

Presentar el material

5. Habiendo ya conocido un poco el material, ¿qué características de este creen que facilitan el aprendizaje de inglés? ¿Cuáles lo dificultan?
6. ¿Qué creen ustedes que se debería mejorar en el material?
7. Para resumir, (se da un breve resumen) creen que el material tiene el potencial para servir como material de apoyo en la enseñanza de inglés, y que de igual manera, fomenta la inclusión?
8. ¿Algún comentario adicional?

Anexo No 4. Examen previo al uso del material

Name:

Date:

Age:

Disability:

Oral Evaluation previous to the use of *Chameleon*

First period

1. When do you celebrate Christmas?

- a. On September
- b. On December

Student's answer: _____

2. When do you celebrate Halloween?

- a. On October
- b. On January

Student's answer: _____

3. What is the weather like today?

Student's answers: _____

4. Do you like sunny days?

Student's Answer: _____

5. Do you like soccer?

Student's answer: _____

Third period

6. Where did you go on vacations?

- a. I went to Boyacá
- b. I was to Boyacá

Student's answer: _____

7. Do you like camping?

Student's answer: _____

8. Where did they travel to on December?

- a. They went to Cartagena
- b. They was to Cartagena

Student's answer: _____

9. Which of the following is correct:

- a. I was afraid
- b. I went afraid

Student's answer: _____

10. What animal are you afraid of?

Student's answer: _____

Anexo No 5. Guía de profesor



Teacher guide
Grade 5th

Authors
Diana Marcela Arias
Laura Milena Cadena

Anexo No 6. Diario de campo

04 April 2018

Actividad: It is time to touch

Empieza: 10:54 am

Tiempo sugerido: 20 min

- E3 empieza la actividad

E3: Es un muñeco, es un muñeco de un carro

E4: Es como si fueran edificios.

G: Is it hard or soft?

E2: Es una cuadrinoto y una partineta.

E1: Cuadrinoto, se nota por las llantas

- Los estudiantes ven la caja → describieron los objetos a E4 y le digieron

los colores.

- Segunda caja

E1: Se siente como foam, como una cama

E2: Es una cama pequeña small y suave.

E4: Es como si fuera soft

E3: Una cama, una manta de noche, una puerta, es una habitación.

- E3 se emociona, sonre, dice muchas cosas, mais que los otros.

- Tercera caja

E3: Es un baño! Son las cortinas del baño, son papel, el lavamanos es una cisterna con un palo balsa.

Anexo No 7. Tablas de evaluación

Tablas para la evaluación del material *Chameleon: English for everyone*

ACTIVIDAD: "I'm special" activity for activation

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	La actividad propone 50 minutos, pero tuvo una duración de 65 minutos. Se invirtió tiempo de más ayudándoles a escribir por falta de conocimiento de vocabulario y estructura de las oraciones.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras para el docente, pero requieren modificación o explicación adicional del docente	Son muy claras para el docente y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Se invirtió la instrucción: primero se escribió y después se dibujó para evitar perder tiempo necesario para la escritura. Contiene errores gramaticales.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	El objetivo corresponde, pero se debería especificar que parte de la identidad se está trabajando.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer sus oraciones en voz alta y los demás de escuchar. Se les ayudó durante la lectura con la pronunciación de palabras.

Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	La descripción de la actividad no hace explícito cómo aplicarla a niños con discapacidad visual. Sin embargo, es posible ayudarlos a desarrollarla para que puedan exponer a los demás.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La actividad presenta un reto por el uso de nuevo vocabulario sin embargo las estructuras simples de las oraciones permiten su desarrollo.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Escribir y dibujar no presentan una dificultad por encima de sus capacidades. Un dibujo hecho por un niño con discapacidad, así no sea entendible, es significativo para él. Habrá casos específicos en donde un niño con determinada discapacidad necesite ayuda en la parte escrita.

MALETÍN DE APRENDIZAJE #1: THE SHEEP OUTSIDE THE FOLD
AUDIO

Aspectos	Indicadores				Razones / Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Dificultad lingüística	No es posible entender la idea general de la historia	Es posible reconocer algunos personajes principales	Es posible reconocer los personajes principales y detalles de la historia	Es posible entender la idea general de la historia, reconocer los personajes principales e identificar la moraleja	La ambientación sonora de la historia confundió a los estudiantes pues los llevó a pensar que los personajes principales eran granjeros que cuidaban de animales. Por esta razón no fue posible reconocer a los personajes principales: Juana, Pacho y compadre. Después de explicar que los sonidos hacían referencia a los personajes de la historia y no a personas, los sonidos extras de otros animales generaron confusión pues al escuchar una gallina cacarear mientras hablaba Juana, pensaron que estaba hablando la gallina.
Duración	La duración del audio es inadecuada para el periodo de concentración de los estudiantes	La duración del audio es extensa y causa intervalos de concentración en los estudiantes	La duración del audio es adecuada y los estudiantes mantienen su concentración la mayor parte del tiempo	La duración del audio es ideal para el periodo de concentración de los estudiantes	El audio tiene una duración de 8 minutos 32 segundos lo cual imposibilita su reproducción continúa puesto que la cantidad de narración y conversación entre personajes abruma al estudiante y es necesario pausar el audio para comprobar qué tanto han comprendido de la historia.

