UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

-CIAELE-

**PROCESO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN NIÑOS CON DIFERENTES NIVELES DE COMPROMISO VISUAL**

**AUTORES:**

MEJÍAS P., MARGIE M.

RODRÍGUEZ, CAROLINA A.

**TUTORA:**

Msc. HEDDY HIDALGO

FEBRERO DE 2015

1 – 2014

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

-CIAELE-

**PROCESO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN NIÑOS CON DIFERENTES NIVELES DE COMPROMISO VISUAL**

Trabajo presentado a la Universidad de Carabobo por

MEJÍAS P., MARGIE M.

RODRÍGUEZ, CAROLINA A.

Como requisito para optar al título de

Licenciados en Educación, Mención Inglés,

realizado con la asesoría de

Prof. Msc. Heddy Hidalgo

FEBRERO DE 2015

1 – 2014

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

-CIAELE-

**PROCESO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN NIÑOS CON DIFERENTES NIVELES DE COMPROMISO VISUAL**

**Autores:** MEJÍAS P., MARGIE M.

RODRÍGUEZ, CAROLINA A.

**Tutora:** Msc. Hidalgo, Heddy

**Fecha:** Febrero, 2015

# RESUMEN

El propósito de la presente investigación es el de acumular experiencias entorno a la enseñanza del idioma Inglés a dos estudiantes con distinto nivel de compromiso visual, para determinar las estrategias posibles y los requerimientos académicos del docente para lograr el aprendizaje e integración de estos estudiantes a un aula regular en la Unidad Educativa “Santa Sofía” ubicada en el Municipio Los Guayos Urbanización Paraparal. Para ello la metodología fue descriptiva de enfoque cualitativo, modalidad estudio de caso. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en la fase de diagnóstico a la profesora de la asignatura Inglés como lengua extranjera en una institución de educación regular que incluye en su grupo de estudiantes a dos adolescentes con diferentes niveles de compromiso visual, así como también una entrevista posterior que sería evaluada en contraste con el proceso de observación realizado en un periodo de 6 sesiones registradas en un diario de campo. Ambos instrumentos arrojaron resultados presentados por categorías que destacan los aspectos relevantes encontrados en las horas de inglés.

**Palabras Clave:** Compromiso visual, integración, enseñanza del inglés.

**Línea de investigación:** Enseñanza de lenguas extranjeras (ELE).

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

-CIAELE-

**PROCESS OF ENGLISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF VISUAL IMPAIRMENT**

**Authors:** MEJÍAS P., MARGIE M.

RODRÍGUEZ, CAROLINA A.

**Tutor:** Msc. Hidalgo, Heddy

**Date:** February, 2015

# ABSTRACT

The purpose of this investigation lies in gathering experiences related to the teaching process of English as a foreign language to two students who suffer from partial blindness. This gathering could determine the possible strategies and academic requirements that the teacher needs to apply and achieve institutional integration of students with visual diversity in Unidad Educativa “Santa Sofía” located in Municipio Los Guayos Urbanización Paraparal. According to this, the methodology used for this study was descriptive, qualitative and focused as a case study. During the process the data was collected through an interview to the class teacher to contrast it with the observation notes which consisted in six sessions. Each one of them lasted two academic hours during the English classes. Both instruments generate the results presented as categories. These categories represent the most relevant findings during the classes observed and the statements said by the teacher along the interview.

**Key words:** visual impairment, integration, English teaching.

**Investigation line:** Foreign languages teaching.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

-CIAELE-

# VEREDICTO

Quien suscribe, Hidalgo Heddy, tutora designada según artículo 20, capítulo III del Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; y Fernández S., Ana A., Jefe (E) de la Cátedra de Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación, hacemos constar que el Trabajo Especial de Grado titulado *Proceso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con diferentes niveles de compromiso visual,*  ha sido realizado durante el período 1 de 2014 por Mejias P., Margie M. y Rodríguez, Carolina A. El trabajo mencionado ha sido APROBADO para optar al título de Licenciados o Licenciado en Educación, Mención Inglés.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Msc. Heddy Hidalgo Msc. Ana A. Fernández S.  
 Tutora Jefe de la Cátedra:

Investigación el Área de la Enseñanza de Lenguas

Extranjeras DIM, FACE, UC

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

CÁTEDRA: INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA

DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

-CIAELE-

# CONSTANCIA

Quien subscribe, Hidalgo Heddy, tutora designada según artículo 20, capítulo III del Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; y Fernández S., Ana A., Jefe (E) de la Cátedra de Investigación en el Área de la Adquisición de Lenguas Extranjeras, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación, hacemos constar que el Trabajo Especial de Grado tituladotitulado *Proceso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con diferentes niveles de compromiso visual,* ha sido PRESENTADO y APROBADO por Mejias P. Margie y Rodríguez Carolina para optar al título de Licenciados en Educación, Mención Inglés.

Firma:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Msc. Hidalgo, Heddy

C.I.:

**DEDICATORIA**

A nuestras familias principalmente por siempre creer en nuestra capacidad y darnos fuerzas para cumplir nuestras metas a través de su apoyo económico, emocional y espiritual de cada día. A todos nuestros amigos que inspiraron para optar por esta hermosa carrera hace algún tiempo. Y por último a nuestros profesores los cuales han sido guías en esta trayectoria profesional. Por supuesto a la profesora Omaira Chacón y a la profesora Heddy Hidalgo quienes con su experiencia y sabiduría nos orientaron para realizar satisfactoriamente esta investigación.

# AGRADECIMIENTOS

Gracias a todas las personas que estuvieron involucradas en nuestro desarrollo académico y carrera universitaria. En especial a la profesora Heddy Hidalgo quien fue parte fundamental en la etapa final de nuestra carrera quien a través de su experiencia y amplio conocimiento supo realzar nuestras cualidades de docente investigador para la realización de este trabajo, cualidades que quedaran de forma permanente en nuestro perfil y quehacer profesional. También un especial agradecimiento a la profesora Omaira Chacón quien nos ofreció su tiempo para darnos algunas sugerencias en nuestra investigación que resultaron de mucha utilidad para la misma.

De igual manera, agradecemos a todos los profesores del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, por habernos formado académica y moralmente, con sentido de ética, responsabilidad y amor hacia nuestra labor como estudiantes y futuros docentes.

# ÍNDICE GENERAL

[RESUMEN I](#_Toc412725645)

[ABSTRACT II](#_Toc412725646)

[VEREDICTO III](#_Toc412725647)

[CONSTANCIA IV](#_Toc412725648)

[DEDICATORIA V](#_Toc412725649)

[AGRADECIMIENTOS VI](#_Toc412725650)

[INTRODUCCIÓN 9](#_Toc412725652)

[CAPÍTULO I 11](#_Toc412725653)

[*1.1* *Planteamiento del problema* 11](#_Toc412725654)

[*1.2* *Objetivo General* 19](#_Toc412725655)

[*1.2.1* *Objetivos específicos* 19](#_Toc412725656)

[*1.3* *Justificación e importancia* 20](#_Toc412725657)

[CAPÍTULO II 23](#_Toc412725658)

[*2.1 Antecedentes* 23](#_Toc412725659)

[*2.2 Bases teóricas* 39](#_Toc412725660)

[*2.2.1 Adquisición de una segunda lengua* 39](#_Toc412725661)

[*2.2.2 Enseñanza y aprendizaje a niños con diversidad visual* 41](#_Toc412725662)

[*2.2.3 Integración escolar* 42](#_Toc412725663)

[*2.3 Fundamentos legales* 43](#_Toc412725664)

[CAPÍTULO III 47](#_Toc412725665)

[*3.1 Enfoque de la investigación* 47](#_Toc412725666)

[*3.2 Unidad social y participante* 48](#_Toc412725667)

[*3.3 Técnica de muestreo* 48](#_Toc412725668)

[*3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos* 48](#_Toc412725669)

[*3.5 Procedimiento de recolección de datos* 49](#_Toc412725670)

[*3.6 Organización de los datos* 50](#_Toc412725671)

[*3.7 Técnicas de análisis de datos* 50](#_Toc412725672)

[*3.8 Procedimiento* 51](#_Toc412725673)

[CAPÍTULO IV 53](#_Toc412725674)

[ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 53](#_Toc412725675)

[*4.1* *Actividades didácticas desarrolladas en el aula* 53](#_Toc412725676)

[*4.1.1* *Categoría estrategias didácticas del profesor de inglés* 53](#_Toc412725677)

[*4.2* *Formación profesional del docente de inglés* 57](#_Toc412725678)

[*4.2.1 Categoría preparación del docente* 57](#_Toc412725679)

[*4.2.2 Categoría apoyo docente institucional* 58](#_Toc412725680)

[*4.3 Actividades pedagógicas que estimulan el aprendizaje del inglés en niños con compromiso visual* 59](#_Toc412725681)

[*4.3.1 Categoría integración de los estudiantes con diversidad visual* 59](#_Toc412725682)

[*4.3.2 Categoría interacción entre profesor y estudiantes con diversidad visual* 62](#_Toc412725683)

[*4.4 Condiciones físicas de la institución en la integración de estudiantes con compromiso visual* 63](#_Toc412725684)

[*4.4.1 Categoría infraestructura de la institución* 63](#_Toc412725685)

[CAPÍTULO V 66](#_Toc412725686)

[CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 66](#_Toc412725687)

[*5.1 Conclusiones* 66](#_Toc412725688)

[*5.2 Recomendaciones* 67](#_Toc412725689)

[REFERENCIAS X](#_Toc412725690)

[ANEXOS XIV](#_Toc412725691)

# INTRODUCCIÓN

Las diversas leyes en nuestro país promueven la integración en aulas regulares de niños con compromiso visual, es por ello que se hace necesario el estudio del proceso de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes con esta condición para así comprender como le son impartidos los conocimientos académicos a estos estudiantes y cuáles pueden ser las condiciones que enfrenta el docente al impartir la asignatura debido a que los profesionales egresados en educación no cuentan con la preparación profesional requerida para hacer efectivo el aprendizaje en niños comprometidos visualmente.

Por tal razón se hace necesaria la realización de este trabajo, para así recolectar la información necesaria que sirva de preparación para futuros docentes de Ingles que se vean en la situación antes mencionada y así lograr propuestas para solventar la problemática.

El presente trabajo de investigación está conformado por cinco capítulos, organizados de la siguiente forma:

En primer lugar, se encuentra el apartado que corresponde al planteamiento del problema, sección que describe la problemática encontrada en el contexto según la discrepancia entre el ser y el deber ser, lo que lleva a la interrogante que motiva la realización de esta investigación, así como también los objetivos general y específicos que se persiguen con la ejecución de la misma y que justifican la realización de esta investigación motivo que es también expuesto en este capítulo.

Posteriormente se presenta el Capitulo dos contenido por los antecedentes y bases teóricas y legales que fundamentan el presente estudio, entre los cuales el lector podrá encontrar interesantes trabajos previos de vinculación temática y contextual con la actual investigación, así como también teorías entre las más relevantes las referentes a la adquisición de una segunda lengua, enseñanza y aprendizaje a niños con diversidad visual, integración escolar. Teorías que permiten la comprensión del tema y además aportan validez a la investigación actual.

Luego, se muestra el tercer capítulo correspondiente al tipo de investigación, enfoque, así como la unidad social o participantes involucrados en este estudio descriptivo de tipo estudio de caso en donde se estudiara un único caso el cual será la docente de aula que proporcionará datos importantes en relación a lo investigado para luego mencionar las técnicas e instrumentos para la recolección de los mismos.

En el cuarto capítulo de esta investigación se muestran los resultados organizados por categorías que destacan los aspectos más relevantes contrastados entre lo dicho por la profesora en una entrevista estructurada y lo observado por las investigadoras durante las sesiones realizadas. Para luego mostrar una comparación de la realidad obtenida con la teoría establecida y los antecedentes de investigación para así permitir al lector llegar a sus propias conclusiones con respecto a la funcionalidad en el proceso de enseñanza a personas con compromiso visual en centros regulares.

Por último, se muestra un quinto capítulo en el cual se exponen las conclusiones obtenidas por las investigadoras por medio de su análisis a la práctica docente y como esta afecta el aprendizaje de niños con compromiso visual específicamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así como las recomendaciones con respecto a cuales son las carencias y a que se debe mejorar para contribuir en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera a personas con diversidad visual pero que sin duda se pueden tomar en consideración para la mejora de la educación a todas las personas con algún tipo de compromiso físico o necesidad intelectual.

Lo plasmado en cada uno de los capítulos permite al lector obtener información importante acerca de un tema muy poco abordado en nuestro país que podría generar propuestas futuras para lidiar con el reto de la enseñanza del idioma inglés a niños con diversidad física en un centro de educación regular.

# CAPÍTULO I

**EL PROBLEMA**

## *Planteamiento del problema*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el documento de Posición sobre la Educación en el año 2015, define a la educación como: “derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico” (p. 3). En este sentido la educación debe llegar a todas las personas sin distingo de condición social, raza ó condición de salud. Además, a través de ella el ser humano es capaz de desarrollarse, para autorrealizarse a nivel personal, a la vez que aporta, gracias a su conocimiento, al desarrollo económico del país de residencia. Asimismo, el contenido de aprendizaje promoverá el conocimiento y respeto a los derechos humanos, factor determinante para la inclusión, la igualdad y el respeto a la diversidad cultural, y así, garantizar el deseo de aprender a lo largo de la vida, aprender a convivir, cultivar la paz y nutrir el desarrollo sostenible (UNESCO, 2014). En el mismo orden de ideas; la UNESCO establece que el valor educativo radica en que es: “factor clave en la reducción de las desigualdades y la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades de existencia de sociedades mejores y más sostenibles” (UNESCO, 2014), a través de la educación se consolida la formación del ser humano, el cual comienza desde la niñez.

En este mismo orden de ideas, El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), establece que “la educación debe estar al alcance de todos los niños, ser accesible e integradora” (UNICEF-El derecho al acceso a la educación). De igual forma, la convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989) establece en su preámbulo del artículo 28 que

“Los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (p.28).

Es importante destacar que la demanda de una educación igualitaria no escapa del ámbito de las personas con alguna variedad de discapacidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS), elaboró la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), donde se define la discapacidad cómo: “la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado)”. Del mismo modo, la CIF define el término deficiencia como: “problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida” (p. 14). A su vez, la CIF (2001), divide el término en dos partes se divide el primero corresponde a Funcionamiento y Discapacidad la cual está conformada por los siguientes componentes: Funciones y Estructuras Corporales (funciones corporales, cambios en las funciones corporales); y Actividades y Participación (áreas vitales, capacidad en la realización de una tarea). La segunda parte de la CIF corresponde a Factores Contextuales en la cual se enuncian los componentes: Factores Ambientales (influencias externas sobre el funcionamiento de la discapacidad y efecto facilitador o de barrera del mundo físico) y Factores Personales (influencias internas sobre el funcionamiento de la discapacidad y el efecto de los atributos de la persona) (p. 16).

A nivel mundial, dentro del contexto educativo, se han constituido organizaciones que trabajan en pro de los derechos y deberes de los niños con compromisos físicos. La labor de estas organizaciones es la de instar a los estados y sus comunidades el cumplimiento de las leyes que protegen y velan por el crecimiento personal, la inclusión y la participación en la sociedad de estas personas. En 1993, la Asamblea general de las Naciones Unidas aprobó las Normas Uniformes

sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (NUIOPD), las cuales en su artículo 6, exigen a los estados, “Reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primarios, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (p.16). Estas normas demandan con claridad, la disponibilidad del estado al proveer materiales y recursos de calidad a la población infantil con dependencias físicas “la educación en las escuelas regulares requiere de la prestación de servicios de interpretación y otros servicios de apoyo apropiados. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas capacidades” (p.16). Posteriormente, en el año 1994 se da la declaración de Salamanca (marco de acción para las necesidades educativas especiales) la cual cree y proclama que: “Las personas con necesidades especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberían integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”(p. 8). Contrario a lo exigido internacionalmente por estas instituciones, en la Reunión Consultiva de Expertos en Tecnologías de Información y Comunicación Inclusivas del año 2011, se concluyó que “en el mundo hay 186 millones de niños con discapacidad que no han terminado la escuela primaria. Por consiguiente, los niños con compromiso físico constituyen la minoría más numerosa y más desfavorecida en el quehacer de la educación” (Learmen, 2014). Respondiendo a estas exigencias la NUIOPD hace un llamado a los estados para que “se proporcione materiales didácticos de calidad (para los niños con discapacidad) y se prevea la formación constante de personal docente y de apoyo” (NUIOPD, 1993).

Se considera una necesidad estratégica el óptimo cuidado y mantenimiento de los instrumentos técnico y de soporte para la enseñanza y aprendizaje. En los países en desarrollo, se despliegan iniciativas para brindarle al docente herramientas de apoyo. En la NUIOPD (1993), se establece que “Los equipos y recursos técnicos auxiliares se han de facilitar gratuitamente o a un precio lo suficientemente bajo para que las familias puedan adquirirlos. A este respecto, como mínimo, se debe asignar a los estudiantes con compromiso físico, el mismo porcentaje de recursos para la instrucción que el que se asigna a los estudiantes sin discapacidad”.

Los países en vías de desarrollo registran mayores complicaciones al enfrentar las dificultades que se presentan en el proceso de integración a la educación a estudiantes comprometidos en alguna de sus facultades o sentidos, específicamente en el caso de América Latina y el Caribe, Muñoz (2009) refiere que:

“De acuerdo a los datos del banco mundial, solo entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad suelen ser excluidos de los sistemas educativos. En Colombia solo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen una discapacidad-promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes levemente superiores (2,76% y 3’5% respectivamente) de acuerdo a los datos del monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad”.

En el caso de América Latina las altas cifras de no escolarización de personas con diversidad física está vinculada a la calidad de vida de la región a este respecto Samaniego (2006) acota que:

“según estudios de la UNESCO, el índice más alto y la mayor frecuencia de discapacidad ocurren en las áreas más pobres, donde menos del 2% de infantes con discapacidad asiste a la escuela. Dependiendo del país entre 4 y 35 % de niños y niñas matriculadas en las escuelas tienen discapacidad; pero se conoce muy poco sobre la calidad en términos de aprendizaje y a la integración social propiamente dicha. En este sentido Nicaragua (INEC, 2004) presenta un dato comparativo que demuestra la desventajosa situación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo: el analfabetismo de las personas con discapacidad (44%9 duplica al de la población total (22%)”.

En el caso específico de Venezuela, contexto en el cual se realiza el presente estudio, cabe destacar lo contemplado por sus leyes. En primer lugar, nos referimos a lo enmarcado en la constitución de la República Bolivariana de Venezuela, con respecto al derecho a la educación para

las personas con compromiso físico o necesidades especiales, en su artículo 103 dicta “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado” (p .22) A su vez, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA, 2007) establece en su artículo 29, que “todos los niños y adolescentes con necesidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagradas por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. El estado, las familias y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna”. En cuanto a la educación a niños y adolescentes con necesidades especiales, la ley resalta, en su artículo numero 61 la necesidad de crear planes educativos propicios a su condición “El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. Asimismo, debe asegurar, con la activa participación de la sociedad, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación de estos niños, niñas y Adolescentes.

El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir esta obligación” (LOPNA, 2007). En Venezuela, se creó en el año 1993 la Ley para la Integración de las Personas Incapacitadas (LIPI), la cual se refiere a la integración educativa en su artículo 18, “el estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con compromiso físico, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica”(LIPI, 1993).

El sistema educativo venezolano ha ido cambiando a lo largo de la historia y el mismo se ha ido adaptando a los nuevos esquemas de formación, donde se han incluido a las a las personas con diversidad física, a este respecto se señalan algunas de las leyes pertinentes. El 15 de Agosto del año 2009 fue aprobada la Ley Orgánica de Educación, la cual en su artículo numero 6 garantiza “El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades” (LOE, 2009). El currículo nacional bolivariano está conformado por los ejes integradores entre los cuales es pertinente citar: valores, derechos humanos, cultura de paz y vida con este eje se busca en teoría rescatar la tolerancia, respeto, solidaridad, diversidad, altruismo, civismo y confraternidad, la inclusión e integración de todos los niños y niñas al sistema educativo asumiendo por igual sus derechos y deberes.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, queda claro que tanto leyes internacionales como nacionales demandan la inclusión y corresponsabilidad de cada uno de los factores de la comunidad, que en sintonía con el estado deben garantizar el cumplimiento de las mismas. Siendo real la exigencia de incluir a todos los niños por igual dentro de las aulas y centros educativos en sus distintos niveles, se hace necesario la descripción del desempeño docente y la ayuda que presta el estado al proveer o no las herramientas necesarias para lidiar con las necesidades de los estudiantes con compromisos físicos, así como la evaluación de los ambientes y estrategias dirigidas a sus necesidades educativas.

El presente estudio pretende profundizar específicamente en el compromiso visual, por esta razón es pertinente destacar algunas de las particularidades que se pueden presentar en esta modalidad de compromiso físico en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes con compromisos visuales presentan ciertas dificultades en cuanto a su aprendizaje. Según Leonhardt (1992), algunas de estas características son: distorsiones sistemáticas de la realidad, ritmo más lento de los aprendizajes, poca atención por lo difuso de los estímulos que percibe, dificultad para imitar conductas, gestos y juegos, problemas para establecer vínculos por falta de contacto visual.

El hecho de que un estudiante pueda presentar, alguna de las dificultades mencionadas anteriormente, en su aprendizaje, trae como consecuencia una enseñanza enfocada a satisfacer tales necesidades, para permitir al estudiante alcanzar los indicadores establecidos. Es de vital importancia, reconocer y describir la preparación y las estrategias usadas por el docente para lidiar con estos inconvenientes en el aula. Si la formación del docente es una variable adicional que añade complejidad al proceso de aprendizaje en un estudiante invidente y no es capaz de brindar la formación adecuada entonces se evidencia un problema que proviene desde la enseñanza impartida, muchas veces son detectadas fallas en el proceso de enseñanza. En la investigación titulada “El niño ciego en la escuela”, son señaladas algunas características que debe tener en cuenta el docente de aula, especialmente en la didáctica de una lengua extranjera: “primará el dialogo o la conversación frente a otros recursos más visuales, los dibujos se presentaran en relieve o en tres dimensiones cuando se trate de que la clase identifique términos o palabras con fotos dibujos, se completará con explicaciones paralelas aquellas actividades que impliquen gestos o lenguajes no verbales , se le reforzara auditivamente, grabándole en cinta aquellos contenidos que se consideren más relevantes para su aprendizaje, cuando se utilice el video, una adaptación sencilla será el comentario o descripción oral, de las imágenes de la pantalla (Forte y García, 2003)

Por tanto, una vez expuesto cuales son los requerimientos que deben existir en el proceso educativo, dirigido a estudiantes con diversidad física, específicamente a necesidades visuales, nos dedicamos a comparar cual es la realidad existente en la Unidad Educativa Santa Sofía, ubicada en el Municipio los guayos del estado Carabobo, contexto especifico donde se realiza esta investigación. La finalidad de determinar si existe un problema en el proceso educativo de enseñanza, particularmente del idioma Inglés en estudiantes con deficiencia de tipo visual. Cabe destacar que, a partir de la observación de la infraestructura escolar se determinó, que la institución

cuenta con áreas físicas como, patio de recreación, cancha de deporte, laboratorios de computación y biología. Estos laboratorios y aulas de clase no cuentan con ningún equipo especial dirigido al uso de estudiantes con deficiencia visual.

En cuanto a la preparación docente, se aplicó una entrevista semi-estructurada al docente de la asignatura Inglés como lengua extranjera del 9no grado sección “b”, de educación básica de la Unidad Educativa Santa Sofía, aula que está compuesta por 29 alumnos entre los cuales dos presentan necesidad especial de tipo visual. Al realizarle la entrevista, y formular preguntas relacionadas con la capacitación para enfrentar necesidades especiales en el aula , el docente señaló que no contaba con la capacitación especial para atender estudiantes con compromisos físico de tipo visual u otro tipo de compromiso. Adicionalmente, se refirió a sus estudios de pregrado, los cuales cursó en la Universidad de Carabobo, Facultad de Educación, mención Inglés, resaltó que el pensum de dicha carrera, no comprende ninguna asignatura que trate las necesidades especiales. Por otro lado, señaló que no ha realizado ningún otro estudio que conlleve a la formación o capacitación de las necesidades especiales y/o visuales en la educación. Comentó que el mayor problema, es no saber cómo explicarle los contenidos a estos niños ni tampoco que estrategias debe utilizar.

Posteriormente, al referirnos al apoyo de la institución y/o aporte del equipo especial para afrontar esta problemática en el aula, el docente destacó haber sido sorprendida completamente al llegar al salón y encontrarse con dos casos de niños invidentes en el aula, reportó no haber recibido notificación alguna de la situación. Además, no le fue otorgado ningún equipo, instrumento o estrategia que le permita facilitar el desempeño docente con respeto a estos niños comprometidos visualmente.

Otra información que se pudo recopilar, por medio de una entrevista semi-estructurada al docente de aula, directivos y demás personal de la institución, fue que los estudiantes cursaron sus

estudios de primaria en una institución de educación especial pero, una vez que fueron integrados en esta institución educativa, de instrucción regular, no han recibido guía o apoyo de docentes especializados en el área , ni tampoco cuentan con la preparación para el manejo de equipos , ya que sólo recibieron una iniciación para el uso del braille .

Tomando en cuenta todo lo anteriormente expuesto, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo se lleva a cabo la práctica docente en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con diferentes niveles de compromiso visual en la Unidad Educativa Santa Sofia?

¿Cómo las estrategias del docente afectan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los niños comprometidos visualmente?

¿Cuál es el tipo de actividad que desarrolla el docente y de qué manera son evaluados los contenidos cuando se trata de niños con compromiso visual?

¿Cuál es la capacitación y los recursos que el docente requiere para enfrentar necesidades especiales de tipo visual en el aula?

* 1. *Objetivo General*

Analizar cómo la práctica docente afecta el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños con compromiso visual

* + 1. *Objetivos específicos*
* Describir las actividades desarrolladas en el aula, durante el proceso de enseñanza del idioma Inglés en el de 9no grado sección B en la U.E Santa Sofía.
* Establecer cuál es la formación profesional que requiere el docente de estudiantes con diversidad física de tipo visual en el aula.
* Determinar cuáles son las actividades pedagógicas que estimulan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños con compromiso visual.

## *Justificación e importancia*

La descripción del proceso de enseñanza a niños con compromiso visual es de vital importancia, en primer lugar, porque esta ha sido una temática muy poco abordada a nivel nacional en donde se pueden encontrar muy pocos referentes de investigación al respecto en segundo lugar, una investigación en esta área y los resultados obtenidos de ella, puede contribuir a conocer y profundizar los factores que intervienen en la enseñanza a personas con deficiencia visual, de manera de tomar en un futuro, las acciones pertinentes para solventar la problemática.

La promoción actual que existe en nuestro país, de integrar a estos estudiantes a aulas de educación regular, lo convierte en un problema frecuente. No obstante, las leyes que implican el cumplimiento de esta integración, conllevan a acciones mucho más profundas y de trasfondo como: capacitación del docente, dotación recursos humanos y materiales aptos, apoyo al docente por parte de la institución educativa, infraestructura escolar adecuada, entre otras tareas. Cómo existe una incongruencia entre lo que rezan las leyes y lo que se ejecuta en la realidad, se requiere de investigaciones que destaquen las necesidades más relevantes, dentro del proceso de enseñanza a personas con compromiso visual en aulas de educación regular, ampliando de esta forma, la perspectiva que se tiene sobre el tema y permitiendo un mejor abordaje de la misma por futuros docentes de inglés.

En el compendio de documentos revisados como bases teóricas, Aikin (2002), plantea que en los materiales didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera a personas invidentes, deben predominar las figuras tri-dimensionales o con texturas, ya que el sentido del tacto es el más desarrollado por las personas con esta deficiencia. Por lo que, con esta investigación, al describir el proceso de enseñanza en estudiantes invidentes, se pudiera ahondar mucho más en recursos de enseñanzas especiales y aplicables en las aulas de clase.

Considerando su aspecto teórico, esta investigación se adscribe a la línea de investigación Enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) del Departamento de Idiomas Modernos de la FACE de la UC, el cual tiene como uno de sus objetivos: organizar de manera sistemática las experiencias de los docentes y estudiantes investigadores en lo concerniente al estudio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Objetivo de vinculación directa con la presente investigación, la cual pretende organizar las experiencias del docente, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños con compromiso visual, fomentando la producción investigativa en esta área.

En la línea de investigación ELE, se encuentran registradas 29 investigaciones, entre las cuales sólo dos se refieren a estudiantes con diversidad funcional de tipo visual. La primera tiene como evalua si el docente adapta las estrategias existentes, para incluir a los estudiantes al ambiente de un aula regular, la segunda investigación registrada en el Departamento de Idiomas Modernos de la UC, pretende evaluar el efecto de la adaptación de los elementos curriculares en el aprendizaje del inglés, en una estudiante con compromiso visual. Ambas investigaciones difieren del presente trabajo, ya que, esté englobará desde un enfoque más amplio todo el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes con compromiso visual, tomando en cuenta factores como: capacitación del docente, necesidad didáctica, entre otros, nombrados anteriormente, analizando esos aspectos y arrojando las conclusiones pertinentes que pudieran conducir a una resolución del problema.

Desde un punto de vista práctico, se pretende describir las experiencias dadas en el proceso de enseñanza en un aula de educación regular, en donde están integrados estudiantes con diversidad física de tipo visual, para así registrar las debilidades y fortalezas detectadas dentro de dicho proceso, ampliando el conocimiento en este aspecto de la enseñanza. Por otro lado, de la presente investigación, se pudieran derivar estudios de enfoque cuasi-experimental, ya que al conocer con mayor profundidad lo que sucede en el proceso de enseñanza a estudiantes con compromiso visual y las necesidades del profesor, se podrían establecer nuevas estrategias acorde a las necesidades e intereses de dichos escolares.

# CAPÍTULO II

**MARCO TEÓRICO**

En esta sección, se presentan investigaciones previas que han enfrentado problemáticas concernientes a la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera en niños con diversidad física. Así como también, las bases teóricas y legales que sirven como fundamento para la realización del presente estudio.

## *2.1 Antecedentes*

A continuación, se hace referencia a algunos estudios previos que han generado aportes significativos a la presente investigación titulada: “Proceso de la Enseñanza del idioma Inglés en Estudiantes con Compromisos Visuales”. La organización de esta información será presentada de forma cronológica, desde el más antiguo hasta el más próximo comenzando con las investigaciones de procedencia nacional. Posteriormente se presentan también en orden cronológico los estudios de origen internacional, todos los antecedentes de investigación aquí expuestos, obedecen también un orden de importancia desde el más relevante hasta el menos importante según el aporte que brinda a nuestra investigación, cubriendo así desde lo más general hasta lo más específico.

En primer lugar se presenta: “*La Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, desde la Perspectiva del Docente de Aula Regular*”. Este estudio fue realizado por Rodríguez (2006), desde un enfoque cualitativo, con una perspectiva fenomenológica. La interrogante principal que generó la producción de esta investigación fue: ¿cuál es la noción de diversidad que poseen los docentes de aula regular? La resolución de esta pregunta conlleva a lograr el objetivo principal que tuvo esta investigación el cual fue conocer y analizar desde una perspectiva fenomenológica, la noción de diversidad que poseen los docentes de aula regular. A su vez mencionaremos la segunda interrogante planteada ya que tiene vinculación directa con una de las variables de nuestro estudio el cual se refiere a la integración de estudiantes con diversidad física al aula regular, esta pregunta fue: ¿Cuál es el significado que, desde su propia perspectiva, otorgan los docentes de aula regular a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales?, dar respuesta a esta interrogante de acuerdo al autor del mencionado estudio ,orienta la investigación hacia la comprensión de lo que entiende el docente de aula regular por integración escolar, desde su propia y particular perspectiva, y dirige la investigación hacia uno de sus objetivos, analizar e interpretar desde una perspectiva fenomenológica el significado que los docentes de aula regular dan a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

Como técnica de recolección de datos se empleó la entrevista en profundidad a 19 docentes de aula regular en Caracas, Venezuela. La entrevista estuvo planteada con la finalidad de recolectar información de los siguientes aspectos: diversidad, integración, actitudes del docente, características que debe poseer el docente, efectos de la integración en alumnos y docentes, el proceso que vive el docente de aula frente a la integración. La información obtenida permite tener una visión de las vivencias profesionales relacionadas con la integración escolar de alumnos con diversidad física en centros regulares. Para ello se tomaron en cuenta referentes como: los supuestos en los que tiene asidero el estudio, las interrogantes a los que busca dar respuesta y los objetivos planteados. De los resultados obtenidos de estas entrevistas se concibió que: la noción de diversidad según los docentes entrevistados está relacionada con el desarrollo personal que pueden lograr los sujetos con necesidades educativas especiales, como expresión del ser humano el cual al igual que el resto merece atención, respeto, afecto y además su derecho de recibir atención diferenciada. En cuanto a la integración esta es percibida como una oportunidad de superación para la persona integrada, así como un proceso con resultados positivos ya que implica interrelación y participación de diversos actores de la actividad escolar. También plantea requerimientos en dos niveles en el plano laboral, el cual se refiere a la responsabilidad del docente de hacerse cargo del alumno a integrar, y en el plano emocional el cual exige tolerancia y la oportunidad de ver la integración como un factor influyente en el crecimiento personal, además se refiere a lo intenso que puede ser esta experiencia para el educador.

Otro aspecto importante a destacar en los resultados obtenidos en estas entrevistas son los rasgos descifrados de los docentes en relación con su actitud frente a la integración escolar, los informantes perciben las actitudes de sus colegas desde un perspectiva bipolar en lo que se refiere a actitudes positivas y negativas frente al problema. Entre ellos mencionamos como positivas el respeto, interés y disposición de identificarse con el alumno integrado y por otro lado se hace referencia a las negativas como, el rechazo, la indiferencia o lástima que el docente expresa con relación al estudiante integrado. Según los entrevistados estos aspectos negativos descalifican tanto el proceso de integración como a la persona, pero han sido aceptadas como una realidad existente en el proceso.

Esta investigación nos permite conocer la visión obtenida por docentes que ya han tenido experiencia en la integración de alumnos con necesidades educativas además de que

nos permite comprender a través de sus resultados cuales son los factores que favorecen la integración, como lo son las acciones institucionales de apoyo al mostrar consideración al docente integrador, la disposición del alumno, la formación docente que debe ofrecer el estado a través de talleres , cursos de capacitación y actualización, la necesidad de que el docente integrador sea especialista en la modalidad de educación especial. Además La realización de este estudio permitió concluir y definir aspectos relacionados con la integración de personas con necesidades especiales entre las que se destacan: que es un proceso complejo que requiere para su análisis integral una revisión crítica desde distintas perspectivas, lo que lo define como un fenómeno real y explicable de naturaleza complementaria. Es un concepto polisémico, comprende un proceso multifactorial y dinámico, ya que requiere el análisis de diversos factores como el contexto y los actores involucrados en ella, para ser conceptualizado. Esta investigación denota la importancia de reconocer la perspectiva del docente en la integración escolar lo que nos permite tener una visión más amplia del problema de estudio.

En segundo lugar se consultó el estudio titulado: *“Construcción Colectiva de Medidas para la Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad”* desarrollado por Orsini (2006). Es una investigación cualitativa de tipo interpretativa, enmarcada en la metodología de la investigación participante. Se realizó desde la interrogante: ¿cuáles son las características del proceso de integración de los estudiantes con N.E. E UE: Colegio La Concordia? Se hizo necesario la descripción de estas características para llevar al cumplimiento del objetivo general de investigación el cual es: desarrollar un conjunto de medidas para la atención a la diversidad, dirigidas a

favorecer el proceso de integración escolar de niños con N.E.E construidas de forma colectiva por los docentes de la I y II etapa del Colegio La Concordia. Al igual que con el antecedente anteriormente descrito la presente investigación se vincula con mayor profundidad con la segunda pregunta de investigación planteada por el autor y en este caso también se refiere a la variable integración con la salvedad de que no se refiere a la interpretación del docente, al contrario presenta un diagnóstico de la situación, enfocándose en las estrategias desarrolladas por el profesional. La pregunta en cuestión es: ¿cuáles son las estrategias desarrolladas por los docentes para dar respuesta a la diversidad generada por la integración de niños con N.E.E al aula regular?

A diferencia con el estudio presentado anteriormente este aporta el desarrollo de medidas específicas en atención a la diversidad derivada de los requerimientos detectados en la descripción del proceso de integración de estudiante con necesidades educativas especiales, además de que están medidas tienen la particularidad de que son desarrolladas no solo por el autor de la investigación si no que este cuenta con la participación activa de los docentes de la I y II etapa de educación básica pertenecientes al contexto especifico previamente mencionado .

Las técnicas de recolección de datos utilizadas para el desarrollo de estas medidas fueron la entrevista de tipo estructurada y semiestructurada, la observación participante, círculos de reflexión y encuentros, como instrumento el diario de campo. Los participantes son 6 docentes de la I y II Etapa de Educación Básica de un turno único, los estudiantes y el coordinador de la escuela. Para el posterior Análisis de los datos, se empleó la Triangulación de fuentes y categorización inductiva analítica.

Esta investigación permitió el desarrollo de medidas para atender la diversidad y favorecer la integración, aporte dado por los propios docentes participantes, entre estos aportes podemos mencionar: modificar la ambientación y distribución del mobiliario, incorporar estrategias cooperativas, crear centros de aprendizaje, diversificar actividades y realizar adaptaciones curriculares.