Velocidad de habla	La narración es demasiado rápida e impide la comprensión	La narración es rápida y dificulta la comprensión	La narración es apropiada pero aún se dificulta un poco la comprensión	La narración es adecuada para la capacidad de comprensión de los estudiantes	La narración y los turnos conversacionales, en ocasiones, son dichos muy rápido para el nivel de lengua al que apunta el material.
Pronunciación	Tiene demasiados errores	Tiene varios errores	Tiene pocos errores	No tiene errores	Se presentan errores en la pronunciación, algunas palabras no son pronunciadas pausadas y claras. El nivel A1 requiere de una pronunciación pausada y clara (MCER). Ejemplos: <i>Sheep, corral, hair, in this cage, how was your year, lazy, tired, feel, I am, things, cat, that's it, could, motivated</i> . Además, a veces, la vocalización de las palabras es pobre lo que dificulta su comprensión.
Calidad narrativa	La narración se asimila a una lectura plana sin entonación ni actitud emocional	La narración intenta expresar ciertas actitudes emocionales de algunos personajes	La narración expresa las actitudes emocionales de los personajes usando diferentes tonos, pero se podría mejorar	La narración expresa actitudes emocionales de los personajes usando diferentes tonos logrando así un efecto de empatía en el oyente	A la narradora le falta entusiasmo al contar la historia. El personaje de Juana carece de carisma. Su voz, en ocasiones, es plana. Pacho presenta variaciones de tono que dan cuenta de sus emociones. Sin embargo, es difícil diferenciar las voces de los personajes Pacho y Compadre.

HISTORIA EN TINTA

Aspectos	Indicadores				Razones / Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Dificultad lingüística: uso de tiempos verbales, sustantivos, adjetivos y adverbios	El contenido gramatical es demasiado complejo e impide la comprensión de la historia	El contenido gramatical es complejo y dificulta la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia tiene un nivel de dificultad que se aproxima al nivel de los estudiantes, pero sigue dificultando la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia exige a los estudiantes, sin imposibilitar la comprensión de la historia	La historia hace uso de los siguientes elementos: Conditional, complex sentences, degree adverbs, common expressions, linking adverbs, focusing adverbs, time adverbs, manner adverbs, mix of present simple and past simple in the same sentence. Mix of simple present and past continuous in the same sentence. Use of nouns and adjectives that are not in an A1 level.
Coherencia y cohesión	Los textos presentan demasiados errores de coherencia y cohesión	Los textos presentan errores de coherencia y cohesión	Los textos no presentan errores de coherencia y cohesión	La cohesión y coherencia de los textos está muy bien elaborada	Sin embargo, el uso de conectores dificulta la comprensión de la historia debido a que no son adecuados para el nivel.
Extensión del texto	El texto es demasiado extenso lo que imposibilita su lectura completa	El texto es tan extenso que dificulta su lectura completa	La extensión del texto permite leerlo completamente con dificultad	El texto tiene la extensión apropiada para que los estudiantes lo puedan leer sin dificultad	Se debe leer en dos partes. Ya que la historia siempre se lee conjunto con el audio la cantidad de narración y conversación entre personajes abruma al estudiante y es necesario hacer una pausa durante la lectura para comprobar qué tanto han comprendido.

HISTORIA EN BRAILLE: evaluado por profesora 1

Aspectos	Indicadores				Razones / Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Dificultad lingüística: uso de tiempos verbales, sustantivos, adjetivos y adverbios	El contenido gramatical es demasiado complejo e impide la comprensión de la historia	El contenido gramatical es complejo y dificulta la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia tiene un nivel de dificultad que se aproxima al nivel de los estudiantes, pero sigue dificultando la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia exige a los estudiantes, sin imposibilitar la comprensión de la historia	Utiliza oraciones complejas y tiempos verbales difíciles para su nivel.
Coherencia y cohesión	Los textos presentan demasiados errores de coherencia y cohesión	Los textos presentan errores de coherencia y cohesión	Los textos no presentan errores de coherencia y cohesión	La cohesión y coherencia de los textos está muy bien elaborada	Aunque no presentan errores, es muy extensa para seguir el hilo conductor de la historia hasta el final.
Extensión del texto	El texto es demasiado extenso lo que imposibilita su lectura completa	El texto es tan extenso que dificulta su lectura completa	La extensión del texto permite leerlo completamente con dificultad	El texto tiene la extensión apropiada para que los estudiantes lo puedan leer sin dificultad	Es muy extenso para un niño de primaria. Las ideas deben ser más simples. Un niño de primaria perdería el interés después de unas cuantas páginas.

ACTIVIDAD: It is time to get ready for learning

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	La instrucción debería recordarle al docente que debe explicar y/o presentar la estructura gramatical que será usada durante la actividad. En este caso sería: <i>I think this is and it reminds me of....</i>
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	Estudiante número 1 expresa una emoción de un recuerdo feliz que le produjo tocar una de las texturas
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Debido a la dinámica de la actividad, los estudiantes sintieron la necesidad de expresarse y de escuchar lo que sus compañeros querían decir pues generaba curiosidad.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	Por haber estado todos en las mismas condiciones de aprendizaje, se logró participación equitativa.
Dificultad	El nivel de	El nivel de dificultad	El nivel de	El nivel de	La dificultad es muy compleja

lingüística	dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	porque no manejan el vocabulario necesario para hacer una descripción simple del objeto que tocaron. Sin embargo, los estudiantes debieron haber adquirido este vocabulario en niveles anteriores (<i>soft, rough, long, short</i>). Se sugiere hacer un repaso de adjetivos calificativos.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dinámica de la actividad no exige mayor esfuerzo.

*Sugerencia: escribir previamente una lista de adjetivos calificativos que posiblemente se podrían usar para describir los objetos misteriosos. Además, tener esa misma lista en Braille para los niños invidentes.