Entre los logros obtenidos los docentes definieron adaptaciones a seguir que fueron expuestas en la reflexión compartida, entre ellos mencionamos los más relevantes de acuerdo a su aporte a nuestra investigación: En primer lugar realizar entrevistas con el docente de grado anterior y revisión del historial de cada alumno. Entrevista con padres, coordinador, especialista de la escuela en caso de contar con uno y especialistas extremos. Realizar actividades que permitan explorar los estilos intelectuales, estrategias y canal preferencial de aprendizaje, que conlleven al docente a obtener una visión del proceso cognitivo de sus estudiantes, hacer participar en la elaboración de las adaptaciones curriculares de los alumnos con NEE a los padres y especialistas. Además el autor destaca la importancia en el cambio de ánimo del profesor y que el factor más importante para lograr con éxito al atender la diversidad en el aula es la disposición y preparación constante más que las grandes trasformaciones. En relación con el primer antecedente presentado los datos recolectados coinciden en la necesidad de contar con un tutor dentro del aula, se ve el proceso de integración como sensibilizador que fomenta el crecimiento personal, existe un reconocimiento de las individualidades y la preocupación por su atención, estas características hasta ahora parecen ser generales en los docentes que han tenido experiencias previas frente a la diversidad e integración en aulas de educación regular. Adicionalmente los informantes de esta investigación agregaron que el material didáctico utilizado para un estudiante con NEE se puede adaptar con éxito al aula en general además destacaron la importancia de limitar el número de estudiantes para simplificar la labor del docente.

En tercer lugar tenemos como antecedente de investigación, el estudio “*Estrategias Pedagógicas para el Manejo Adecuado de las Dificultades de Aprendizaje de los Alumnos de la Primera Etapa de Educación Básica*” por Hidalgo (2006). Es un estudio descriptivo, fundamentado en una investigación de campo. El cual parte de la interrogante ¿cuentan los docentes de aula regular de la I etapa con conocimientos claros y precisos sobre el uso de estrategias pedagógicas dentro del aula regular para el abordaje efectivo de los casos que presentan dificultades de aprendizaje? Esta pregunta dirige la investigación a su objetivo general el cual es: diseñar estrategias pedagógicas para ser usadas por el docente de aula regular en el manejo adecuado de los niños de I etapa de educación básica que presentan dificultades de aprendizaje, en la U.E.E “Cesar Zumeta” en Cagua, estado Aragua. Esta investigación en comparación con el segundo antecedente presentado el cual generó medidas para la integración presenta alternativas concretas en áreas pedagógicas , área de profundo interés para nuestra investigación, el diseño de estrategias pedagógicas puntuales que cooperan con el abordaje de los casos de dificultades de aprendizaje presentes en el aula regular, Permite una concepción más cercana de cuáles son los elementos que pueden entorpecer el proceso de enseñanza a estudiantes con compromiso físico. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos en esta investigación fueron: la observación, la encuesta, el cuestionario. La población a estudiar comprende 12 docentes de I etapa de educación básica de la U.E.E Cesar Zumeta de la población Cagua, Aragua. Toda la población fue usada como muestra por ser pequeña y representativa.se utilizó la categorización para el posterior análisis de los resultados obtenidos.

Los resultados presentados en esta investigación arrojan ciertas características similares con los dos antecedentes anteriormente presentados. Estas características se refieren a la necesidad de los docentes de recibir apoyo institucional y además la disposición que estos tienen para aplicar en este caso estrategias pedagógicas en el aula que contribuyen con el proceso de integración de alumnos con dificultades de aprendizaje, un 100 % está de acuerdo con el diseño e implementación de estas estrategias. Además se menciona el desconocimiento de los docentes con respecto a la condición de estos alumnos integrados. En este aspecto el investigador concluyo que los docentes tienden a brindar mayor atención a aspectos pedagógicos desplazando el aspecto salud, un 83 % no tiene conocimientos claros. Como información adicional e importante estos informantes destacaron que no solo hay dificultades de aprendizaje, sino también talento superior aspecto que también debe ser atendido.

Posterior al análisis de los resultados se procede al diseño de estrategias, sección de la investigación en donde el autor presenta el objetivo general del mismo el cual es proporcionar a los docentes del aula regular, estrategias pedagógicas que permitan el manejo adecuado de los alumnos de I etapa con dificultades de aprendizaje en la U.E.E. César Zumeta. El investigador diseño 11 estrategias para tal fin entre las cuales se mencionan las que consideramos son pertinentes a nuestro objetivo de estudio ya que pueden generar un aporte para facilitar la comprensión del proceso de enseñanza a personas con compromisos físicos ya que es el factor de interés para nuestra investigación:

Divulgar a través de carteleras, periódicos murales, folleos, trípticos, afiches entre otros, información sobre las necesidades pedagógicas de los niños con dificultades de aprendizaje y como ayudarles, facilitar información a docentes y padres sobre desarrollo cognitivo, motor, lingüístico y socioemocional de los niños, realizar mesas de trabajo con los docentes con el objetos de brindar capacitación a los docentes sobre las áreas más relevantes sobre las dificultades de aprendizaje , promover entre los docentes las ventajas de utilizar el aprendizaje cooperativo. Evaluar la presencia o ausencia de estas estrategias en nuestro contexto particular de investigación nos permite caracterizar con mayor facilidad las necesidades del docente de inglés como lengua extranjera a niños con deficiencia física d tipo visual.

Para culminar con la presentación de estudios previos de procedencia nacional mencionamos la investigación titulada: “*Estrategias del docente e integración del alumno con discapacidad intelectual al aula”* de Delgado(2007). La interrogante que permite el desarrollo de este estudio es: ¿qué estrategias utilizan los docentes de educación básica de la primera y segunda etapa para integrar a los niños con discapacidad intelectual al aula regular? La respuesta a esta pregunta permite analizar dichas estrategias, en comparación con el trabajo presentado anteriormente que comprendía el diseño de estrategias este presenta un información de otro carácter analizando las estrategias que ya están siendo empleadas por docentes responsables de estudiantes con discapacidad intelectual en el aula. El marco de esta investigación se da dentro de un marco cualitativo de carácter interpretativo y diseño mixto.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados fueron: entrevista en profundidad, la autobiografía, anotaciones del investigador durante las entrevistas; en tal sentido, se ubica en el método biográfico. La muestra utilizada comprendió seis docentes de I y II etapa de educación básica, es una muestra seleccionada intencionalmente en función de aquellos docentes que registran experiencias previas con alumnos con deficiencia cognitiva incorporados a su aula de clase. La entrevista fue realizada en 90 minutos de forma individual y transcrita textualmente.

Para el análisis y organización de resultados se empleó la categorización. Entre la información más importante dada por los informantes se destacan: las referentes a estrategias integradoras a nivel social a este respecto los informantes sugieren estrategias específicas que permitan el intercambio y la promoción de la aceptación por parte de sus compañeros. Entre los datos referentes a la categoría llamada estrategias integradoras a nivel académico los entrevistados adaptan las estrategias de acuerdo a la comprensión de la realidad mostrada por el estudiante y adaptan los contenidos a su nivel y posibilidad de aprendizaje se recolecta también un dato que ha sido consistente en relación con las otras investigaciones presentadas en esta sección es la necesidad de que los educadores sean formados profesionalmente para atender estos alumnos y también muestran profunda sensibilidad por el problema en donde sus opiniones y acciones se orientan hacía una concepción de educación inclusiva, además del reconocimiento de la actitud educativa humana de los profesores como la principal condición para la integración. Los docentes entrevistados cuentan con la particularidad de haber recibido apoyo del entorno interno de la escuela así como de las instituciones de educación especial, con capacitación asesoramiento y seguimiento en cada caso.

Entre los aportes conseguidos con la investigación , procederemos a mencionar los que a su vez representan un aporte para nuestra investigación: Reforzar la acción de las instituciones de educación especial en el seguimiento e integración de estos alumnos al aula regular, como vía para garantizar su incorporación masiva, revisar las políticas educativas que promueven la integración en función de dotar a las instituciones educativas de los recursos humanos especializados, instar a las instituciones de educación superior a desarrollar programas de capacitación docente que permitan asumir nuevas estrategias par logra la integración, considerar entre los pensum de estudios de las instituciones de educación superior formadoras de personal docente asignaturas que permitan atender de manera inclusiva a los estudiante con necesidades educativas, así como también dirigir esfuerzos e la capacitación en todas. En estos aportes se evidencian los vacíos que se presentan en la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas los cuales sin duda guardan estrecha relación con la enseñanza a niños con compromisos visuales ya que de igual forma esta es una condición que demanda un atención diferenciada , proceso en el cual deben incluirse de igual manera todos estos factores para lograr la integración de estudiantes y la satisfacción profesional del docente que enfrenta estos problemas en el aula sin contar con las herramientas apropiadas.

Para continuar con los antecedentes internacionales, se tiene el trabajo realizado por Vega (2005), titulado “*Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿Coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?”* La investigación es de tipo cualitativa con enfoque descriptivo-interpretativo y complemento cuantitativo, en el marco de estudio de caso. Tiene como objetivo general conocer si existe coherencia entre los discursos de los profesores básicos, respecto a la integración de alumnas con necesidades educativas especiales y las prácticas pedagógicas observadas en el aula. Además, la variable estudiada fue comprensión del proceso de integración y las participantes fueron alumnas en el establecimiento femenino Particular Subvencionado de la Comuna de Recoleta en Santiago de Chile. Se escogió esta institución ya que, cuentan con un grupo conformado por estudiantes con necesidades educativas especiales, de primero a quinto básico. Se observaron cuatro cursos, dando un total de 120 alumnas, de primero a cuarto básico, entre los 7 y 10 años de edad. El criterio de selección fue el número de alumnas con las características buscadas concentradas en los niveles NB1 y NB2. Del mismo modo se seleccionaron cuatro profesoras jefes de los cursos de primero a cuarto básico, y el criterio de selección radicó en el tiempo que estas profesoras interactuaban con las estudiantes.

Se realizaron entrevistas, un cuestionario, y reiteradas observaciones. Los datos fueron analizados e interpretados desde diversas perspectivas y teorías como la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico. En la observación participante, la investigadora registró notas de campo en el área de lenguaje y comunicación, una vez por semana en cada curso, por un período de tres meses. Estas observaciones le permitieron ver la manera en que profesoras y alumnas interactuaban en un ambiente controlado por objetivos académicos y actividades puntuales, con la adición de las necesidades especiales de las niñas. A su vez, se entrevistaron cuatro profesoras, dicha técnica de recolección de información tenía como objetivo identificar el conocimiento de ellas acerca del proceso integración de estas alumnas. El cuestionario se implementó para recopilar en corto tiempo datos sobre la concepción del profesorado acerca de la integración de las alumnas con necesidades educativas especiales.

Estos datos luego fueron triangulados, y le proporcionó a la investigadora una visión complementaria, en aspectos de capacitación, estrategias, condiciones, temores, entre otros, relacionados al tema de integración escolar. Como resultados del estudio, se obtuvo que los profesores poseen una imagen de alumno ideal, esto hace que al enfrentarse a alumnas con necesidades educativas especiales las etiqueten como “lentas”, “malas estudiantes” ó “con pocos logros”, esto difiere de otra categoría donde se evidencia una actitud de fracaso de parte de los docentes frente a estas alumnas, mientras que en la categoría anterior afirman que su proceso de aprendizaje es más lento, pero que sí logran aprender. Luego se plantean los análisis por categorías, contrastando las respuestas de las entrevistas, estas categorías son: rol de la familia como agente integrador, integración desde la perspectiva de los docentes.

En cuanto a los resultados de las observaciones reiteradas, se obtuvo una disparidad entre lo que los docentes promulgan y sus acciones pedagógicas, ya que sus acciones y comportamientos se desvían de sus discursos. Como un ejemplo de esto, se tiene que los docentes afirmaban atender a las alumnas, integrándolas con diferentes metodologías, como adaptación curricular y atención personalizada, pero dentro del aula se evidenció que no existe la atención anteriormente descrita. Además, se constató que existe discriminación de forma indirecta, haciendo uso de un lenguaje descalificador del docente hacia las estudiantes, gestos y comportamientos negativos. También se pudo comprobar, que la integración como proceso, está en un nivel superficial en esta institución educativa, ya que se ve a estas alumnas como un obstáculo para llevar a cabo un proceso educativo “normal”. En cuanto al cuestionario utilizado, se pudo extraer la actitud de los docentes hacia la integración, 2 docentes se mostraron favorables, 3 mostraron una actitud desfavorable y 21 se mostraron neutrales al proceso. Esta tendencia explica el concepto de integración, como un obstáculo por parte de los docentes.

Habiendo descrito el trabajo anterior, se puede extraer que el máximo aporte para la presente investigación, radica en la metodología, ya que la investigadora utilizó, la observación y registros descriptivos de lo observado, así como entrevistas para contrastar la realidad en el aula con el discurso de los docentes. Además, utilizó la categorización para analizar los datos recopilados, triangulizando los datos con la teoría y lo observado. Esta metodología, brinda a esta investigación un esquema que sirve de guía para el proceder de la misma.

A continuación, se tiene la investigación realizada por Santana (2013) en Madrid España, titulada “*La Aptitud Lingüística en Estudiantes Ciegos”*. Con diseño experimental, se trabajó como variable la aptitud lingüística de estudiantes ciegos. Como objetivo general se propuso determinar si personas con déficit visual severo de distintas edades y circunstancias académicas concretas poseen un talento especial en aprender una lengua, debido a su habilidad auditiva y memoria desarrollada. Así como, estudiar la influencia del *input* ó entrada, para constatar que la modalidad de lecto-escritura, Braille o tinta influyen en la aptitud lingüística.

Quienes participaron de este estudio, fueron 53 estudiantes ciegos o con compromiso visual severo y un grupo control constituido por 971 estudiantes que participaron en la normalización de la prueba Modern Language Aptitude (MLAT), en los grupos de edades que interesaban para esta investigación. Como técnica de muestreo se empleó la no probabilística e incidental. Además, el instrumento utilizado fue la prueba MLAT mencionada anteriormente, la cual indica el grado de facilidad y rapidez con el que una persona puede aprender una Lengua Extranjera (LE). Esta prueba consta de cuatro secciones, la primera mide la memoria para recordar y aprender material auditivo, la segunda sección mide la habilidad para la asociación sonido-símbolo, la tercera mide la sensibilidad hacia las estructuras gramaticales y la cuarta sección mide la memoria asociativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los resultados que se obtuvieron, después de un análisis estadístico fueron: las desviaciones típicas dentro de cada uno de los grados indicaron que las puntuaciones de los estudiantes por grado no se alejan de la media, de modo que los grupos por curso son homogéneos. En cuanto a la lecto-escritura y su influencia en las aptitudes lingüísticas, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a esta modalidad entre los grupos estudiados. Como conclusión, la autora estableció que todos los estudiantes se comportan de forma homogénea en la sección I de la prueba MLAT. Por otra parte, en la segunda prueba de escritura fonética el desempeño de los estudiantes es notable y van obteniendo mejores resultados a medida que avanzan de grado. Por último, en cada grado las puntuaciones de las mujeres superan a las de los hombres, en casi todas las pruebas.

A partir de los resultados de la anterior investigación, se puede constatar que existe una aptitud especial de personas con compromiso visual para adquirir una lengua extranjera, por lo que al tener evidencia de esto, se tiene un antecedente importante para la presente investigación, ya que se sabe de antemano que es posible trabajar en un aula regular con estos estudiantes.

Para finalizar, el trabajo realizado por Amado y Bassil (2012), titulado “*Un estudio cualitativo acerca de las intervenciones de psicopedagógicas e interdisciplinarias en el trabajo con niños entre 6 a 13 años que presentan hipoacusia”*, la cual es una investigación cualitativa experimental, estudió las variables intervención psicopedagógica e interdisciplinaria. Además, tiene como objetivo conocer los diferentes tipos de intervenciones psicopedagógicas e interdisciplinarias tendientes a una efectiva inclusión e integración del niño con hipoacusia (disminución de la percepción auditiva). En el estudio participaron 1 profesor de sordos y perturbados del lenguaje, 1 profesora en personas con compromiso de audición, voz y lenguaje, 1 fonoaudióloga, 1 médica especialista en otorrinolaringología, 1 fonoaudióloga, 1 terapista ocupacional, 1 licenciada en psicología, 1 licenciada en psicopedagogía, 1 fonoaudióloga y una trabajadora social.

Para obtener los datos necesarios, los investigadores realizaron 10 entrevistas a los participantes mencionados anteriormente, cuyas respuestas fueron analizadas y categorizadas. Los resultados obtenidos de este análisis arrojaron que existe una influencia positiva de la intervención interdisciplinaria en los niños de 6 a 13 años con hipoacusia. Por otro lado, se evidenció que es necesario trabajar en la organización de recursos y en la adaptación curricular en relación a contenidos, didáctica y método de evaluación. En adición, se determinó que la inclusión de estos estudiantes a escuelas regulares desarrolla su nivel cognitivo, lingüístico y psicosocial. Además se puso puntualizar acciones del psicopedagogo en beneficio de estos niños, como la ejecución de talleres para padres y de seguimiento de docentes, así como de orientación vocacional, para consolidar la integración social y pedagógica del individuo hipoacúsico. Por último, se pudo constatar que el oficio del psicopedagogo de personas hipoacúsicas es poco desarrollado en Argentina donde se realizó la investigación.

La investigación previa, demuestra que para la eficaz inclusión de estudiantes con compromiso auditivo en un aula regular, se requiere la participación de distintos profesionales especialistas, cuyos aportes puntuales puedan brindar un ambiente holístico donde se satisfagan tanto las necesidades de los docentes como de los estudiantes. Esto marca un punto de partida positivo, a la presente investigación, ya que hay un indicio comprobable de que la falta de interdisciplinariedad, podría ser el factor determinante en el proceso de enseñanza a estudiantes con compromiso visual en la institución educativa en la que se lleva a cabo este estudio.

Los trabajos descritos anteriormente, ofrecen aportes metodológicos y teóricos a la presente investigación. Además, brindan un panorama sobre la temática de estudio y procedimientos a seguir. Del mismo modo, algunas investigaciones brindan estrategias académicas y sugerencias a los docentes de estudiantes con necesidades especiales, esto contribuye a este trabajo de investigación, para tener preparado un perfil docente y así contrastarlo con la realidad en el aula.

## *2.2 Bases teóricas*

A continuación, se presentan argumentos teóricos relacionados con la enseñanza del inglés, la adquisición de una lengua, así como también teorías pertinentes al proceso de aprendizaje y enseñanza a niños con compromisos físicos y de aprendizaje. Posteriormente, también los fundamentos o bases legales existentes para sustentar la investigación.

### *2.2.1 Adquisición de una segunda lengua*

La hipótesis de la adquisición de una lengua es un proceso que puede desarrollarse de dos maneras en el individuo. De acuerdo con Krashen (2013) “la adquisición de la lengua” consiste en un proceso espontáneo, en el que el estudiante no está consciente del aprendizaje de la lengua, sin embargo la está adquiriendo, por ejemplo al ver una película ó escuchar una conversación. Por el contrario, cuando Krashen habla del “aprendizaje de la lengua” se refiere a un proceso consciente en el que el individuo realiza actividades didácticas específicas para adquirir la lengua meta (p. 1).

A partir de estas definiciones Krashen genera una serie de hipótesis que han sido resumidas por Castrillo (1995) en su investigación *“Un marco teórico alternativo a las hipótesis de Krashen”* donde puntualiza que “en el aprendizaje de una segunda lengua, los adultos pueden desarrollar su competencia lingüística a través de la adquisición y del aprendizaje. El aprendizaje consciente tiene un papel secundario en la producción lingüística, adquirimos una segunda lengua cuando se comprenden mensajes de mayor dificultad al que ya se ha desarrollado, variables actitudinales pueden también explicar el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua” (Krashen, 1985, citado en Castrillo, 1995, p. 96).

Una de las hipótesis más resaltantes desarrolladas por Krashen (2013) es la de “Comprensión”, la cual establece que una persona logra comprender un lenguaje cuando capta un mensaje, y que adquiere una nueva estructura lingüística cuando el docente se esfuerza en que la entrada (*input*), de la nueva información sea comprensible, ya sea utilizando gestos, imágenes u otro recurso didáctico apropiado (p. 3).

De igual manera, la “Hipótesis del filtro afectivo”, establece que éste “es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje” Krashen (1985) citado por Torga (2010). Se toma esta teoría ya que destaca la importancia de mantener a los estudiantes completamente involucrados con la segunda lengua que desea adquirir para lograr su efectivo aprendizaje, fluidez y comunicación. Además, toma en cuenta aspectos afectivos que son fundamentales tomar en cuenta sobre todo en alumnos integrados en centros regulares debido a los altos cambios y dificultades que estos deben enfrentar.

### *2.2.2 Enseñanza y aprendizaje a niños con diversidad visual*

En referencia a este apartado se cita lo siguiente “Algunos investigadores consideran que las personas invidentes tienen mayor facilidad para las lenguas extranjeras que los videntes, debido a su sensibilidad sensitiva y su entrenamiento memorístico” (Morrisey1931; Snyder y Kesselman 1972; Nikolic 1987). Por tanto, la enseñanza debe estar dirigida a estimular los sentidos que puedan ser mejor desarrollados por ellos. En cuanto a este particular, se requiere el diseño de estrategias especiales y de fácil acceso para los centros educativos regulares. Al respecto, Aikin (2003) realizó un estudio en el cual resaltó que algunos métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera presentan material principalmente visual, que resultan ser nada adecuados para los estudiantes con compromiso visual siendo el sentido del tacto uno de los sentidos mejor desarrollados por estos estudiantes. El autor considera que debe ser este el tipo de material a utilizar como transmisor de contenidos para suplir la carencia de la visión.

Martin Andrade (s.f) en su investigación “*Alumnos con discapacidad visual necesidades y respuesta educativa”* señala que el aprendizaje significativo se da principalmente cuando se toma en consideración la experiencia del niño. El aprendizaje de una nueva lengua exige un nuevo código que trae como consecuencia que el material planteado sea adaptado, completado y enriquecido cuando un niño con discapacidad visual está integrado en un aula de educación regular.

Atendiendo lo anteriormente expuesto, en el aspecto de la enseñanza a niños con compromiso de tipo visual, existen una diversidad de factores que pueden ser modificados para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera empleando estrategias dirigidas a los sentidos mejor desarrollados por los invidentes, que les permita alcanzar las cuatro destrezas en la adquisición de una nueva lengua de acuerdo a sus capacidades, y así como también considerar el acondicionamiento de las áreas de enseñanza en pro del proceso enseñanza- aprendizaje .

### *2.2.3 Integración escolar*

Es pertinente hacer referencia en este apartado de la investigación a la tendencia actual de incluir estudiantes con compromisos de aprendizajes y/o físicos a centros de educación regular, esto se debe a la creencia de considerar que ofrecen mejores posibilidades de aprendizaje, formación e interacción social, según Coll, “estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria, a no ser que se suministre una ayuda específica por medio de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en este una actividad mental constructivista” Coll (1998).

Para lograr una efectiva integración se necesita la preparación docente y el acondicionamiento de los centros educativos. Al respecto, Flores (1992) dice: “Debe aceptarse que puede ser la escuela la que no tiene la calidad suficiente en métodos pedagógicos; puede faltar también una buena organización escolar, es necesario de vez en cuando un autoevaluación y autocrítica además de una evolución constante del equipo”.

## *2.3 Fundamentos legales*

Las bases legales que sustentan esta investigación son representadas principalmente, en las leyes que a nivel nacional promueven el respeto e inclusión de todas las personas al sistema educativo en igualdad de condiciones. En primer lugar se hace nombramiento a lo enmarcado en la constitución de la República Bolivariana de Venezuela en relación a la educación, el articulo número 103 señala que “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado” (CRBV, 2009).Esta ley indica que las limitaciones que una persona puede presentar para acceder al sistema educativo están solo ligadas a la motivación o decisión personal que tenga la persona de integrarse o no, pero que no existirá ninguna otra condición que lo aleje de recibir una educación integral y en igualdad de condiciones.

Debido a que la presente investigación se realiza en un contexto de educación básica es importante mencionar las leyes que se refieren a la protección de niños y adolescentes por tal motivo hacemos referencia al artículo 29 de la ley orgánica de protección al niño y adolescente (LOPNA) la cual además incluye a los jóvenes con diversidad funcional “todos los niños y adolescentes con necesidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagradas por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. El estado, las familias y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna” (LOPNA, 2007). Este artículo indica que las personas con diversidad funcional merecen ser respetados como todo ser humano y además debe ser reconocidas sus diferencias y características especiales con la finalidad de asegurarles su bienestar y realización personal y profesional. Además acota la responsabilidad del estado de garantizar la capacitación a las personas encargadas de atender a los estudiantes con diversidad física en su artículo número 61 “el estado regulara las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica” (LOPNA,2007).

Este artículo evidencia la obligación de realizar un trabajo conjunto entre los centros de educación especial y regular con el fin de lograr la completa formación y desarrollo de los talentos de los niños con compromisos físicos y de aprendizaje, además por la integración, que se ha convertido en una exigencia real en la mayoría de las instituciones de educación regular, algunas no cuentan con el apoyo de estas instituciones de educación especial para la formación del personal encargado, lo que entorpece el proceso de integración ya que el docente puede no contar con el conocimiento y herramientas necesarias para trata este problema en el aula y como consecuencia no se logra el aprendizaje de estos niños y adolescentes discapacitados.

A continuación se hace referencia a las leyes que desde un ámbito más cercano a la educación promueven la inclusión y respeto. En el año 2009 fue aprobada la Ley Orgánica de Educación, la cual en su artículo numero 6 garantiza “El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades” (LOE, 2009).Esta ley destaca un punto importante que no se ve en la realidad de las escuelas regulares, debido a que en su mayoría la integración se da sin garantizar las condiciones necesarias para estos niños con discapacidades ,lo que en cierto modo obstaculiza sus oportunidades para lograr las metas propuestas en relación con su éxito educativo.

En vinculación, con las leyes y organizaciones gubernamentales que se han creado en Venezuela con el interés específico de velar por que las leyes anteriormente propuestas se cumplan, además de ellas mismas establecer condiciones y derechos que deben ser cumplidos, podemos mencionar la ley creada en el año 1993 Ley para la integración de las personas incapacitadas (LIPI) la cual en su artículo 18 indica que : “ el estado regulará las características, condiciones y modalidades de la educación dirigida a personas con discapacidad, atendiendo a las cualidades y necesidades individuales de quienes sean cursantes o participantes, con el propósito de brindar, a través de instituciones de educación especializada, la formación y capacitación necesarias, adecuadas a las aptitudes y condiciones de desenvolvimiento personal, con el propósito de facilitar la inserción en la escuela regular hasta el nivel máximo alcanzable en el tipo y grado de discapacidad específica”(LIPI, 1993). Es importante resaltar que el nombre de esta ley no utiliza el término correcto para referirse a personas con compromiso el cual según el consejo nacional para las personas con discapacidad (CONAPDI) señala que en sus distintas modalidades el término debe ser persona con discapacidad. Sin embargo la ley antes mencionada vuelve a hacer referencia a una característica de suma importancia la necesidad de la participación de institutos especializados en la capacitación y apoyo a centros de educación regular, factor que colabora con la integración de cada uno de estos estudiantes.

# CAPÍTULO III

**MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se desarrolla todo lo que se refiere al enfoque y tipo de investigación, los participantes y técnica de muestreo utilizada, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, técnica de análisis de información y el procedimiento que se llevó a cabo en esta investigación.

## *3.1 Enfoque de la investigación*

La presente investigación tiene enfoque cualitativo y es de tipo descriptiva, ya que pretende caracterizar la experiencia del docente de inglés como lengua extranjera y analizar su desempeño específicamente con respecto a la inclusión de niños con diversidad física de tipo visual en el aula regular. Al respecto, Corbin y Strauss (2002) plantean que la investigación cualitativa, analiza un fenómeno o la naturaleza de un sujeto específico, por medio de métodos no matemáticos, donde se incluye la experiencia, emociones, ó consideraciones del investigador y técnicas de análisis de datos cualitativas, para relacionar los hallazgos de manera objetiva con la teoría en la que se fundamenta el estudio. En este sentido, la naturaleza descriptiva del estudio genera una amplia perspectiva del fenómeno fundamentada en la recolección de datos y su posterior análisis. Con lo cual se logra crear un precedente importante, sirviendo como complemento para estimular la investigación y de esta manera contribuir a la enseñanza del idioma Inglés en estudiantes con diversidad funcional de tipo visual o cualquier otra condición especial.Además, la investigación

pertenece a la modalidad estudio de caso; la cual pretende describir un único caso a estudiar, la docente de aula correspondiente a la materia Inglés como Lengua Extranjera de 3er año de educación básica.

## *3.2 Unidad social y participante*

Se analizó el proceso de enseñanza de la profesora de inglés de 3er año en la Unidad Educativa “Santa Sofía” ubicada en el Municipio Los Guayos, en relación a dos estudiantes con compromiso visual, ambos hermanos gemelos de 13 años de edad, los cuales por ser albinos presentan un defecto en la producción de melanina que ocasiona poco o ningún color (pigmento) en la piel, cabello y ojos.

## *3.3 Técnica de muestreo*

El sujeto a estudiar, fue la profesora de Inglés como Lengua Extranjera de 3er año de Educación Básica en la Unidad Educativa “Santa Sofía”. Por esta razón, el muestreo apropiado para este trabajo fue el Muestreo Intencional, el cual consiste en la elección de los sujetos de estudio, de acuerdo a características específicas, que facilitarán la labor del investigador para el cumplimento de sus objetivos (Martínez, M., 2005).

## *3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos*

La investigación de tipo cualitativa utiliza métodos y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción. El investigador de estudios de caso observa las características de una unidad con el propósito de analizar profundamente

distintos aspectos de un mismo fenómeno. Cumpliendo con estas características se utilizó la observación participante en las horas de inglés como lengua extranjera donde se hizo uso de un diario de campo, entrevista semiestructurada al profesor de inglés y la grabadora. (Ver ANEXO A y D).

## *3.5 Procedimiento de recolección de datos*

Los datos recolectados durante el periodo de observación participante fueron registrados en un diario de campo, el cual permitió el registro detallado de la totalidad de eventos ocurridos en el salón de clases, para el posterior análisis del proceso de enseñanza de la docente de inglés a estudiantes con diversidad física de tipo visual. En el diario de campo, se especificó el objetivo, la fecha y duración de las observaciones. El número de sesiones de observación fue de seis (06), en el horario correspondiente a la materia de inglés de 3er año de educación básica, los días Miércoles y Viernes de 2:00 a 3:45 de la tarde.

También se empleó una entrevista semi-estructurada, ya que debido a la naturaleza cualitativa del estudio, podrían surgir nuevas interrogantes a partir de las respuestas recibidas. Dicha entrevista fue realizada a la docente de inglés de 3er año de educación básica, la cual tiene a su cargo, dos estudiantes con diversidad visual. El registro de la información en la entrevista, se llevó a cabo por medio de la grabadora, para evitar vacíos de información y garantizar la objetividad, posteriormente estos datos fueron transcritos en un registro al igual que el diario de campo.

## *3.6 Organización de los datos*

Los datos recolectados deben ser organizados para facilitar el análisis de los mismos, en primer lugar se transcribieron la entrevista semi-estructurada y el diario de campo descritos anteriormente. Luego se procedió a clasificar la información por categorías para analizar a profundidad los resultados obtenidos.

## *3.7 Técnicas de análisis de datos*

La técnica seleccionada para el análisis de los datos recogidos en la presente investigación fue la categorización la cual permitió etiquetar cada situación resaltante y frecuente que se presentó durante el proceso de recolección de datos. La categorización “consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior” (Martínez, M., 2000). (Ver ANEXO E).

La reducción de datos es una clase de operación que se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación y puede hacerse de manera conceptual, numérica o gráfica. En la investigación cualitativa se refiere más que nada a la categorización y codificación de los datos.

Los datos recolectados requieren codificación lo que se entiende como “el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concretan las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubín y Rubín, 1995). Posteriormente se hace necesario integrar la información relacionando las categorías entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación para lograr apreciar cada detalle para determinar su aporte al análisis que lo llevara a una explicación integrada; en primer lugar examinando y comparando dentro de cada categoría para luego buscar los vínculos que puedan existir entre ellas, lo que permite organizar los datos conceptualmente y mostrar la información de manera simplificada.

Esta clasificación por categorías se estableció escogiendo aquellos tópicos e ideas más sobresalientes y que requerían ser consultados, para así permitir al investigador resaltar los datos más relevantes obtenidos luego de la recolección de datos, realizada a través de las entrevistas y la observación.

En la presente investigación se realizó la categorización tanto de los datos recolectados en la observación diaria, como en la entrevista realizada a la profesora de inglés como lengua extranjera de 3er año de educación básica. Estos datos fueron organizados en dos tablas la primera correspondiente a los datos obtenidos de la observación y la segunda para la información proveniente de la entrevista semiestructurada realizada a la docente de aula. Cada una de estas tablas tiene a su lado izquierdo la información subrayada correspondiente a la categoría que representa, el nombre de dicha categoría está ubicado al lado derecho de la tabla, para luego relacionarlas entre si y simplificar su discusión.

## *3.8 Procedimiento*

La presente investigación comprendió cuatro fases. En la primera fase denominada fase de diagnóstico se realizó una entrevista semi estructurada a la profesora de Inglés como lengua extranjera de 3er año de educación básica, con la finalidad de valorar la situación en el aula en aspectos tales como; el proceso de integración de estudiantes con diversidad visual en el aula regular, las estrategias con las que la profesora aborda la situación y el impacto de la inclusión de estos niños en el aula en su labor como profesional. Información que nos permitió obtener la perspectiva docente antes de profundizar en el área de investigación.

En la segunda fase se dio comienzo a las observaciones en la clase de inglés como lengua extranjera en el 3er año de educación básica. Se realizaron seis (6) sesiones los días miércoles y viernes en el horario de 2:00 a 3:40 pm cada día. Los datos recolectados en estas seis (6) sesiones fueron registrados en un diario de campo y en una grabadora, cada día fueron transcritos para conservar su legitimidad.

Posteriormente al culminar las observaciones se citó a la docente de aula para realizar una entrevista semiestructurada la cual se dio lugar en las instalaciones de la institución el Miércoles 10 de diciembre del 2014 a la 1:00 pm, esta entrevista fue grabada para evitar vacíos de información e inmediatamente transcrita.

En la tercera fase de esta investigación se procedió a organizar los datos recolectados en las sesiones de observación y la entrevista para ser categorizados y simplificar su posterior análisis y discusión. Esta organización de datos fue presentado en tablas.

En la cuarta fase se procede a la discusión de resultados en donde se comparan los resultados obtenidos por el presente estudio con los antecedentes de investigación al igual que con las teorías que sustentan la misma, la técnica utilizada fue la triangulación entre estos tres aspectos (teorías, entrevistas y observaciones). A su vez se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio.

# CAPÍTULO IV

# ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presenta la información recolectada por medio de una entrevista realizada al docente de inglés como lengua extranjera. Además se exponen los resultados obtenidos del diario de campo, el cual consta de 6 registros de observación realizados durante las sesiones de inglés. En ambas fuentes de información, los hallazgos fueron agrupados en categorías las cuales representan aspectos relevantes en lo dicho por el profesor de aula y en lo observado.

1. *Actividades didácticas desarrolladas en el aula*
   * 1. *Categoría estrategias didácticas del profesor de inglés*

Con respecto a la categoría estrategias didácticas del profesor de inglés, se presenta en primer lugar la información tomada de la entrevista realizada a la docente y en segundo lugar lo observado en los diarios de campo. La profesora afirmó utilizar como recurso didáctico recurrente, imágenes ó *flashcards* en cada una de sus clases, además agregó que a pesar de emplear imágenes de mediano tamaño, los estudiantes con diversidad visual no podían verlas desde sus pupitres, a menos que las tuvieran en sus manos, justificó no poder facilitarles las imágenes por no saber cómo hacer con el resto de la clase y lograr así un equilibro al momento de su práctica docente.

Se pudo constatar a través de la observación, en dos (2) de los seis (6) acompañamientos en el aula, el uso constante de imágenes tanto para introducir vocabulario a los estudiantes como para explicar contenido y asignación de ejercicios escritos. Efectivamente tal como la docente afirmó durante la entrevista, los estudiantes con diversidad visual no podían apreciar las imágenes desde sus pupitres, en ningún momento los estudiantes con compromiso visual pudieron tener estas imágenes en sus manos para así poder visualizarlas. Es importante considerar, que el uso de imágenes con sujetos con compromiso visual, debe tener un grado de limitación. De acuerdo a un estudio realizado por Aikin (2003), el uso excesivo de imágenes u otro material visual resulta ser inadecuado para trabajar con estudiantes con compromiso visual, siendo el tacto uno de los sentidos más desarrollado en la mayoría de las personas con esta condición, la recomendación de este autor, es que la trasmisión de los contenidos a personas con compromiso visual sería propicia con materiales didácticos táctiles.

A través de ambas fuentes de información se evidenció el uso excesivo de imágenes por parte de la profesora de Inglés. Siendo este de acuerdo a la teoría citada, un recurso didáctico inapropiado para la integración de estudiantes con diversidad física visual. Así mismo, se comprobó que la profesora no acercaba las imágenes a los estudiantes con diversidad, por lo tanto el uso de imágenes resultó ser un recurso que benefició al grupo de estudiantes en general, pero no funcionó para los estudiantes con diversidad visual.

El siguiente aspecto relevante se refiere a la explicación del contenido por parte del profesor. Con respecto a esta categoría, no se pudo obtener información a través de la entrevista, ya que la docente no fue particularmente explícita en este aspecto. Sin embargo, se pudo apreciar en una (1) de las jornadas de observación, que la profesora comenzaba sus explicaciones a través de fórmulas para explicar las estructuras gramaticales, escribía ejemplos para la comprensión con respecto de los nuevos contenidos presentados. De igual manera, fue recurrente el uso de preguntas orales dirigidas a los estudiantes involucrándolos de esta manera en la explicación del tema.