ACTIVIDAD: It is time to act

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	La actividad tuvo una duración de 15 minutos cuando el tiempo sugerido es de 45 minutos. Esto debido a la facilidad del vocabulario por adivinar (animales).
Instrucciones	Son confusas para	No son claras en su	Son claras, pero	Son muy claras y	Hay un solo error en la

	el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	requieren explicación adicional del docente	permiten un excelente desarrollo de la actividad	instrucción, pero eso no dificultó la comprensión. Además, la instrucción debería recordarle al docente que debe explicar y/o presentar la estructura gramatical que será usada durante la actividad. En este caso es: <i>I think the animal is a ...</i>
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	Una parte importante de los objetivos debería ser: repasar vocabulario de los animales.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La actividad exige que se haga uso de la L2, pero no presentó un reto porque no demanda que den respuestas estructuradas y que hagan uso de vocabulario más complejo.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	El uso de sonidos para representar a los animales beneficia a los estudiantes con discapacidad visual.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	No los reta a usar vocabulario desconocido ni estructuras gramaticales.

Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dificultad de la mímica es equivalente a sus capacidades porque el vocabulario no se aleja de lo que ya saben.
---------------------	--	---	--	---	---

* Se sugiere una primera parte en la que se presenten sonidos de animales poco usuales para ampliar el rango de este vocabulario

ACTIVIDAD: It is time to discover

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	La actividad está sugerida para 20 minutos, pero tuvo una duración de 45 minutos. No se completó la actividad debido a que rompecabezas no encajaba correctamente y los estudiantes se incomodaron por las vendas. Las vendas fueron un factor distractor. Además, el audio de 8 minutos sólo fue reproducido hasta el minuto 4 puesto que es muy largo para su periodo de concentración.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	La instrucción debe incluir los minutos en los que se debe hacer una intervención en el audio para asegurarse que los estudiantes estén entendiendo la

		dificultad			historia. Además, la instrucción de la venda para los ojos debería venir después de haber escuchado el audio. La instrucción debería recordarle al docente que debe explicar y/o presentar la estructura gramatical que será usada durante la actividad. En esta actividad es: <i>I think the animal is ...</i>
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	Los objetivos deben incluir: entender la idea general de la historia e identificar al personaje principal de la historia.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La habilidad de comprensión oral no se desarrolla de la mejor manera puesto que sin los intervalos de explicación, el estudiante pierde muchos detalles del audio.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	El uso de vendas de ojos imposibilita la interacción porque cada uno se preocupó por sí mismo. Por ende, nadie fue consiente de ayudar a su compañero. Además, la venda generó desorden y fatiga. El estudiante número 4 fue aislado totalmente de la actividad a pesar de los intentos del

					investigador por incluirlo.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	No se logra entender la idea general de la historia debido a las fallas descritas en la tabla de evaluación del audio.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La actividad fue un reto hasta el punto que llegó a impedir su desarrollo por dos razones: en primer lugar, las vendas generan dificultades. En segundo lugar, las piezas no encajaron correctamente. Aquí se evidencia lo que la tiflóloga menciona sobre el rompecabezas siendo muy grande para la memoria táctil y que las texturas no son adecuadas.

ACTIVIDAD: It is time to guess

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	La actividad sugiere 15 minutos, pero tuvo una duración de 8 minutos puesto que no se reprodujo todo el audio. Esto porque la actividad no los desafiaba y llegó a un punto en

					que los estudiantes se aburrieron.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	No se usaron vendas para los ojos puesto que en las sesiones anteriores el uso de ellas no nos pareció que aportara al desarrollo de la actividad.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La actividad trabaja en gran medida la comprensión oral, se enfoca sólo en esta.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	La actividad no trabaja como tal la inclusión, pero su misma dinámica (escuchar un audio y responder preguntas) lo evidencia.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Teniendo en cuenta que el audio es demasiado complejo para que los estudiantes lo entiendan por sí mismo, se trabajó otra dinámica que fue exitosa. La investigadora segmentó el audio para llevarlos a identificar los detalles necesarios para el

					desarrollo de las actividades programadas para esa sesión
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dinámica de adivinar cuál personaje hablaría al pausar el audio no fue desafiante porque era demasiado repetitivo en el uso de los mismos personajes. Los turnos conversacionales son predecibles, por ende, no implican un análisis.

ACTIVIDAD: It is time to play (parte 1)

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	La actividad está sugerida para 35 minutos y tuvo una duración de 20 minutos.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Las instrucciones que el material presenta son claras, pero no acertadas. En este punto del maletín ya debió haber sido interiorizada la primera parte de la historia a través de la lectura acompañada del audio. Además de acompañada por aclaraciones y refuerzo del profesor. También, se debería asignar un personaje a cada estudiante para evitar desorden

Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	El objetivo es que a través de la actividad los estudiantes tengan una idea general de los <i>likes</i> y <i>dislikes</i> de los personajes, sin embargo, el objetivo también debería apuntar a reforzar su conocimiento de la historia en estos temas.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La actividad necesita tener una presentación de la estructura lingüística que se debe usar para expresar los <i>likes</i> y <i>dislikes</i> de los personajes. Por ejemplo: <i>He likes.../he dislikes.... she likes/she dislikes....</i>
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	La instrucción hace explícito que se debe dar un espacio para que los estudiantes con discapacidad visual se familiaricen con los elementos de la tabla. Sin embargo, el estudiante número 4 no pudo ubicar las fichas en los lugares correctos porque se encontraba en desventaja. Los estudiantes número 1 y 2 tomaron el liderazgo y hicieron la actividad por sí mismos. Se olvidaron por completo del trabajo en equipo y se volvió una

					competencia.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Se debe tener en cuenta que el trabajo previo de escuchar la historia por intervalos con la investigadora ayudó al desarrollo de la actividad.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dificultad práctica no presenta un reto para los estudiantes sin discapacidad visual. Sin embargo, es importante aclarar que para el estudiante con discapacidad visual la actividad presenta un reto añadido que lo pone en desventaja frente a sus compañeros (el reconocimiento espacial y el reconocimiento de los elementos)