En relación con la explicación de actividades por parte del docente, durante la sesión de entrevista, la docente no manifestó el método que utilizaba para la explicación de las actividades ó pautas en el aula. Sin embargo, a través de las sesiones de observación, se pudo apreciar en uno (1) de los acompañamientos en el aula, la manera en que la profesora comenzaba a explicar el instrumento de evaluación, antes que todos los estudiantes lo tuviesen en sus manos. Por el contrario, en las actividades regulares de clase, como dinámicas y trabajos grupales; solía explicar detalladamente las condiciones de trabajo y el proceder de la asignación. En cuanto a los estudiantes con diversidad visual, solía colocarlos con un compañero de clases, para que los guiara en el proceso.

Continuando con las estrategias didácticas empleadas por el profesor, la docente durante la entrevista no manifestó utilizar el pizarrón como recurso recurrente en sus clases, demostrando no estar consciente de este fenómeno. Sin embargo, se pudo observar en cuatro (4) de las seis (6) sesiones realizadas, que el uso del pizarrón como recurso didáctico fue lo más predominante, incluso mayor al uso de imágenes u otro recurso. El mismo fue utilizado para explicaciones gramaticales, ejemplos y ejercicios escritos. Al momento del uso del pizarrón por parte de la docente, los estudiantes con diversidad visual debían esperar que alguno de sus compañeros terminara de escribir, para que les facilitaran sus apuntes, ya que ellos no pueden leer lo escrito en la pizarra.

Al momento de hacer correcciones y evaluaciones, la docente comentó en la entrevista haber conversado con sus colegas en busca de recomendaciones acerca de las formas en que pudiera proceder con los estudiantes comprometidos visualmente. Sin embargo, no fue explícita al dar esta información y se pudieron constatar algunas fallas en este proceso que pudieran afectar la retroalimentación recibida tanto por los estudiantes con diversidad visual, como por el grupo de estudiantes en general. En relación a lo anterior, por medio de la observación se constató en una (1) sesión en particular, que la profesora de inglés no revisó los scripts en sesiones anteriores para las presentaciones orales de sus estudiantes, ya que corregía errores de gramática ó deletreo en las láminas de sus estudiantes después que ellos exponían. En el caso de los estudiantes con diversidad física visual, al momento de corregir sus láminas, enunció los errores marcándolos con un bolígrafo. El inconveniente que se apreció fue que la docente en ningún momento mencionó o leyó las palabras exactas para que los estudiantes con diversidad visual pudiesen tomar nota, la corrección de su trabajo estuvo dirigido sólo al grupo de estudiantes que estuviesen lo suficientemente cerca de la lámina para leer.

Consideramos que en la selección del recurso didáctico a utilizar, la estrategia implementada por el docente, así como también su forma de corregir o explicar, no se está incluyendo o intentando atender las necesidades de los estudiantes con diversidad visual, esto puede deberse a que el docente desconoce aspectos fundamentales con respecto a la condición de los estudiantes integrados que bien pueden afectar su proceso de aprendizaje, así como también la disposición que el profesor tiene de conocer y aplicar nuevas estrategias. En un estudio realizado por Hidalgo (2006), aparece esta coincidencia la cual indica que un 83% de los docentes no tienen un conocimiento claro, con respecto a los distintos requerimientos que puedan presentar estos estudiantes; lo que indica el porqué del uso de estrategias y técnicas en el aula no dirigidas al aprendizaje de estudiantes con diversidad.

## *Formación profesional del docente de inglés*

*4.2.1 Categoría preparación del docente*

Al referirnos a la categoría preparación del docente, surgen dos aspectos importantes como son: la autonomía y la dependencia del profesor a la hora de capacitarse profesionalmente. Se expondrá en primer lugar lo dicho por la profesora durante la entrevista y luego lo que pudo ser recolectado en este aspecto durante las sesiones de observación. En relación con su interés personal en capacitarse, afirmó haber ido a la convención TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) y haber realizado un taller en la embajada británica durante sus estudios de pregrado. Además, en relación a la capacitación para atender casos de estudiantes con diversidad visual, la docente afirmó dirigirse a una docente compañera de trabajo en busca de orientación respecto de los estudiantes con diversidad visual. Dicha docente, le ofreció algunas sugerencias acerca del método de evaluación viable para estos estudiantes. Con respecto de la dependencia en la capacitación, subcategoría resultante de la entrevista, la profesora reconoció no haber solicitado recursos o apoyo a la institución donde actualmente labora, ya que en su juicio también la escuela debe asumir sus responsabilidades y mostrar interés por brindarle lo que necesite como docente.

Del mismo modo, destacó no tener conocimiento para lidiar con estudiantes con diversidad visual, ya que durante sus estudios no fue preparada para ese propósito, y además manifestó no sentirse interesada en buscar información de manera autónoma. Durante las sesiones de observación la profesora demostró en reiteradas ocasiones no manejar los recursos y estrategias para la enseñanza del inglés a estudiantes con compromiso visual tal como se pudo constatar en la información mostrada previamente en la categoría correspondiente a las estrategias didácticas del profesor de inglés.De igual forma, con respecto al papel de la institución para brindar apoyo al docente, durante las sesiones realizadas se evidenció que los recursos utilizados en el aula eran elaborados por la docente. Además, la profesora no contaba con ningún asistente especializado en la enseñanza o atención a estudiantes con discapacidad visual que permaneciera en el aula como vínculo entre ella y los estudiantes con diversidad visual. En este sentido existe un desvinculo entre la ley y lo observado en la realidad. En el artículo 61 de la Ley Orgánica de Protección al Niño y Adolescente se establece que el estado gestionará la educación dirigida a personas con diversidad brindando a través de instituciones de educación especializada la capacitación y formación necesarias para lograr la inserción en la escuela regular.

### *4.2.2 Categoría apoyo docente institucional*

El apoyo por parte de la institución en donde se dio lugar este estudio de investigación demostró ser deficiente, de acuerdo a lo afirmado por la docente de inglés durante la entrevista. Al respecto, comentó no haber recibido apoyo de ningún tipo por parte de la coordinación escolar, para como docente conducir de manera apropiada las adversidades que a diario presenta un estudiante con diversidad visual en el aula regular. El no contar con apoyo de la institución es un factor adicional que podría obstaculizar el proceso de formación tanto del docente como del estudiante, en este sentido se presenta el planteamiento propuesto por Flores citado en Guerrero (1992), con respecto a la integración escolar en la cual afirma que: “debe aceptarse que puede ser la escuela la que no tiene la calidad suficiente en métodos pedagógicos; puede faltar también una buena organización escolar, es necesario de vez en cuando una autoevaluación y autocritica además de una evolución constante del equipo” ( P.70).

En las seis (06) sesiones de observación, se pudo constatar todo lo comentado por la docente respecto del apoyo de la institución educativa para con ella, por tener estudiantes con diversidad visual en su aula. En este sentido, se pudo apreciar falta de seguimiento especializado a estos estudiantes y docente, falta de recursos didácticos táctiles o a gran escala para que los estudiantes pudiesen apreciar el contenido dado por la docente y desvinculación entre la coordinación y los sucesos del aula.

## *4.3 Actividades pedagógicas que estimulan el aprendizaje del inglés en niños con compromiso visual*

### *4.3.1 Categoría integración de los estudiantes con diversidad visual*

En la entrevista la docente de inglés manifestó no estar de acuerdo con la inserción de estudiantes con necesidades especiales a una escuela regular, a pesar que en su opinión sí poseen la capacidad intelectual para seguir avanzando hacia niveles superiores del sistema educativo venezolano, lo que coincide de igual forma con la investigación realizada por Santana (2012), donde se encontró que los estudiantes con compromiso visual en promedio poseen la misma aptitud para aprender un idioma que el resto de sus compañeros.

Sin embargo, el rechazo evidente de la docente a tener estudiantes con ésta condición radica en no contar con la preparación profesional para afrontar esta situación especial de enseñanza. En este sentido, agregó haberse negado a escribir en unas pizarras pequeñas, que la representante de estos estudiantes les hacía llevar para que los docentes ayudaran a sus hijos a ver el contenido visto en clases. Actitudes de esta índole también pudieron ser registradas en un cuestionario realizado en la investigación de Vega (2005), el cual arrojó una tendencia mínima de docentes a favor de la integración, lo que permitió definir este proceso como un obstáculo por parte de los docentes.

En cuanto al método de evaluación utilizado, en una oportunidad particular en la que tenían una evaluación escrita. Los estudiantes con diversidad visual no asistieron a la institución. La docente de inglés afirmó haber comentado este fenómeno con algunos colegas, los cuáles le indicaron que con ellos pasaba lo mismo, en cuanto había alguna evaluación escrita estos alumnos no asistían a clases. En este respecto, lo que se puede extraer de esta experiencia es que a los estudiantes con diversidad visual, se les imposibilita realizar evaluaciones escritas y la docente no les presenta ninguna alternativa para sumar ese puntaje, además de exigirles un justificativo para poder recuperarlo.

Por otro lado, en la entrevista la docente afirmó evidenciar poca interacción o cooperación espontánea de sus estudiantes regulares para con los que sufren de compromiso visual. Por lo que en la entrevista, la profesora comentó que la manera en que incentivaba la integración de estos estudiantes con sus compañeros y actividades planteadas era agrupándolos con una estudiante para que los asistiera en lo que necesitaran y los condujera en el proceso.

En relación a la categoría integración de los estudiantes con diversidad visual, todas las sesiones de observación que se realizaron, demostraron falta de atención docente hacia estos estudiantes. Como evidencia de esto, se puede extraer del diario de campo que en cinco (05) de las seis (6) sesiones de acompañamiento, los estudiantes se mantenían en posición de descanso durante la clase. Una de las razones por las cuales se evidenció esto, fue la imposibilidad que tenían los estudiantes de realizar las actividades propuestas en el pizarrón de clases. Por su parte, se constató que en cinco (05) de las seis (06) observaciones en el aula, los estudiantes con diversidad visual, se dedicaban a realizar tareas o actividades de otras asignaturas, así como también en una ocasión, hicieron uso de sus teléfonos celulares, y todo eso acontecía sin que la profesora de inglés se percatara. En el mismo sentido, en las seis (06) observaciones realizadas, se pudo evidenciar que en ningún momento la profesora se les acercó a preguntarles, si estaban entendiendo o no el contenido dado en clase, ó porque estaban realizando tareas de otras asignaturas. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos en la investigación de Vega (2005), donde la investigadora pudo comprobar en sus observaciones de aula, como los docentes no hacían uso de técnicas integradoras como atención personalizada o metodologías de enseñanza.

De igual forma, esta situación en el aula de clases es contradictoria con lo que dictan las leyes venezolanas. En este aspecto, no se garantizan las condiciones necesarias para que estos estudiantes cumplan con los objeticos académicos, privándoles de la atención docente necesaria y aislándolos de la oportunidad de adquirir aprendizaje, oponiéndose de esta forma a la ley Orgánica de Educación en su artículo 6 que establece “El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades”.

Del mismo modo, por medio del diario de campo se pudo constatar que la docente en cuatro (04) de las seis (06) sesiones de observación, poseía una iniciativa por hacer que algunos de sus estudiantes ayudaran a sus compañeros con compromiso visual, poniéndolos en grupo para incentivar la cooperación.

### *4.3.2 Categoría interacción entre profesor y estudiantes con diversidad visual*

La categoría que se refiere a la interacción existente entre la docente de inglés y los estudiantes con diversidad visual, la cual no surgió de la entrevista dirigida a ella, ya que en ningún momento la docente fue explícita en cómo era su interacción con los estudiantes con diversidad visual.

Los resultados aquí reflejados se obtuvieron de las observaciones realizadas en el aula de clases, las cuales permitieron detectar una interacción inapropiada por parte del profesor hacia los estudiantes en general, esto basándonos en los comentarios descalificativos que en reiteradas ocasiones la docente empleaba con sus estudiantes.

En relación específica a los estudiantes con diversidad visual, se considera inapropiada la interacción del profesor debido a que en tres oportunidades se detectaron comentarios irrespetuosos. En una ocasión refiriéndose a la capacidad de uno de los estudiantes para visualizar los ejercicios escritos en la pizarra. Una segunda vez se evidenció desinterés, cuando al percatarse que una de las estudiantes no realizaba la actividad solo hizo un gesto brusco sin motivar al estudiante para que realizara la asignación al igual que sus compañeros. Adicionalmente, en otra sesión de observación, la docente comparó la velocidad con la que los estudiantes de diversidad visual realizaban una actividad, indicando que estos al tener mejores instrumentos de trabajo seguían siendo más lentos que otro grupo de estudiantes regulares que realizaban la misma actividad.

Es evidente como la interacción del docente, en este contexto, poco puede considerarse positiva a la hora de estimular a los estudiantes en el aprendizaje del inglés, ya que es una relación que carece de respeto hacia las necesidades educativas que también puede presentar una persona con diversidad visual, además de no generar un ambiente estimulante y afectivo donde los estudiantes puedan sentirse cómodos y seguros de sus capacidades. Estas situaciones parecen ser reiterativas en distintos contextos escolares y con distintas necesidades físicas o educativas como lo confirma la investigación realizada por Vega (2005), en la cual se constató lo que las investigadoras denominaron discriminación indirecta, donde hubo presencia de lenguaje descalificador, gestos y comportamientos negativos por parte de los docentes hacia los estudiantes, lo que permitió concluir que el proceso de integración se da de una forma superficial.

En este aspecto es importante mencionar la “Hipótesis del filtro afectivo” de Krashen citado en Torga (2010), la cual establece que para que el estudiante pueda asimilar los contenidos de una segunda lengua, debe estar totalmente involucrado en el proceso, lo que conlleva a que el docente debe saber cómo lidiar con aspectos emocionales que pueden obstaculizar la adquisición. En este sentido es pertinente acotar, que estudiantes con condiciones especiales suelen experimentar emociones como inseguridad ó no pertenencia a un grupo social, lo que puede frustrar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## *4.4 Condiciones físicas de la institución en la integración de estudiantes con compromiso visual*

### *4.4.1 Categoría infraestructura de la institución*

Considerando que el espacio físico donde se da el aprendizaje es parte fundamental en el proceso de integración y además puede facilitar o entorpecer las condiciones del aprendizaje; se hizo una recolección de información general de las áreas de la institución tomando en cuenta el acceso de los estudiantes con diversidad visual y su comodidad en las aulas de clase y demás áreas de la institución. Esta información se obtuvo a través de la entrevista realizada a la docente de Inglés y las observaciones del aula e institución.

En primer lugar la docente considera que la escuela no es adecuada para la atención de estudiantes con diversidad visual, lo cual afirmó en la entrevista dirigida a su persona. En este aspecto afirmó, que la escuela no cuenta con indicativos o señales de las diferentes áreas. Además, la docente señaló que el aula tenía unos ventanales muy grandes que permitían la entrada de mucha luz, razón por la cual, de acuerdo a la profesora, los estudiantes con diversidad visual permanecían en posición de descanso durante la clase. Con respecto al acceso a la institución, áreas comunes de la escuela y salón de clases la profesora resaltó que lo hacían con facilidad ya que al tener un periodo aproximado de dos años estudiando en la institución, conocían sus espacios.

Estas afirmaciones coinciden con las observaciones realizadas ya que en las seis (6) sesiones los estudiantes con compromiso visual se mantenían en posición de descanso, su movilidad en el salón se limitaba a estar sentados cada uno en sus puestos durante el bloque completo de clase. Al momento de salir al receso, lo hacían con cautela tocando cada obstáculo que pudiesen encontrar desde sus puestos a la puerta, luego descendían por las escaleras sin mayor complicación lo que puede deberse al tiempo de permanencia que llevan en la institución. Durante el receso el estudiante con mayor grado de defecto visual, solía estar más retraído, se mantenía de pie en un rincón hasta que finalizaba la hora del receso.

Las cualidades de la infraestructura de la institución al no ser adecuadas para estudiantes con diversidad visual, incrementan el vacío de condiciones para lograr una integración efectiva y difiere del artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela el cual señala que “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado”.

Resaltaremos en el artículo antes expuesto la línea “sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes”, ya que consideramos como se había señalado previamente, el incumplimiento de las leyes en materia de integración escolar.

**CAPÍTULO V**

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

A continuación, se presentan las conclusiones de las autoras de este estudio luego del análisis de los resultados obtenidos del proceso de categorización; asimismo, se plantean algunas recomendaciones para los estudiantes, profesores y futuros investigadores que deseen abordar situaciones similares a las estudiadas en la presente investigación.

## *5.1 Conclusiones*

A partir de los resultados obtenidos y discutidos anteriormente, se comprueba la disparidad entre las leyes del estado venezolano y lo constatado a través de la observación en la institución en la que se realizó esta investigación. En adición, se puede extraer de esta experiencia que las leyes dan las condiciones propicias para que la integración de estudiantes con necesidades especiales se lleve a cabo en la escuela regulares. Sin embargo, a través del estudio realizado no se pudo encontrar un enlace entre la teoría y la puesta en marcha, por lo que la implementación del proceso de integración se da de manera inefectiva.

De igual manera, se puede concluir que la integración se da de forma superficial ya que los docentes no implementan estrategias integradoras debido a su desconocimiento en la materia, cosa que se pudo comprobar en los diarios de campo y entrevista realizada a la docente que fue objeto de estudio. Este desconocimiento sobre la materia de integración, se debe a la falta de apoyo de las instituciones adscritas al ministerio de educación y otros entes. Lo anterior se puede concluir respecto del ámbito educativo estudiado.

Por otra parte, la insensibilidad de la población estudiantil con respecto a las personas con diversidad visual fue evidente; debido al desconocimiento en la materia ó juicios preestablecidos por la sociedad que experimentan los estudiantes regulares. Esto pudo ser comprobado en las seis sesiones de observación realizadas en esta institución educativa.

## *5.2 Recomendaciones*

Como consecuencia de los resultados anteriormente expuestos, se recomienda lo siguiente:

* Dictar talleres de información para la población estudiantil y docente con respecto al problema de diversidad visual en el aula.
* Otorgar un incentivo al personal docente, para motivarles a capacitarse en aéreas complementarias a su labor docente.
* Implementar la presencia de tutores especializados que sirvan de vínculo entre el docente y los estudiantes con diversidad visual.
* Desarrollar este tipo de investigación con docentes de otras asignaturas y en un contexto más amplio con mayor número de participantes.

# REFERENCIAS

Amado, M.; Bassil, L. (2013). *Un estudio cualitativo acerca de las intervenciones de psicopedagógicas e interdisciplinarias en el trabajo con niños entre 6 a 13 años que presentan hipoacusia.*Trabajo de grado, Buenos Aires-Argentina.

Andrade, Pablo (s.f). *Alumnos con deficiencia visual (necesidades y respuesta educativa)* recuperado el 12 de Octubre de 2014 de: <http://www2.escuelascatolicas.es/pedagogico/Documents/Discapacidad%20Visual%205.pdf>

Begoña, M. (n/f) *Técnicas y métodos de investigación cualitativa* [articulo] recuperado el 23 de Junio del 2014 de http//:[ruc.udc.es/dspace/butstream/2183/8533/1/cc-02art8ocr.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/butstream/2183/8533/1/cc-02art8ocr.pdf)

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007). Recuperado el 14 de Agosto de 2014 de: <http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_excsummary_esp.pdf>

Corbin, J., Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Disponible en https://www.academia.edu/949983/Bases\_de\_la\_investigaci%C3%B3n\_cualitativa.\_T%C3%A9cnicas\_y\_procedimientos\_para\_desarrollar\_la\_Teor%C3%ADa\_Fundamentada

Declaración De Salamanca y marco de acción (1994). Las necesidades educativas especiales. Recuperado el 18 de octubre de 2014 de: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>

Delgado, J. (2007). *Estrategias del docente e integración del alumno con discapacidad intelectual al aula.*Trabajo de grado, Maracaibo-Venezuela.

Derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad (2004). Recuperado el 24 de Octubre de 2014 de: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/37258/92_.pdf>

Fernández, L. (2006). *Como analizar datos cualitativos* recuperado el 20 de Junio del 2014  de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Forte, M. García, J. (2003). *El aprendizaje del niño ciego en la escuela.* Recuperado el 15 de Octubre de 2014 de: <https://es.scribd.com/doc/33070465/APRENDIZAJE-DEL-NINO-CIEGO-EN-LA-ESCUELA>

García, J. (2010) Niños con problemas de lenguaje en la clase de inglés .Universidad de Colima, Colima-México.

Guerrero, L.(s/f) *Necesidades educativas especiales.* Mérida-Venezuela.Disponible: <http://es.slideshare.net/brendix1706/necesidades-educativas-especiales-16048421> [Consulta: 2014, Noviembre 10]

Hidalgo, Z. (2006) *Estrategias pedagógica para el manejo adecuado de las dificultades de aprendizaje de los alumnos de la primera etapa de educación básica.*Trabajo de grado, Maracay-Venezuela.

Krashen, S. (2013). Ciudad de Mexico, Mexico: Cambridge University Press. Disponible: <http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla.pdf> [Consulta: 2014, noviembre 14]

Martinez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de: http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ\_InvAccionenelAulapag27\_39.pdf

Martínez, M. (2005). *Actualización de la Epistemología y Metodología en Educación*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%201/Lecturas%20Complementarias/ActualizdelaEpistyMetodenEducacion-%20Martinez.pdf.

Molina, C. (n/f). *Integración del invidente en la clase de matemáticas agenda de investigación desde la teoría de las situaciones didácticas.*Recuperado el 8 de Junio del 2014 de  [www.ugr.es/jgodino/invidentes.htm](http://www.ugr.es/jgodino/invidentes.htm) 

Muñoz, V. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el caribe*. Recuperado el 18 de Octubre de 2014 de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf>

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), Recuperado el 19 de Octubre de 2014 de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>

Lermen, D. (2014). *Diagnóstico sobre la inclusión educativa de los niños y jóvenes con discapacidad visual en Latinoamérica.* Recuperado el 17 de Octubre de 2014 de: <http://www.risalc.org/portal/pdf/EspanolDiagnosticoICEVI.pdf>

Organización Nacional de Ciegos de España – ONCE. Recuperado el 7 de Junio del 2014 de  ([www.once.es/](http://www.once.es/))

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud*. Recuperado el 22 de Octubre de 2014 de: <http://www.javeriana.edu.co7documents7245769/339704/CIF_OMS_abreviada.pdf/e9d73e60-4e99-4f68-a0b5-2a36ad6e8e5f>

Orsini, M. (2006). *Construcción colectiva de medidas para la integración de niños con necesidades educativas especiales y atención a la diversidad*. Recuperado el 15 de Octubre de: <http://w2.ucab.edu.ve/tesis-digitalizadas2/ths_grade/maestria-en-educacion.html>

Poder legislativo de Venezuela: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1998).En gaceta oficial N°5.908 [En línea]. Disponible en: <http://www.tsj.gov.ve/legislacion/enmienda2009.pdf>

Poder legislativo de Venezuela (2009, 13 de agosto): Ley Orgánica de Educación .En gaceta oficial de la República Bolivariana De Venezuela [en línea]. Disponible en: [www.me.gob.ve/ley\_organica.pdf](http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf)

Poder legislativo de Venezuela (2007, 10 de Diciembre): Ley Orgánica para la protección de Niños, Niñas y adolescentes. En gaceta Oficial N°5859 extraordinaria [en línea]. Disponible en: <http://www.defensoria.gov.ve/dp/index.php/leyes-nino-ninas-y-adolescentes/1>

Poder Legislativo de Venezuela (2007,5 de Enero): Ley para las personas con discapacidad. En gaceta Oficial N°38.598. [En línea]. Disponible en: <http://www.conapdis.gob.ve/index.php/ley-para-las-personas-con-discapacidad>

Rodríguez, Y. (2006) *La Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, desde la Perspectiva del Docente de Aula Regular.*Trabajo de grado, Caracas-Venezuela.

Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Recuperado el 19 de Octubre de 2014 de: <http://www.discapnet.es/Castellano/comunidad/websocial/Recursos/Documentos/Tecnica/Documents/79216aa9238145598a63>

Santana, M. (2013). *La Aptitud Lingüística en Estudiantes Ciegos.*Trabajo de grado, Madrid-España.

Torga, M. (2010). *Vigotsky y Krashen: Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

Vega, A. (2005). *Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿Coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* Trabajo de grado, Santiago de Chile-Chile.

UNESCO (2014). Documento de posición sobre la educación después del 2015. Recuperado el 27 de Octubre de 2014 de: <http://unesdoc.org/images/0022/002266/226628s.pdf>

# ANEXOS

**ANEXO A**

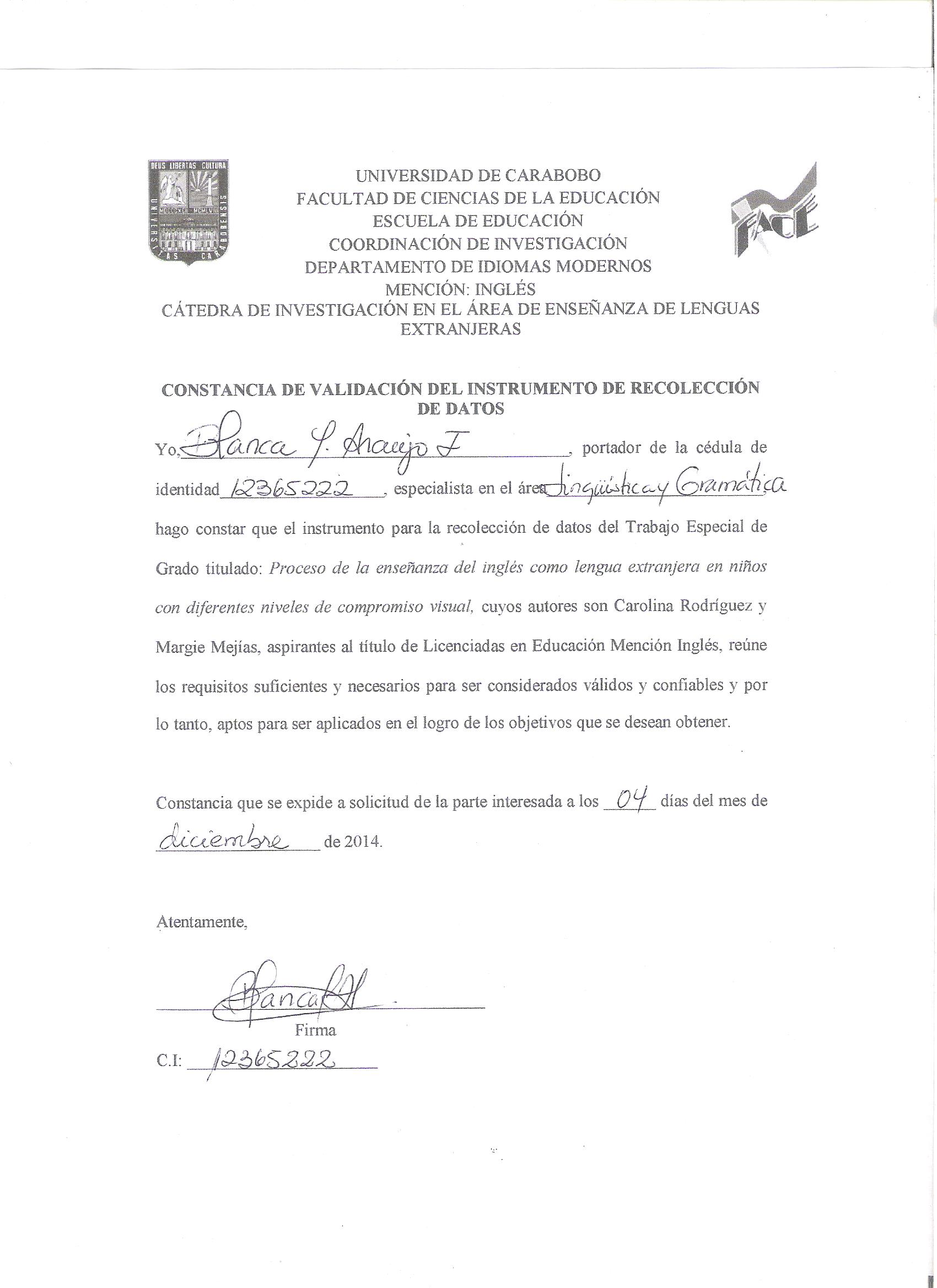
**Entrevista al docente**

El objetivo de este instrumento es recopilar información sobre el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con diversidad funcional de tipo visual, con el fin de analizar dicho proceso.

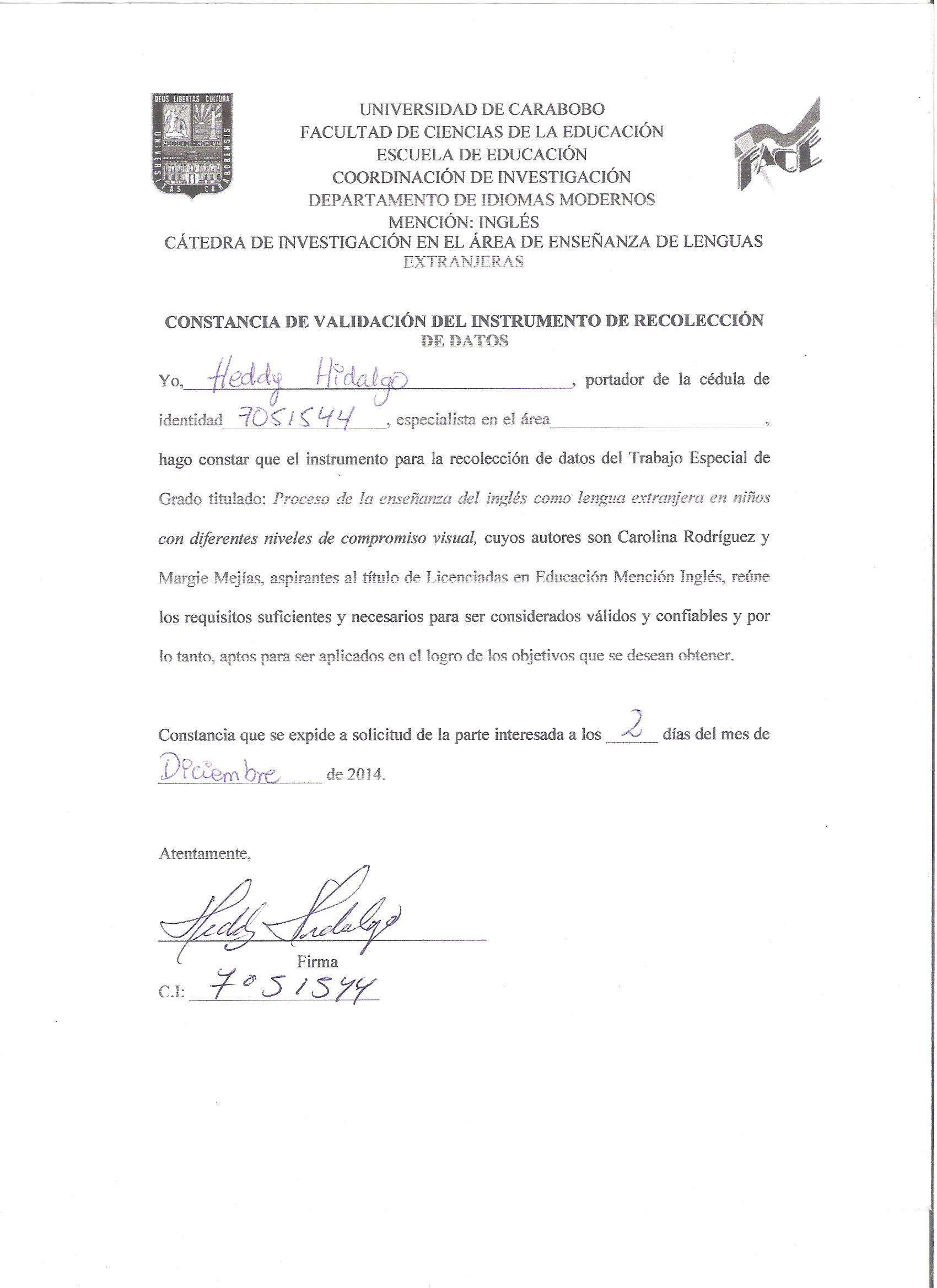
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Fecha | Participante | Hora |
|  |  |  |

|  |
| --- |
| Información profesional |
| 1. ¿Cuál es su grado de instrucción académica? 2. ¿En qué institución curso sus estudios de educación superior? 3. ¿Cuál fue su año de graduación? 4. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esta institución educativa? 5. ¿Qué cursos ó talleres de formación académica ha recibido? 6. ¿La institución educativa ofrece talleres de capacitación a su personal? Mencione de que tipo. 7. ¿Ha recibido capacitación para atender casos de estudiantes con necesidades académicas especiales? En caso de ser negativa la respuesta ¿A qué cree usted que se deba? ¿Le gustaría participar en uno? |
| Labor docente |
| 1. ¿Recibe dotación de recursos necesarios para su labor docente? ¿Mencione cuales? De ser negativa la respuesta ¿A qué cree usted que se deba? 2. ¿Recibe apoyo por parte de la institución con respecto a la atención de estudiantes con diversidad visual en el aula? De ser negativa la respuesta ¿a qué cree usted que se deba? 3. ¿Qué materiales didácticos suele utilizar en el aula de clase? 4. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el aula? 5. ¿Cómo influyen los materiales mencionados anteriormente en los estudiantes en general? ¿Nota alguna diferencia significativa al no emplearlos? 6. ¿Cómo influyen las estrategias didácticas en los estudiantes en general? ¿Nota alguna diferencia significativa al no emplearlas? 7. ¿Reciben los estudiantes algún tipo de preparación acerca de la diversidad funcional ó psicológica que pueda presentar un compañero de clases? 8. ¿Cuál es su opinión acerca de la integración de estudiantes con diversidad visual en un aula de educación regular? ¿Está de acuerdo? 9. ¿De qué manera las estrategias didácticas usadas con el resto de los estudiantes influyen en los estudiantes con diversidad visual? ¿De manera positiva o negativa? Explique. 10. ¿Cómo es la interacción de los estudiantes con diversidad visual y el resto de sus compañeros? 11. ¿Considera usted que los estudiantes con diversidad visual puedan avanzar a niveles más avanzados en el sistema educativo venezolano? Explique. 12. ¿Considera usted tener el conocimiento para lidiar con estudiantes con diversidad visual? Explique. 13. ¿Piensa usted que posee las herramientas necesarias para afrontar la enseñanza a estudiantes con diversidad visual? ¿Por qué? 14. ¿Comenta con otros docentes acerca de las estrategias que ellos utilizan con estudiantes con diversidad visual? 15. ¿Utiliza usted algún apoyo tecnológico en sus clases? Mencione cuáles. 16. ¿De qué manera incentiva la integración de estudiantes con discapacidad visual en el aula? 17. ¿Qué información ha recibido acerca del rol de la familia en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes? 18. ¿Está usted actualmente recibiendo algún tipo de capacitación profesional en el área de educación especial? ¿Cuál? 19. ¿Ha realizado alguna investigación acerca de cuáles pueden ser las estrategias más efectivas a utilizar en la enseñanza del Inglés a estudiantes con compromiso visual? ¿Qué información ha extraído de la misma? 20. ¿Ha obtenido usted información acerca de cómo funciona el proceso de aprendizaje en niños con discapacidad visual? 21. ¿Posee conocimiento acerca de cómo acceden los estudiantes con diversidad visual a la institución educativa y al aula? Explique. |
| Infraestructura |
| 1. ¿La institución educativa posee pasamanos o indicativos y señales que les faciliten el acceso a los estudiantes con diversidad visual a áreas como aulas, baños, cantina, cancha de deporte, laboratorio de computación? 2. ¿Cómo es la movilidad de estos estudiantes en el aula? ¿Se mantienen en sus puestos? ¿se desplazan de un lugar a otro? 3. ¿Considera usted que el aula es adecuada para estudiantes con diversidad visual? ¿Por qué? |

**ANEXO B**

****

**ANEXO B**

**ANEXO C**

**ANEXO D**

|  |  |
| --- | --- |
| Fecha: Miercoles:12/11/2014 Duración:2.00 – 3:45  A continuación se presentan los seis (06) registros de observación de las clases de inglés como lengua extranjera en la U.E Santa Sofía, correspondientes a tercer año de educación básica. | |
| Objetivo: Describir el proceso de enseñanza en una clase de inglés como lengua extranjera a dos estudiantes con diversidad de tipo visual. | Categorías |
| En este primer día los investigadores se acercaron a la profesora fuera del aula de clases para recordarle que desde ese día se comenzaban las observaciones, esta les señaló que no haría nada, que ella no tenía la clase preparada. Se le preguntó cuál era el motivo, si era por algún malestar o alguna situación irregular, la profesora indicó que simplemente ese día estarían realizando ejercicios de práctica para una próxima evaluación. De igual manera, se realizó la observación prevista, las investigadoras y la profesora de inglés, entraron al aula de clases saludando “good afternoon”. No se hizo una presentación formal de las investigadoras a los estudiantes, luego la profesora les señaló a ellas dos puestos vacíos ubicados en una esquina del salón para que se sentaran. Posteriormente la profesora comenzó a tomar la asistencia a la cual los estudiantes respondieron con frases como “present”, “i´m here”, “here”. Para el momento en que las investigadoras entraron al salón notaron como los estudiantes con diversidad física visual estaban ubicados en la primera fila. La profesora comenzó la clase haciendo una introducción y explicación con respecto a su próxima evaluación, procedió a organizarlos en parejas de trabajo. Luego realizó un sorteo para decidir el orden en que los estudiantes harían la presentación oral. Mientras esto ocurría, los estudiantes decidieron quienes serían sus parejas, los estudiantes con diversidad física visual no se acercaron a nadie para formar parejas, decidieron colocarse juntos, cabe destacar que son hermanos gemelos, un varón al cual llamaremos estudiante#1y una hembra a la cual llamaremos estudiante #2. La profesora dió las pautas de la evaluación, la cual sería el primer diálogo que el grupo expusiera en el lapso. En dicho diálogo serían evaluados cinco aspectos los cuales eran: pronunciación, gramática, tono de voz, fluidez, presentación (material y memorización), el material constaba de una lámina de papel bond con el diálogo escrito, dibujos en referencia a lo conversado, estructuras estudiadas en clase correspondientes a comparativos y superlativos y letra legible en la lámina. Cada uno diría un minino de siete líneas y la asignación sería para el miércoles siguiente con una ponderación del 15%.  Aproximadamente media hora después del inicio de la clase, la profesora comenzó a colocar imágenes en la pizarra para explicar el uso de comparativos y superlativos en inglés, usando las imágenes en la pizarra les pidió a los estudiantes que mencionaran un adjetivo de acuerdo con la imagen, la participación de los estudiantes fué poca, sólo dos participaron. Mientras tanto, los estudiantes con diversidad no tuvieron ninguna participación, estudiante #1 es el chico con mayor dificultad visual, este se mantuvo en posición de descanso durante la actividad. Luego que los estudiantes y la profesora terminaron de escribir los adjetivos en la pizarra, llegó la hora del receso y todos los estudiantes salieron del aula.  Los estudiantes regresaron al salón, y se observó que la primera en entrar fue la estudiante #2, la cual posee menor defecto visual. Unos minutos después una estudiante llegó tarde al aula, la profesora en ese momento expresó a los estudiantes que si regresaban tarde del receso debían decir una frase en inglés: “Sorry for being late, may I come in?” La mayoría de los estudiantes tenían esa frase anotada en sus cuadernos, la estudiante en cuestión se negó a producirla oralmente, la profesora se colocó en la parte de atrás del salón para forzarla a decirla en voz alta, luego se quedó parada en la puerta por diez minutos. Después de transcurrido este tiempo, la niña decidió leer la frase del cuaderno de una de sus compañeras y dijo “Sorry for being late, may I come in?” La profesora contestó “Yes, you may”. Se observó como los estudiantes, al sonar el timbre del receso subieron corriendo al salón de clases, luego de ver lo que sucedió con esta alumna, las investigadoras comprendieron que la razón por la que los estudiantes se esforzaban en su puntualidad era para no tener que pedir permiso en inglés para entrar al salón.  Después, la profesora retomó los ejercicios y dió el primer ejemplo, el grupo procedió a escribir oraciones en forma superlativa y comparativa de manera individual. Los estudiantes con diversidad visual no realizaron la actividad, ya que no contaban con ningún tutor o colaborador que los guiara y ningún compañero de clases se acercó a ayudarles.  La profesora se acercó a la estudiante #2 y dijo: “¿qué paso?” y la niña le contestó “no veo” ella se refería a los ejercicios escritos en la pizarra, la profesora le contestó “¿no ves? ¡no puede ser!” en ese momento la profesora le dijo a una de sus estudiantes que le dictara las palabras de los ejemplos ilustrados en la pizarra, la cual procede a dictarle letra por letra a la estudiante #2. A medida que los estudiantes terminaban de escribir, pasaban al escritorio donde la profesora les hacía las correcciones. Una estudiante le prestó el cuaderno a estudiante #2 para que copiara los ejercicios ya resueltos, mientras que estudiante #1 continuaba en posición de descanso sin hacer nada. La profesora se acercó a la estudiante #2 y le preguntó si terminó la actividad, ésta no contestó y agachó su cabeza, la profesora le dijo “pendiente”.  Se dió por terminada la clase, la profesora se despidió y salió del salón. | * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Interacción inapropiada del profesor * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Interacción inapropiada del profesor |

|  |  |
| --- | --- |
| Fecha: 14/11/2014 Duración.2:00- 3:45 | |
| Objetivo: Describir el proceso de enseñanza en una clase de inglés como lengua extranjera a dos estudiantes con diversidad de tipo visual. | Categorías |
| La profesora ingresó al salón y saludó a los estudiantes diciendo: “Good afternoon” los alumnos se levantaron y respondieron “good afternoon” y se sentaron, en esta oportunidad, se iba a realizar una evaluación escrita. Al ingresar las investigadoras al aula, pudieron observar que ninguno de los estudiantes con diversidad visual asistió ese día a clases, el motivo se deduce a que la evaluación de ese día era escrita, lo que es un obstáculo para estos estudiantes. Sin embargo se continuó con la observación, para poder tener una perspectiva diferente de la clase de Inglés como lengua extranjera y analizar el comportamiento de la profesora y del grupo en general, con la ausencia de los estudiantes con diversidad visual. Luego el grupo comenzó a organizarse para presentar la evaluación escrita.  Diez minutos después del inicio de la clase, el primer estudiante de cada fila repartió el examen multigrafiado. Antes que terminaran de repartirse la evaluación, la profesora comenzó la explicación del examen correspondiente al tema de comparativos y superlativos.  El examen comenzó a las 2:15 pm, los estudiantes en silencio se dispusieron a responder.  Diez minutos después, la profesora salió del aula dejando el grupo a cargo de las investigadoras, los estudiantes mantuvieron disciplina y continuaron concentrados en su evaluación.  Pasados cinco minutos, la profesora regresó y comenzó a pasar la lista, los estudiantes contestaron diciendo “present”, faltaron siete estudiantes. Durante este primer lapso de tiempo solo tres estudiantes hicieron preguntas a la profesora.  Media hora después del inicio de la clase se interrumpió la evaluación para salir al receso, cada estudiante colocó su hoja de examen en el escritorio de la profesora saliendo del aula.  A las 3:00 pm los estudiantes regresaron del receso, la profesora enseguida les devolvió los exámenes para que continuaran contestándolo. Luego la profesora cambió las reglas de la evaluación y les permitió trabajar con sus cuadernos abiertos, sin embargo cinco estudiantes decidieron continuar la evaluación sin ayuda del cuaderno.  Quince minutos después la primera alumna entrega el examen, la profesora comenzó a corregir. Aproximadamente veinte minutos después, la mayoría de los estudiantes terminó el examen.  Luego, la profesora salió nuevamente del aula, en este momento los estudiantes a pesar de tener el cuaderno abierto conversaban entre ellos e intercambiaban respuestas, pasados 5 minutos la profesora regresó al aula.  Aproximadamente diez minutos antes de la hora de salida todos los estudiantes culminaron la evaluación.  Las investigadoras se acercaron a la profesora para conocer si esta sabía las causas por la que los estudiantes con diversidad visual no asistieron a clases, la docente indicó saber de profesores de otras materias, que las faltas de estos estudiantes son frecuentes en asignaciones como exámenes escritos e individuales. La profesora de inglés acotó “Deben presentar justificativo para que se les realice el examen”.  Culminada la hora la profesora se retira del aula. | * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Integración de los estudiantes con diversidad visual |

|  |  |
| --- | --- |
| Fecha: miércoles 19/11/2014 Duración.2:00- 3:45 | |
| Objetivo: Describir el proceso de enseñanza en una clase de inglés como lengua extranjera a dos estudiantes con diversidad de tipo visual. | Categorías |
| A las 2.05 pm la profesora ingresó al aula haciendo gestos de malestar, los estudiantes le preguntaron si se sentía mal y ella contestó que no sabía. El estudiante #1 saludó a las investigadoras diciendo “good afternoon teachers how are you?” a lo que contestaron “good and you?” y “ Fine and you?” Él contestó “Good good!” luego una de las investigadoras le preguntó cómo se sentía y él contestó que ya estaba “fino”. La profesora empezó a escribir en la pizarra, los estudiantes pidieron que evaluara el diálogo ese día porque se habían preparado y traído los materiales que ella pidió, pero la profesora les dijo que la actividad del diálogo sería evaluada el viernes siguiente. Continuó escribiendo en la pizarra “past simple” hace una breve explicación en inglés “this is past simple these are regular and irregular verbs” señalando unos verbos que ha escrito en la pizarra. En este momento se detiene y pregunta estudiante #2 el motivo de la inasistencia de ella y su hermano la clase pasada, donde se realizó la evaluación individual escrita. La estudiante le contestó que tuvieron que llevar a estudiante #1 al médico, la profesora le exigió el justificativo y la alumna respondió que su mamá acordó llevarlo en días sucesivos.  Los estudiantes copiaron lo escrito por la profesora en el pizarrón, la profesora pasó la lista y los estudiantes contestaron “present”, una de las estudiantes, cuando la profesora mencionó su nombre, se quedó callada y la profesora le dijo “ya se te olvido como responder, debe ponerse al día, tienes muchas inasistencias” fue la primera vez, desde que se comenzaron a realizar las sesiones de observación que esta estudiante está en la clase de Inglés, ella se sentó en medio de los dos estudiantes con diversidad visual, y ayudó al estudiante con diversidad a copiar la actividad de la pizarra, lo hizo deletreando cada verbo.  La profesora les recordó a los estudiantes llevar cuaderno y libro a clases, los estudiantes le contestaron que no habían trabajado con el libro, ella les contestó que ya sabían que debían llenarlo para corregirlo en la próxima clase, y dispuso miércoles o viernes para ello.  La profesora retomó la explicación y dijo “la única forma que hay de aprenderse los verbos es aprendiéndoselos”, en ese momento se refirió a las investigadoras y dijo “no sé si las profesoras conocen otra forma pero yo solo conozco esa, así es más fácil a la hora de estudiar”.  La profesora aconsejó a los estudiantes “Si siempre hacemos las mismas cosas siempre obtendremos los mismos resultados”. La profesora les dijo a los estudiantes que todos los verbos que no salían en la lista de la parte de atrás del libro, eran regulares. Con esta explicación hizo preguntas de los verbos que tenían escritos en el pizarrón, preguntaba “regular o irregular” y los estudiantes respondían revisando la lista de verbos. Los alumnos con diversidad visual no participaban y tampoco tenían la lista de verbos. El estudiante #1 hacía gestos de flojera, bostezaba y se estiraba durante la explicación. Ninguno de los dos estudiantes con diversidad copiaba lo que estaba en el pizarrón, por no poder ver bien, la profesora continuó con su explicación de los verbos regulares e irregulares. Luego, la estudiante #2 pudo copiar del cuaderno de una compañera, pero estudiante #1 no, en seguida salieron al receso  Pasado el tiempo de receso, los estudiantes regresaron al aula, se prepararon para realizar ejercicios de verbos irregulares y regulares, para ello la profesora explicó cómo iban a realizar la actividad. El estudiante #1 no escribía nada, la profesora, no se acercó a ninguno de los dos estudiantes a pesar de que estaban en la primera fila y que era evidente que no estaban realizando la actividad.  Después de la actividad anterior, la profesora comenzó a explicar el uso del auxiliar “Did”, se escuchaba ruido en la parte de atrás del salón y la profesora les llamó la atención.  Minutos después, el estudiante #1 dió muestras de frustración y se colocó en posición de descanso, estudiante #2 estaba haciendo una tarea de otra asignatura y la profesora se acercó a ella, se dió cuenta de la situación pero no dijo nada, la muchacha se levantó de su asiento y se acercó hasta el puesto de su hermano, le entregó un pedacito de hoja con letras muy grandes. Una de las investigadoras le preguntó “¿Qué estás haciendo?” estudiante #2 contestó “tenemos examen de computación y lo que estudiamos no va, bueno si va pero falta un pedazo, se lo doy a él para que repase” la hora de computación comenzaba luego de la clase de inglés.  A las 3:30 pm la profesora salió del salón, pasados cinco minutos regresó y comenzó a llenar un cuadro de verbos en la pizarra mientras que el estudiante #1 leía el material de computación, la profesora se volteó y comenzó a preguntar de acuerdo al cuadro, cuáles eran los verbos regulares y cuales irregulares, el estudiante en cuestión seguía leyendo evidentemente algo que no estaba relacionado con la clase. Al leer se acercaba el trozo de papel muy cerca de los ojos, la profesora se percató de esto pero no intervino de ninguna manera.  La profesora les indicó que dictaría una asignación para la casa, en ese momento el estudiante “1 se precipitó a abrir su cuaderno que estuvo cerrado durante toda la clase, él y estudiante #2 se disponían a escribir lo que la profesora dictaría, sin embargo ella no se percató en que esta podría ser una manera para que estos estudiantes realicen las actividades en la clase.  La tarea consistía en escribir 30 verbos regulares y 30 verbos irregulares, investigar el pasado continuo y escribir ejemplos, luego la profesora agregó “aunque ya eso ustedes se lo saben” la estudiante #2 no escuchó la parte final de la tarea, preguntó pero nadie contestó, ni los compañeros de clase ni la docente de aula. La profesora dejó el aula sin despedirse. | * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Interacción inapropiada del profesor * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Interacción inapropiada del profesor * Integración de estudiantes con diversidad visual |

|  |  |
| --- | --- |
| Fecha: Viernes 21/11/2014 Duración: 2:00 – 3:45 | |
| Objetivo: Describir el proceso de enseñanza en una clase de inglés como lengua extranjera a dos estudiantes con diversidad de tipo visual. | Categorías |
| La profesora de inglés saludó diciendo “good afternoon” los estudiantes respondieron “good afternoon teacher, how are you?” “Fine thank you and you?” “Fine”.  Se escuchaba mucho ruido afuera, los salones no son acústicos y tienen una abertura entre el techo y la pared que da hacia el pasillo, lo que facilita la entrada de sonido. La profesora salió a ver a qué se debía tanto ruido, regresó diciendo “con este ruido no podemos empezar”. Este es un factor que obstaculizó el comienzo de la actividad de este día, los estudiantes tenían una presentación oral.  Luego, la profesora procedió a pasar la asistencia, el ruido de afuera iba disminuyendo a medida que ella mencionaba los nombres de sus estudiantes. Aproximadamente 16 minutos después de su llegada, comenzó la primera pareja a realizar su presentación oral. El tema de las presentaciones fué libre, pero en ellas debían expresar los contenidos de “superlatives”, “comparatives”, y comparativo as –as.  La profesora se ubicó en la parte de atrás del salón y el primer grupo comenzó el diálogo, mientras tanto los estudiantes con diversidad funcional de tipo visual estaban sentados en los dos primeros puestos uno al lado del otro, en las filas centrales del salón, leyendo y memorizando sus líneas del diálogo, se evidenció el esfuerzo, que debían hacer para leer.  Al finalizar las tres primeras parejas, la profesora se dirigió a cada lámina para hacer correcciones, en este aspecto las investigadoras especularon sobre la posibilidad de que la profesora no revisara los *scripts* de los diálogos en sesiones anteriores, para asegurarse que los estudiantes los copiaran correctamente en las láminas. Las correcciones que realizó fueron: falta de dibujos, signos de puntuación, errores de deletreo, capitalización de palabras. Luego procedió a llamar a las siguientes tres parejas, al respecto las investigadoras observaron que la profesora hizo muchos comentarios un tanto irónicos y despectivos a sus estudiantes, por ejemplo “Le toca a Noguera, que nunca habla, tienes que hablar duro para escucharte”. Más tarde, los estudiantes salieron al receso.  Al salir la profesora se acercó a las investigadoras y les dijo “estoy sorprendida que los estudiantes albinos hayan preparado el diálogo, aunque el varón dice que le gusta mucho el inglés y escucha música en inglés. La semana pasada tuvimos prueba escrita y no vinieron, uno no recibe la educación para tratar con estudiantes especiales”. Se evidencia con estos comentarios que no los condujo en el proceso de preparar la presentación oral, ni les ofreció una alternativa a la prueba corta para que no perdieran esa evaluación.  Después del receso, la profesora entró al salón y se sentó nuevamente en la parte de atrás. Comenzaron las siguientes tres parejas con su presentación oral, luego se acercó a corregir las láminas, e hizo comentarios positivos de una en la que los estudiantes utilizaron fotos reales de ellos, además corrigió errores gramaticales. A continuación, fué el turno de los estudiantes con diversidad visual, la profesora le pidió a otro estudiante que les ayudara a pegar su lámina en la pared, hace un comentario positivo hacia el estudiante #1 “Eso, Luis rock music!”, a pesar de sus nervios se desenvolvieron bien durante su diálogo. Luego se sentaron y continuaron las otras dos parejas. La profesora se levantó para hacer las correcciones, cuando corrigió la lámina de los estudiantes con diversidad visual les dijo que ciertas palabras no iban, o que cambiaran otras, pero sin mencionar que palabras eran y sin leer qué era lo que estaba corrigiendo, estos estudiantes no pueden leer la lámina por lo que esa corrección estuvo dirigida más que todo al resto de la clase y no involucró a los estudiantes con diversidad en esa retroalimentación de la actividad, por ejemplo decía “esto no va”, “esta palabra la pueden cambiar”.  Al finalizar la clase, les dijo a algunos estudiantes que no llevaron la lámina o que no les fue su pareja, que podían hacer la presentación en la siguiente clase pero en base a 17 puntos. Se despidió y se retiró del salón. | * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Interacción inapropiada del profesor * Interacción inapropiada del profesor * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Integración de los estudiantes con diversidad visual |