*Para ambas actividades es mejor trabajar el audio dividido en una primera parte (*likes* y *dislikes*) y una segunda parte (*dates* y *celebrations*)

ACTIVIDAD: It is time to play (parte 2)

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	La actividad está sugerida para 35 minutos y tuvo una duración de 20 minutos.

	actividad	actividad	actividad		
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Las instrucciones que el material presenta son claras, pero no acertadas. En este punto del maletín ya debió haber sido interiorizada la segunda parte de la historia a través de la lectura acompañada del audio. Además de acompañada por aclaraciones y refuerzo del profesor. También, se debería asignar turnos para evitar desorden.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	El objetivo es que a través de la actividad los estudiantes tengan una idea general de <i>celebrations</i> , sin embargo, el objetivo debería apuntar a reforzar su conocimiento de la historia en este tema.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La actividad necesita tener una presentación de la estructura lingüística que se debe usar para nombrar <i>celebrations</i> . Por ejemplo: <i>(celebration) is celebrated on the (number) of (month)</i> .
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	La instrucción hace explícito que se debe dar un espacio para que los estudiantes con discapacidad visual se familiaricen con los elementos de la tabla. Sin

					embargo, el estudiante número 4 no pudo ubicar las fichas en los lugares correctos porque se encontraba en desventaja. Los estudiantes número 1 y 2 tomaron el liderazgo y hicieron la actividad por sí mismos. Se olvidaron por completo del trabajo en equipo y se volvió una competencia.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Se debe tener en cuenta que el trabajo previo de escuchar la historia por intervalos con la investigadora ayudó al desarrollo de la actividad.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dificultad práctica no presenta un reto para los estudiantes sin discapacidad visual. Sin embargo, es importante aclarar que para el estudiante con discapacidad visual la actividad presenta un reto añadido que lo pone en desventaja frente a sus compañeros (el reconocimiento espacial y el reconocimiento de los elementos)

ACTIVIDAD: Time to move (parte 1)

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	La actividad está sugerida para 35 minutos y tuvo una duración de 40 minutos.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Las instrucciones son muy detalladas y ni hubo necesidad de una explicación adicional del docente. Sin embargo, como todas las anteriores, tienen algunos errores gramaticales y de selección léxica.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	El objetivo no especifica a qué aspecto lingüístico apunta la actividad. Los estudiantes identificarán la <i>WH question Who</i> además de detalles importantes de cada personaje en la historia.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Esta actividad se enfoca en la comprensión oral. La producción oral no se trabaja, los chicos usaron su L1 para ayudarse entre sí y así llevar a cabo la actividad.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión	La actividad se realizó sin vendas. Los estudiantes 1, 2, 3 ayudaron

				exitosamente	en gran medida al estudiante 4
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dificultad radica en identificar el verbo de la pregunta.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dificultad radica en lograr la figura trabajando en equipo.

ACTIVIDAD: Time to move (parte 2)

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	El tiempo sugerido es de 35 minutos. La actividad duró 25 minutos.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Las instrucciones se deberían acompañar de una ayuda visual para ejemplificar la dinámica con el círculo y la cuerda. Especificar que el audio se debe

		dificultad			detener para que muevan el círculo. Podrían aclarar al profesor que se debe asegurar de tener el espacio suficiente para el desarrollo de la actividad.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	El objetivo sólo apunta a identificar la celebración. Podría, además, apuntar a que reconozcan el lugar y la fecha usando <i>WH questions</i>
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Esta actividad se enfoca en la comprensión oral. La producción oral no se trabaja, los chicos usaron su L1 para ayudarse entre sí y así llevar a cabo la actividad.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	Las vendas se utilizaron en esta ocasión exitosamente porque los estudiantes tenían una idea de su ubicación espacial, esto facilitó el trabajo en equipo al tener que mover el objeto circular al compañero al que le correspondía la celebración.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Además de que los estudiantes identifiquen la celebración, la actividad podría ser más desafiante si el profesor detuviera el audio para preguntar <i>where and when is the</i>

	simplifica su desarrollo	simple.			<i>celebration celebrated.</i>
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dificultad radica en lograr asociar la celebración con el compañero para mandar el objeto hacia él o ella.

ACTIVIDAD: Time to review the story

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	La actividad no se desarrolla como es propuesta en el plan de clase. Esto porque las instrucciones no corresponden al objetivo. El objetivo busca que sea un recuento de elementos de la historia mientras que las instrucciones apuntan a una forma de evaluación de memoria. Tampoco se especifica si el trabajo debe hacerse en equipos,

					en parejas o individualmente.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	El objetivo busca que se recuerden varios elementos de la historia mientras que las instrucciones apuntan a una forma de evaluación de memoria. El objetivo debería ser: hacer una recopilación de elementos para profundizar en la comprensión de la historia.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La actividad apunta hacia la evaluación de la comprensión oral de la historia, aunque no trabaja la producción oral. Sin embargo, esto último no desvirtúa lo que enriquece la actividad en el proceso del desarrollo de las habilidades.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	No fomenta la inclusión, pero cambiando la dinámica (incluir el documento en Braille acompañado de la lectura de las preguntas en audio) se podría fomentar positivamente.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Tuvieron dificultad escribiendo las respuestas, pero no recordándolas. No lograron entender las preguntas por sí mismo puesto que no conocen las <i>WH questions</i> , aunque deberían. Esto se podría mejorar

	desarrollo				dándoles un insumo a través de una tabla con sus equivalentes en español y un acompañamiento del docente.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La actividad solo implica escribir.

ACTIVIDAD: Time to motivate a friend

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	EL tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	El tiempo sugerido es de 20 minutos, pero la actividad duró 25 minutos y la investigadora tuvo que motivarlos a que avanzaran con la parte escrita porque tenían más interés en la parte creativa (manualidades).
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Son precisas, pero nos parece importante sugerir que se haga explícito en la instrucción que los estudiantes deben trabajar la parte escrita antes de comenzar la parte creativa.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad,	Corresponden a la actividad, son	El objetivo no especifica a qué aspecto lingüístico apunta la

			pero requieren precisión	precisos y detallados	actividad.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Esta actividad no profundiza en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Demanda una producción escrita muy mínima. No requiere una producción oral y el tipo de comprensión oral que se necesita para desarrollar esta actividad es más analítico que el simple hecho de entender la historia.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	Este tipo de actividad obliga a que los estudiantes trabajen individualmente. Además, de haber sido aislado, el uso de materiales reciclados para hacer manualidades no fue significativo para el estudiante 4.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Teniendo en cuenta que deben motivar a Pacho, el tipo de oración que deben crear es muy complejo debido a que no se presentó una estructura para expresar sus ideas.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el	El hecho de hacer una carta postal con diferentes tipos de materiales fue una actividad fácil para los estudiantes 1, 2 y 3 pero

	estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	estudiantes	desarrollo de la actividad	imposible para el estudiante 4. Esto debido a su discapacidad motriz y visual.
--	--	---	-------------	----------------------------	--

***Recomendación:** Se propone cambiar esta actividad por la siguiente → ayudar a identificar la moraleja de la historia mediante una discusión grupal guiada por la profesora. Después, de haber identificado la moraleja, *do the things you like to find your happiness*, reflexionar sobre los aspectos de su vida que los hacen felices. Para esto, la profesora presenta la siguiente estructura: *I like dancing. To dance makes me happy because I like to feel the music.* La actividad finaliza indicándoles a los estudiantes que para la próxima clase deben traer un objeto tangible o un dibujo que represente lo que los hace feliz según su texto para exponer lo que escribieron.

MALETÍN DE APRENDIZAJE #2 : Little Bears' Vacation AUDIO

Aspectos	Indicadores				Razones / Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Dificultad lingüística	No es posible entender la idea general de la historia	Es posible reconocer algunos personajes principales	Es posible reconocer los personajes principales y detalles de la historia	Es posible entender la idea general de la historia, reconocer los personajes principales e identificar la moraleja	Con mínima ayuda de los investigadores, fue posible que los estudiantes identificaran a los dos personajes principales: Jacobo y Susan. Sin embargo, la idea general y detalles de la historia se fueron entendiendo mediante la escucha repetitiva y los intervalos hechos por la investigadora para explicar.

Duración	La duración del audio es inadecuada para el periodo de concentración de los estudiantes	La duración del audio es extensa y causa intervalos de concentración en los estudiantes	La duración del audio es adecuada y los estudiantes mantienen su concentración la mayor parte del tiempo	La duración del audio es ideal para el periodo de concentración de los estudiantes	La duración del audio, 6 minutos 7 segundos, imposibilita su reproducción continua. Por esta razón se escuchó por intervalos.
Velocidad de habla	La narración es demasiado rápida e impide la comprensión	La narración es rápida y dificulta la comprensión	La narración es apropiada pero aún se dificulta un poco la comprensión	La narración es adecuada para la capacidad de comprensión de los estudiantes	La narración y los turnos conversacionales, en ocasiones, son dichos muy rápido para el nivel de lengua al que apunta el material. Sin embargo, es posible entender qué personaje está hablando pues solo hay dos principales.
Pronunciación	Tiene demasiados errores	Tiene varios errores	Tiene pocos errores	No tiene errores	Se presentan pocos errores en la pronunciación ya que algunas palabras no son pronunciadas pausadas y claras. El nivel A1 requiere de una pronunciación pausada y clara (MCER). Además, en ocasiones, la vocalización de algunas palabras dificulta la comprensión.
Calidad narrativa	La narración se asimila a una lectura plana sin entonación ni actitud emocional	La narración intenta expresar ciertas actitudes emocionales de algunos personajes	La narración expresa las actitudes emocionales de los personajes usando diferentes tonos, pero se podría	La narración expresa actitudes emocioeales de los personajes usando diferentes tonos logrando así un efecto de empatía en el	Las voces, en ocasiones, son planas. Se presentan variaciones de tono que dan cuenta de emociones, aunque, podría mejorar.

			mejorar	oyente	
--	--	--	----------------	--------	--

HISTORIA EN TINTA

Aspectos	Indicadores				Razones / Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Dificultad lingüística: uso de tiempos verbales, sustantivos, adjetivos y adverbios	El contenido gramatical es demasiado complejo e impide la comprensión de la historia	El contenido gramatical es complejo y dificulta la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia tiene un nivel de dificultad que se aproxima al nivel de los estudiantes, pero sigue dificultando la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia exige a los estudiantes, sin imposibilitar la comprensión de la historia	La historia mantiene un nivel básico, sin embargo, se debe mejorar la reacción de algunas partes pues en ocasiones son muy complejas o contienen varias ideas en una misma oración. Usa tiempos verbales adecuados para un A1 (MCER) (<i>simple present and simple past</i>).

Coherencia y cohesión	Los textos presentan demasiados errores de coherencia y cohesión	Los textos presentan errores de coherencia y cohesión	Los textos no presentan errores de coherencia y cohesión	La cohesión y coherencia de los textos está muy bien elaborada	Sin embargo, el uso de algunas oraciones muy largas dificulta la comprensión de la historia debido a que no son adecuadas para el nivel.
Extensión del texto	El texto es demasiado extenso lo que imposibilita su lectura completa	El texto es tan extenso que dificulta su lectura completa	La extensión del texto permite leerlo completamente con dificultad	El texto tiene la extensión apropiada para que los estudiantes lo puedan leer sin dificultad	Se debe leer en dos partes. Sin embargo, aunque la cantidad de narración y conversación entre personajes es adecuada para un nivel A1, se podría mejorar. Además, es necesario hacer una pausa durante la lectura para comprobar qué tanto han comprendido.

HISTORIA EN BRAILLE: evaluada por profesora 1

Aspectos	Indicadores				Razones / Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Dificultad lingüística: uso de tiempos verbales, sustantivos, adjetivos y adverbios	El contenido gramatical es demasiado complejo e impide la comprensión de la historia	El contenido gramatical es complejo y dificulta la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia tiene un nivel de dificultad que se aproxima al nivel de los estudiantes, pero sigue dificultando la comprensión de la historia	El contenido gramatical de la historia exige a los estudiantes, sin imposibilitar la comprensión de la historia	Podría ser más sencilla pero el vocabulario es adecuado. Le falta redacción, sin embargo, es rica en adjetivos.

Coherencia y cohesión	Los textos presentan demasiados errores de coherencia y cohesión	Los textos presentan errores de coherencia y cohesión	Los textos no presentan errores de coherencia y cohesión	La cohesión y coherencia de los textos está muy bien elaborada	El contenido es muy extenso lo cual dificulta seguir la idea de la historia.
Extensión del texto	El texto es demasiado extenso lo que imposibilita su lectura completa	El texto es tan extenso que dificulta su lectura completa	La extensión del texto permite leerlo completamente con dificultad	El texto tiene la extensión apropiada para que los estudiantes lo puedan leer sin dificultad	Se podría trabajar por partes.

ACTIVIDAD: It is time to get ready for learning

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	El tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras, pero requieren explicación adicional del docente	Son muy claras y permiten un excelente desarrollo de la actividad	La instrucción no contiene el ejemplo de estructura lingüística que los estudiantes deben usar ni el ejemplo que el docente les debe dar como modelo de oración.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero	Corresponden a la actividad, son	La redacción se podría mejorar.

			requieren precisión	precisos y detallados	
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La actividad activa la habilidad de escucha de manera exitosa. Los estudiantes se concentraron mucho en los sonidos y al final todos querían expresar sus ideas acerca de lo que sintieron mientras escuchaban.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	La fomenta por el hecho que no dificulta ni imposibilita el desarrollo de la actividad con los estudiantes sin importar su discapacidad. Además, no excluye al estudiante con discapacidad puesto que él puede realizar la actividad al igual que los demás.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La dificultad los reta a indagar nuevo vocabulario ya sea preguntándole a la profesora o usando sus diccionarios.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la	Deben estar atentos a lo que escuchan de otra forma no podrían expresar lo que sintieron.

	imposibilita o simplifica su desarrollo	complejo o muy simple.		actividad	
--	---	------------------------	--	-----------	--

ACTIVIDAD: It is time to touch (parte 1)

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	El tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	El tiempo sugerido es de 20 minutos, la actividad duró 25 minutos.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras para el docente, pero requieren modificación o explicación adicional del docente	Son muy claras para el docente y permiten un excelente desarrollo de la actividad	La instrucción número 2 debe ser la instrucción número 1. Se debe hacer explícito la estructura lingüística que se va a usar para expresar sus miedos antes de tocar el elemento. Se sugiere: <i>I am afraid of _____</i> . También se sugiere especificar al docente cuáles o cómo deben ser los 10 elementos misteriosos de las cajas. Por último, se sugiere crear suspenso en el ambiente usando una canción o sonidos.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	Se debe diferenciar entre lo que es un objetivo y lo que es un recordatorio (aspectos importantes a tener en cuenta)

					para el desarrollo exitoso de la actividad).
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar de las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Es totalmente pertinente para la producción oral puesto que ese es su enfoque.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Los estudiantes tuvieron que hacer uso de conocimientos previos para nombrar lo que sentían dentro de la caja.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Fue una experiencia en donde pusieron a prueba su capacidad de diferenciar objetivos gracias a sus texturas y formas. Tener en cuenta que para esta actividad se usaron 4 cajas hechas por los investigadores que fueron creadas con otro objetivo y ajenas al material. Esto porque las 10 cajas no

					existen.
--	--	--	--	--	----------

*Sugerencia: escribir previamente una lista de adjetivos calificativos que posiblemente se podrían usar para describir los objetos misteriosos. Además, tener esa misma lista en Braille para los niños invidentes.

ACTIVIDAD: It is time to touch (parte 2)

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	El tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	El tiempo sugerido es de 20 minutos, pero la actividad tiene una duración de 40 minutos debido a la explicación que se fue haciendo en momentos importantes del audio. Además, armar el rompecabezas presentó una dificultad inesperada
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras para el docente, pero requieren modificación o explicación adicional del docente	Son muy claras para el docente y permiten un excelente desarrollo de la actividad	El audio debería ser escuchado haciendo pausas en donde no solo se les pregunte que entienden, sino que también se les ayude a crear ideas generales de los acontecimientos más importantes de la historia. Al final de la actividad no nos parece pertinente escuchar el audio por segunda vez ya que en primer lugar dura 6 minutos, en segundo lugar, no se trabaja el audio y en tercer

					lugar fue escuchado detalladamente antes de realizar el rompecabezas.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	La actividad no presenta un objetivo. Se sugiere el siguiente: crear una idea general de la historia en la que reconozcan a los personajes principales y el lugar donde se desarrolla la historia.
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar de las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Debido a la forma en la que fue planteada la actividad, el audio no es aprovechado para desarrollar la comprensión oral. La actividad no fomenta la producción oral, sin embargo, por la manera como la planteamos durante la sesión (escuchar por secciones y pausar el audio para discutirlos) se llegó a impulsar a los estudiantes a repetir o decir lo que entendían del audio para así crear ideas generales de la historia.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	Al percatarnos de que las vendas no fueron exitosas durante el desarrollo del primer rompecabezas del

					primer maletín de aprendizaje, decidimos dejar que los estudiantes hicieran este segundo rompecabezas sin vendas. Esto facilitó la inclusión ya que los niños videntes ayudaban a el estudiante invidente a reconocer el significado de las texturas. Por ejemplo, el estudiante 1 le indicaba al estudiante 4 que lo que estaba tocando era una parte del tutú de Susan y que otra pieza era la otra parte del tutú de Susan,
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La comprensión oral del audio fue un reto positivo para todos los estudiantes. Además, los desafiaba a crear sus propias conjeturas sobre los hechos de la historia.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Armar el rompecabezas fue un desafío porque necesitaban trabajar en equipo para compartirse las piezas. También, retó al estudiante invidente en el momento de identificar quién

	desarrollo				era Jacobo y quién era Susan entre los dos osos. Con la ayuda de sus compañeros logró identificarlos. Ellos por si solos no fueron capaces de armar el rompecabezas, la investigadora tuvo que ayudarlos.
--	------------	--	--	--	---

ACTIVIDAD: It is time to make some representations

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	El tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	El tiempo sugerido es de 30 minutos, pero la actividad tuvo una duración de 40 minutos.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras para el docente, pero requieren modificación o explicación adicional del docente	Son muy claras para el docente y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Se sugiere mantener todas las instrucciones en una misma columna.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	
Pertinencia al desarrollo de la	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar de las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el	Se necesita identificar los detalles particulares del audio para hacer la representación

comprensión y producción oral				desarrollo de las habilidades	en plastilina. Esta actividad no tiene como enfoque una producción oral guiada por una estructura lingüística.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	El estudiante 4 fue libre de crear las representaciones según su imaginación. Todos trabajaron individualmente, pero sin hacer menospreciar a alguno
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Identificar aspectos específicos de la historia retó a los estudiantes.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Fue un reto tener que representar las respuestas con plastilina.

ACTIVIDAD: It is time to discover

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido	El tiempo sugerido	El tiempo	El tiempo sugerido	La primera parte de la

	se aleja por completo a la duración de la actividad	no se aproxima a la duración de la actividad	sugerido se aproxima a la duración de la actividad	es adecuado para la duración de la actividad	actividad que involucra la lectura del texto siguiendo el audio duró 20 minutos. La segunda parte, en donde se responde a las preguntas usando la tabla duró 26 minutos. En total la actividad tuvo una duración de 46 minutos. La duración propuesta es de 30 minutos.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras para el docente, pero requieren modificación o explicación adicional del docente	Son muy claras para el docente y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Primero, los pasos de la instrucción están en desorden, se sugiere mantener todas las instrucciones en una misma columna. Segundo, se sugiere escuchar el audio haciendo pausas en donde no solo se les pregunte que entienden, sino que también se les ayude a crear ideas generales de los acontecimientos más importantes de la historia. Por último, se le debería asignar una pregunta a cada estudiante para que sea más organizado el desarrollo de la actividad.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	La actividad no presenta un objetivo. Se sugiere el siguiente: <i>to understand important details from the</i>

					<i>story</i>
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Por un lado, leer la historia en conjunto con el audio los ayudó a identificar palabras desconocidas además de comprenderla con mayor detalle. Por otro lado, responder las preguntas fomentó su producción oral.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	Todos tuvieron una participación equitativa en la actividad. Además, se ayudaron entre sí a contestar las preguntas cuando a alguno se le dificultaba hacerlo solo.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La primera parte de la actividad los reta a concentrarse en el texto pues de no seguir el audio, se perderían en el texto. También, ubicar las piezas móviles en el orden correcto (sujeto, verbo, complemento) los desafiaba a decidir quién era el sujeto, cuál era la acción y en dónde se desarrollaba la acción.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el	Ubicar las piezas, en ocasiones fue un poco problemático porque se amontonaban todas en una

	estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	continúa siendo muy complejo o muy simple.	estudiantes	desarrollo de la actividad	misma hilera. Sin embargo, no impidió el desarrollo de la actividad.
--	--	--	-------------	-----------------------------------	--

ACTIVIDAD: It is time to create

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	El tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	Se sugieren 30 minutos, la actividad tuvo una duración de 40 minutos.
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras para el docente, pero requieren modificación o explicación adicional del docente	Son muy claras para el docente y permiten un excelente desarrollo de la actividad	Las instrucciones no son claras en cuanto no especifican qué se debe hacer con los elementos de la actividad, ni tampoco dan un ejemplo que facilite la comprensión su dinámica. Se decidió hacer la actividad en parejas para facilitar el trabajo en equipo. Por último, se sugiere instruir a los estudiantes a que mantengan la moraleja de la historia para evitar que se desvíen.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	Los objetivos deben redactar como tal y no como algo importante a recordar.

Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	La actividad falla en fomentar estas habilidades pues por una parte no se trabaja la comprensión oral y por otra, se imposibilita la producción oral porque los estudiantes no tienen el nivel para narrar una historia en inglés.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión exitosamente	El trabajo en grupo en esta actividad hace el intento de fomentar la inclusión, pero falla al no generar una participación significativa de los estudiantes 3 y 4.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Los estudiantes no están en el nivel necesario para narrar una historia por sí mismos.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	La actividad no propone límites para la creación de la nueva historia. Por ende, los estudiantes se desviaron sin mantener la esencia de la historia. Además, las piezas móviles no se pueden manipular con facilidad y no aportan a la creación de la

					historia pues no se especifica cómo usarlas.
--	--	--	--	--	--

ACTIVIDAD: It is time for no more fears

Aspectos	Indicadores				Razones/ Observaciones
	Pobre	Regular	Bueno	Muy bueno	
Duración	El tiempo sugerido se aleja por completo a la duración de la actividad	El tiempo sugerido no se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido se aproxima a la duración de la actividad	El tiempo sugerido es adecuado para la duración de la actividad	
Instrucciones	Son confusas para el docente y por ende no permiten desarrollar la actividad	No son claras en su totalidad para el docente y por ende la actividad se desarrolla con dificultad	Son claras para el docente, pero requieren modificación o explicación adicional del docente	Son muy claras para el docente y permiten un excelente desarrollo de la actividad	La instrucción número dos debería ir después de la instrucción número seis. Se sugiere mantener todas las instrucciones en una misma columna.
Objetivos	No corresponden a la actividad	Son ambiguos y requieren precisión	Corresponden a la actividad, pero requieren precisión	Corresponden a la actividad, son precisos y detallados	La actividad no plantea un objetivo. Se sugiere: <i>To help students identify their fears and help them realize how difficult it is to live with them.</i>
Pertinencia al desarrollo de la comprensión y producción oral	La actividad falla en el desarrollo de las habilidades	La actividad intenta desarrollar las habilidades	La actividad ayuda en el desarrollo de las habilidades	La actividad es totalmente pertinente para el desarrollo de las habilidades	Los estudiantes deben leer sus miedos y escuchar los de los demás. Además, se trabaja la producción escrita.
Inclusión en el aula	La actividad no fomenta la inclusión	La actividad intenta fomentar la inclusión	La actividad ayuda a fomentar la inclusión	La actividad fomenta la inclusión	Todos participaron de forma equitativa. Todos se sintieron importantes durante toda la

				exitosamente	actividad.
Dificultad lingüística	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	El nivel de dificultad lingüística los reta a buscar en nuevo vocabulario que exprese sus miedos y también a explicar su miedo a los demás.
Dificultad práctica	El nivel de dificultad se aleja por completo de la capacidad de los estudiantes lo que imposibilita o simplifica su desarrollo	El nivel de dificultad se aproxima a la capacidad de los estudiantes, pero continúa siendo muy complejo o muy simple.	El nivel de dificultad es equivalente a la capacidad de los estudiantes	El nivel de dificultad reta a los estudiantes sin imposibilitar el desarrollo de la actividad	Los reta a caminar con algo en los zapatos que los incomodó realmente pero que fue muy divertido.

Anexo No 8. Examen posterior al uso del material

Name:

Date:

Oral Evaluation after the use of *Chameleon*

First period

Instruction: ask students to use full sentences.

8. When do we celebrate Christmas?

- a. We celebrate Christmas on September
- b. We celebrate Christmas on December

Student's answer: _____

9. When do we celebrate Halloween?

- a. We celebrate Halloween on October
- b. We celebrate Halloween on January

Student's answer: _____

10. What is the weather like today?

Student's answers: _____

11. Do you like sunny days?

Student's Answer: _____

12. Do you like soccer?

Student's answer: _____

Third period

13. Where did you go on vacations?

- a. I went to Boyacá
- b. I was to Boyacá

Student's answer: _____

14. Do you like camping?

Student's answer: _____

15. Where did they travel to on December?

- a. They went to Cartagena
- b. They was to Cartagena

Student's answer: _____

16. Which of the following is correc?

- a. I was afraid
- b. I went afraid

Student's answer: _____

17. What animal are you afraid of?

Student's answer: _____

Questions related to: Primer maletín de aprendizaje

1. Who is Juana?

- a. She is a cat
- b. She is a sheep

Student's answer: _____

2. Does Juana like when they cut her spongy hair?

- a. Yes, she does
- b. No, she doesn't

Student's answer: _____

3. Does Pacho like hugs and kisses?

- a. Yes, he does
- b. No, he doesn't

Student's answer: _____

4. What did Compadre celebrate?

- a. The blancos and negros carnival
- b. Halloween

Student's answer: _____

5. Compadre says: the weather in Barranquilla is?

- a. Very cold
- b. Very hot

Student's answer: _____

Questions related to: Segundo maletín de aprendizaje

6. What animal are Jacobo and Susan?

- a. They are polar bears
- b. They are bears

Student's answer: _____

7. Where did they travel to in Colombia?

- a. They traveled to the National Park
- b. They traveled to Tayrona Park

Student's answer: _____

8. What animals is Jacobo afraid of?

- a. He is afraid of bears, snakes and giraffes
- b. He is afraid of lions, snakes and crocodiles

Student's answer: _____

9. What did Jacobo and Susan climb?

- a. They climbed a volcano
- b. They climbed a mountain

Student's answer: _____

10. Who did Jacobo and Susan meet?

- a. They met an arrogant bird
- b. They met a beautiful bird

Student's answer: _____