|  |  |
| --- | --- |
| Fecha: Miércoles 26/11/2014 Duración: 2:00 – 3:45 | |
| Objetivo: Describir el proceso de enseñanza en una clase de inglés como lengua extranjera a dos estudiantes con diversidad de tipo visual. | Categorías |
| La profesora ingresó al aula de clases, comenzó a pasar la lista, mientras una pareja de estudiantes pegaba su lámina en la pizarra, ese día expusieron los estudiantes rezagados. En este momento el estudiante #1 se mostró muy agradable con las investigadoras y demostró afecto al saludarlas y preguntar cómo se sentían en un pequeño intercambio de palabras. Las estudiantes se demoraron aproximadamente 10 minutos en iniciar la presentación, debido a que una de ellas estaba muy nerviosa y se reía. La profesora se colocó al final del salón para obligarlas a exponer en un tono de voz más alto, las estudiantes comenzaron su diálogo, al finalizar la profesora se acercó a la lamina que estaba en el pizarrón y la corrigió marcando los errores con un bolígrafo, en su mayoría los errores correspondían a las estructuras de oraciones interrogativas usando comparativos y superlativos, después de corregir les indico se sentarán en sus puestos. La profesora se sentó en su escritorio y le preguntó a los estudiantes si ya les había dado las notas y respondieron que no, la profesora revisó su carpeta y le preguntó al grupo de estudiantes rezagados si harían o no su presentación, nadie respondió. A continuación, les informó acerca de una evaluación para el próximo viernes del tema correspondiente a pasado simple y pasado contínuo. Les pidió sacar sus cuadernos, el estudiante #1 y #2 lo hicieron al igual que el resto de sus compañeros. La profesora comenzó a escribir una explicación en la pizarra relacionada con verbos irregulares y regulares en ese momento se volteó y dijo “los que no presentaron el dialogo perdieron 3 ptos”.  Luego, la profesora abrió la puerta del salón muy molesta y reclamó a los estudiantes de afuera porque estaban haciendo mucho ruido, entró enseguida a retomar la explicación gramatical, durante la misma sólo un par de estudiantes participaban, la profesora les recordó la lista que debían hacer de 30 verbos regulares y 30 irregulares ya que el viernes y miércoles siguientes tendrían evaluación. Después la profesora dijo “ahorita voy a colocar distintos verbos y oraciones para las evaluaciones de la clases próximas”. También les recordó la estructura del pasado contínuo que correspondía a la otra evaluación. Con ambas explicaciones en la pizarra les pidió a los estudiantes que le dijeran un verbo, ellos dijeron “low” ella lo escribió en la pizarra y dijo “esto no es un verbo” colocó “blew” y “blow” y les preguntó si era irregular o regular ellos contestaron “irregular”, les preguntó que significaba esa palabra y el grupo contestó “soplar” luego les preguntó cómo sería su forma progresiva, escribió la estructura del pasado continuo “subject+were/was+ing+complement”, la profesora preguntó “¿cuál es el verbo que se utiliza con el sujeto you?” nadie contestó, la profesora dijo: “esto es fácil porque esto se supone que ya lo vieron, aquí hacemos un repaso”, luego preguntó “¿cómo niego?” los estudiantes no respondieron a esa pregunta “a ustedes como que se les olvido esto” dijo la profesora, seguidamente pidió a los estudiantes copiar en sus cuadernos, estudiante #1 y estudiante # 2 no copiaron nada en sus cuadernos durante un lapso largo de tiempo aproximadamente 10 minutos. Posteriormente estudiante #1 se colocó en posición de descanso con su cuaderno abierto y estudiante # 2 comenzó a copiar del cuaderno de su compañera la cual le daba indicaciones de lo que estaba en la pizarra, le dictó letra por letra cada una de las palabras, al mismo tiempo la profesora continuó con su “repaso”, estudiante #2 y su compañera no prestaban atención a la profesora ya que ambas se concentraban una en ayudar y otra en copiar, igualmente #1 no observa a la profesora ni copia mantiene la posición de descanso. La profesora terminó con su explicación y pasó a la siguiente la cual constó en colocar una imagen tamaño carta y a su lado copió el nombre del verbo que estaba siendo representado en la imagen, lo copió en español y en Inglés y preguntó a los estudiantes si se trataba de un verbo regular o irregular, algunos contestaron correctamente. Luego preguntó ¿que sujeto debe usarse? contestaron “el” ella escribió en la pizarra “he”, posteriormente preguntó que verbo debe usarse con ese sujeto todos los estudiantes contestaron “was” la profesora dijo inmediatamente “están perdidos, estamos en past simple” escribió “He played off” luego dijo “ahora si vamos a pasado continuo y escribió “He was playing off”.  La profesora les indicó las instrucciones para realizar los ejercicios, debían hacer 5 cosas: verbo en español, verbo en inglés, indicar si es regular o irregular, escribir past simple/past continuous de cada verbo. Luego de copiar las indicaciones los estudiantes salieron al receso.  A las 3:01 pm los estudiantes regresaron del receso, la mayoría de los estudiantes se encontraba en el aula, la profesora entró al salón y después de ella venía otro estudiante que llegó tarde, la profesora no le hace decir la frase en inglés para pedir permiso, la cual solía ser una estrategia que usaba con los estudiantes que llegaban tarde al aula del receso.  Inmediatamente la profesora retomó la colocación de imágenes en la pizarra y dijo “ ya no se practica más para la evaluación sólo hasta el viernes, la evaluación será en pareja” colocó en grupo de tres a estudiante #1, estudiante #2 y la compañera repitiente que siempre estuvo con ellos, la profesora le dijo al grupo de tres “aunque eso no tiene ciencia lo que van a hacer” procedió a dictar los materiales que debían traer a estudiante #1 y estudiante #2 copiaban al igual que el resto del grupo, debían traer cinta, tijera, revista, periódico etc.  Pasados diez minutos, la profesora se molestó porque en la parte de afuera del salón había mucho ruido, regañó a los estudiantes e ingresó inmediatamente al aula y dijo “ahorita me imagino que ya terminó ¿no? ¡dele pues!”. Estudiante #1 estaba en posición de descanso durante toda la explicación, estudiante # 2 no hacía nada. El resto de los estudiantes continuaban con su actividad, la profesora se sentó en su escritorio para corregir unos exámenes que el grupo había presentado el miércoles pasado.  Luego de un rato, entró la coordinadora a dar información correspondiente a los permisos para ir al baño, dijo “no habrá permiso para ir al baño desde primer grado hasta quinto año solo en situaciones de emergencia “la medida se debe a las malas condiciones de los mismos”. La coordinadora se retiró y los estudiantes continuaron realizando los ejercicios mientras estudiante #1 y #2 mantenían su posición de descanso.  La estudiante repitiente quien los ayudó a copiar estaba sentada en el medio de ellos dos estaba realizando la actividad sola. Estudiante #2 se encontraba frente al escritorio de la profesora totalmente acostada en el pupitre y con sus brazos extendidos, la profesora no le llamó la atención en ningún momento la situación estudiante #1 estaba en posición de descanso.  A las 3:25pm la profesora preguntó: “¿listos?”, ninguno de los estudiantes contestó. Hasta este momento sólo dos estudiantes se levantaron a hacer preguntas a la profesora y dos para que les corrigiera.  Dos minutos más tarde, estudiante #1 se levantó de la posición de descanso y comenzó a revisar su bolso en busca de algo, utilizó su teléfono escondido de la profesora. La profesora comenzó a llamar a cada estudiante para que estos recibieran sus pruebas ya revisadas.  A las 3:30pm estudiante “1 guardó su celular y cerró el bolso, regresando a estar en posición de descanso.  Un rato más tarde, una de las investigadoras observa un alacrán en la parte trasera del pantalón de una alumna, ella se acercó asustada y la investigadora se lo quitó con un bolígrafo, la estudiante comentó a las investigadoras que tenía rato con una sensación extraña de que algo le había picado y se mostró muy agradecida por el acto. Estudiante #1 dijo a las investigadoras “profesoras esos bichos son peligrosos tengan cuidado” otro estudiante se acercó a contar que él había visto el animal pero se quedó paralizado y no dijo nada, otro estudiante dijo a las investigadoras que por favor se alejaran de la pared. El comportamiento en general del grupo al momento del accidente con el alacrán fue de mucha simpatía y preocupación por las investigadoras que se encontraban en al aula.  A las 3:33pm la profesora hizo acotaciones respecto a las reglas gramaticales de los verbos con terminación en “ing”, aspecto que aún no había explicado, la mayoría de los estudiantes seguía en revuelo por la situación con el alacrán, la estudiante que tenía el escorpión pidió ir al baño. Luego de un rato regresó diciendo tener una picada la profesora le indicó avisar en dirección, todos los estudiantes se levantaron a ver al animal en cuestión. La profesora dijo “listo me voy” y salió del aula rápidamente. Uno de los estudiantes cortó un pedazo de papel para recoger al animal, y la niña con la picada lo agarró ya que lo necesitaría para mostrarselo al médico, inmediatamente la estudiante salió del aula, el resto del grupo se quedó solo y se dió por terminada la sesión. | * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Cooperación estudiantil * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Interacción inapropiada del profesor * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Integración de los estudiantes con diversidad visual |

|  |  |
| --- | --- |
| Fecha: Viernes 3/12/2014 Duración: 2:00 – 3:45 | |
| Objetivo: describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una clase de inglés como lengua extranjera a dos estudiantes con diversidad funcional de tipo visual. | Categorías |
| La clase comenzó con el saludo regular “good afternoon” la profesora enseguida les indicó que se colocarán con sus parejas y pegaran 4 hojas blancas con cinta plástica para formar un cuadrado, procedió a escribir la explicación de la actividad en la pizarra los estudiantes debían realizar una sopa de letras con verbos regulares e irregulares. Se dirigió a uno de los estudiantes “¿usted trabaja solo, no tiene pareja?, no dígame, sino le pongo la nota en la carpeta”. La profesora le dijo al grupo que podían realizar la actividad en el piso. El grupo de tres comprendido por estudiante #1,estudiante #2 y la repitiente decidieron hacerlo en el piso, pero solo estudiante #2 y la repitiente se dispusieron a trabajar, estudiante #1 se quedó en su asiento y adoptó su acostumbrada posición de descanso. Después de un rato la mayoría de los estudiantes trabajaba en el suelo, solo 4 parejas seguían trabajando en sus escritorios. La profesora sugirió dejar 6 o 7 cm aproximadamente en la orilla de las hojas, les mostró un ejemplo de la sopa de letras que debían realizar y recomendó hacer cada cuadro de 2 cm, los estudiantes preguntaron cuantos cuadritos debían hacer y ella contestó que salían más de 350 cuadritos. Luego una estudiante le preguntó que iban a hacer con las revistas que habían traído, a lo que la profesora contestó que se iban a usar para colocar la acción de cada verbo, la estudiante dijo: “no profesora, explique por parte”, en este momento la profesora exclama “¡Angarita háblame! Refiriéndose al estudiante que trabajaría solo “¿con quién está haciendo su cuestión? ¿Solito? ¡Dele pues!”  La estudiante repitiente y estudiante #2 seguían trabajando en su cuadro, la relación entre ellas dos se mostró muy sólida, estudiante #1observaba sus lentes, él estaba sentado en su pupitre y las dos compañeras de equipo en el piso. La estudiante repitiente le mostró el cuadro a la profesora y ésta lo aprobó, luego la profesora dijo “yo tengo el modelo de eso que están haciendo, pero se me quedo” agregó “mira Luis tiene que hacer algo ahí” refiriéndose a estudiante #1, las estudiantes ignoraron el llamado.  Veinte minutos después, estudiante #1 se levantó de su puesto y se sentó al lado de sus compañeras que estaban en el piso trabajando en el cuadro, él sólo observaba, estudiante #2 sostenía la regla, mientras la repitiente trazaba las líneas del cuadro, estudiante #1 sostenía por momentos la regla tratando de participar. Un estudiante en la parte de atrás del salón se colocaba un suéter, la profesora comentó en voz alta “por eso es que andas podrido a mono y todo sudado todo el día”. La profesora continuó “no, ya estas mujeres terminaron de hacer ese cuadro” les dijo al resto, refiriéndose al grupo de tres.  Estudiante # 2 borraba, la repitiente sostenía la lámina, estudiante # 1 observaba sus lentes detalladamente y muy de cerca. Después la profesora dijo: “quedan 5 minutos”, la repitiente tomo el borrador y comenzó a borrar las líneas, estudiantes # 2 por su lado contaba los pequeños cuadros realizados para la sopa de letras y usó su teléfono para multiplicar “15\* 30 =195” exclamó, luego comenzaron a marcar.  La profesora comentó “si les gusta trabajar incómodos hubiesen arrimado los pupitres a un lado y trabajaban más cómodos”.  Llegó la hora del receso y estudiante #1 se levantó del suelo, los estudiantes comenzaron a salir, y estudiante #1 se unió al grupo con una salida un poco complicada y pidiendo permiso hasta lograr llegar a la puerta. Estudiante #2 y repitiente guardaron sus materiales y salieron al receso como el resto de los estudiantes, la profesora estaba parada fuera del aula esperando para cerrar la puerta.  A las 3:00 estudiante #1 regresó del receso y saludó a las investigadoras “good afternoon teachers, no las había visto” ellas respondieron de la misma forma.  Luego un estudiante llegó retrasado del receso (era el estudiante que trabajaba sólo y la profesora había llamado su atención por ese motivo), los demás le decían al estudiante la frase que debía decir, este la repitió y la profesora le dijo “ estás hablando como chino”.  En seguida, la profesora procedió a explicar que los alumnos debían escribir 20 verbos regulares y 20 verbos irregulares después que hicieran esa lista, debían escribirlos en el cuadro, una letra para cada cuadro, y además debían buscarlos en sus cuadernos.  El estudiante que había llegado retrasado del receso seguía en la puerta. En ese momento la repitiente preguntó a la profesora si debía colocar un título a su trabajo y la profesora no contestó.  Quince minutos después de la hora de entrada la profesora dijo: “mire niño necesito cerrar la puerta ¿se sale o va a hablar?” el estudiante comenzó a decir la frase, la profesora dijo “ repítalo todo” el estudiante lo intentó, la profesora exclamó “otra vez” esto ocurrió 5 veces, el estudiante intentaba decir la frase y la profesora exclamaba frases como: “repítalo otra vez”, repítalo”, “siempre dice mai” luego de estas repeticiones el estudiante dijo “ i’m sorry for my life” en lugar de “ i´m sorry for being late” la profesora se burló y repitió la frase luego exclamó tres veces más “repítalo”. Continuando con la situación la profesora comenzó a decir la primera línea de la frase y luego decía “ahora dígalo usted” el estudiante lo repetía y la profesora hacia correcciones constantemente de la pronunciación de cada palabra. El estudiante cada vez que repetía se le dificultaba aún más la pronunciación en un momento los estudiantes y la profesora les causo gracia la pronunciación porque el estudiante repetía “mai” en lugar de “may” constantemente en ese momento de burla estudiante # 1 también se rió del estudiante y la profesora dijo “¿Luis tu sabes eso?”, refiriéndose a estudiante #1el contestó “si” y mencionó la frase, seguidamente la profesora comentó “imagínate hasta Luis” refiriéndose a estudiante #1 otro de los estudiantes exclama ¡que humillación! Refiriéndose a la situación que se dio con estudiante #1 y el estudiante que no ha podido mencionar la frase correctamente de acuerdo al juicio de la profesora. El estudiante que estaba parado en la puerta le pidió a la profesora que lo dejara leer la frase, ella le contestó que no, continuó diciendo la frase, lo hizo tres veces más y la profesora continuó corrigiéndolo, otra estudiante intervino para ayudar continuaba equivocándose la profesora exclama “¡dele dele dele!”.  Mientras esto sucedía los estudiantes continuaban haciendo el cuadro, el grupo de tres no lograba marcar satisfactoriamente las líneas del cuadro, los tres estaban en el suelo y continuaba la misma dinámica del primer bloque de la clase de igual manera estudiante #1 no participaba estaba sentado en el piso mientras sus compañeras trabajaban.  Una estudiante reclamó a la profesora "porque no nos pidió papel bond profe era mejor” la profesora contesto “porque pensé que era mejor que pegaran las hojas para que trabajaran más”. Después estudiante #1 sacó su agua del bolso y bebió, también aprovechó el momento y revisó su teléfono, solo apagaba y encendía la luz viéndola fijamente lo hizo dos veces. Cinco minutos después volvió a revisar su teléfono.  El ambiente en el aula este día fue agradable la profesora y los estudiantes mostraron simpatía, aspecto que no se había hecho tan evidente en sesiones anteriores.  La profesora hizo un comentario refiriéndose al grupo de tres en comparación con otra pareja de estudiantes. Le dijo al grupo de tres “ustedes todavía siguen con esos cuadros, estas tienen una regla más chucuta y ya terminaron” una niña del otro grupo con el que comparó al grupo de tres dijo: “si yo tuviese esa regla ya hubiese terminado uff, hace rato”.  La profesora les indico a los estudiantes que los primeros 45 minutos de clases eran para hacer el cuadro, que ya debían terminar. Estudiante # 1 tenía los verbos en su cuaderno y la repitiente los escribió en el cuadro. Continuaba la situación con el estudiante en la puerta del aula la profesora dijo  “naguará todo el día con la frase” “dale pues niño”, una vez más el estudiante pronunció la frase la profesora se burló junto con otro estudiante. El resto de la clase continúo trabajando, la repitiente escribió cada letra en su cuadro, estudiante #2 le dictó letra por letra.  La profesora seguía con la situación del estudiante en la puerta dijo: “vamos a hacer algo entre tú y yo dígalo aquí” “i’ m sorry for being late” lo repiten juntos tres veces la profesora y el estudiante “may i come in?” repitieron juntos tres veces “dígalo otra vez”, lo intentó de nuevo. La profesora realizó una pausa para señalar que las letras de la sopa de letras debían estar todas en mayúscula o minúscula los estudiantes preguntaron “¿Por qué?” Y ella contestó “porque no tendría sentido y se ve feo”.  Media hora después del regreso del receso, continuaba la situación con el estudiante en la puerta , se asomó el coordinador de la escuela al salón y le preguntó a la profesora que pasaba con el estudiante que estaba parado en la puerta y afuera del aula, ella le contestó que porque no sabía hablar inglés, en ese momento el estudiante en cuestión repitió la frase nuevamente y esta vez la profesora le dijo : “ok vamos a decir que si” el coordinador se retiró y finalmente cerraron la puerta, el estudiante que estuvo casi media hora parado en la puerta intentando decir una frase en inglés dijo: “ ya se acabó la hora ya no hice el trabajo” a lo que la profesora refutó “nadie lo manda a llegar tarde debe entregarlo en 7 minutos” este estudiante era el único que no tenía pareja.  El grupo de tres seguía trabajando de igual manera estudiante #1 estaba sentado en el piso con la cabeza inclinada y mirando el piso las dos compañeras continuaban escribiendo los verbos. Los otros equipos se distribuían el trabajo de manera diferente mientras uno escribía los verbos el otro recortaba las imágenes de las revistas. Otra estudiante que tampoco realizó la actividad estaba sentada frente a la profesora jugando con un marcador. La profesora no le llamo la atención a la estudiante  A las 3:30pm la profesora preguntó “¿listo?” los estudiantes contestaron que no y entonces la profesora comentó “nos vemos mañana”. Luego agregó “deben traer el viernes eso listo con un collage atrás de esos mismos verbos” y se retiró del aula. | * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Cooperación estudiantil * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Interacción inapropiada del profesor * Cooperación estudiantil * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Cooperación estudiantil * Interacción inapropiada del profesor * Interacción inapropiada del profesor * Estrategias didácticas del profesor de inglés * Interacción inapropiada del profesor * Interacción inapropiada del profesor * Cooperación estudiantil * Integración de los estudiantes con diversidad visual * Interacción inapropiada del profesor * Cooperación estudiantil * Interacción inapropiada del profesor * Interacción inapropiada del profesor |

**ANEXO E**

**ANÁLISIS DE DATOS**

**Categorización**

Los datos recolectados a través de diario de campo y entrevista serán presentados por medio de tablas, clasificados por categorías y subcategorías.

**TABLA 1**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Estrategias didácticas del profesor de inglés** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Uso de imágenes | La profesora comenzó a colocar imágenes en la pizarra para explicar el uso de comparativos y superlativos en inglés, usando las imágenes en la pizarra les pidió a los estudiantes que mencionaran un adjetivo de acuerdo con la imagen, la participación de los estudiantes fué poca, sólo dos participaron.  La profesora terminó con su explicación y pasó a la siguiente la cual constó en colocar una imagen tamaño carta y a su lado copió el nombre del verbo que estaba siendo representado en la imagen, lo copió en español y en inglés  ¿Qué materiales didácticos suele utilizar en el aula de clase?  Más que todo imágenes, flashcards.  ¿Cómo influyen los materiales mencionados anteriormente en los estudiantes en general? ¿Nota alguna diferencia significativa al no emplearlos?  A ellos les llama mucho la atención, la parte visual porque de ahí ellos sacan mil y un inventos, y a mí también me gusta trabajar con ellas entonces la mayoría de las veces las uso. |

**TABLA 1 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Estrategias didácticas del profesor de inglés** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Uso de imágenes | ¿De qué manera las estrategias didácticas usadas con el resto de los estudiantes influyen en los estudiantes con diversidad visual? ¿De manera positiva o negativa? Explique.  No, ellos aunque tienen su cuestión por la parte visual su dificultad y toda su cuestión, a pesar de que son imágenes tamaño carta, son imágenes no pequeñitas son grandes y ellos se sientan en la primera fila ellos tampoco ven las imágenes, es muy poco lo que pueden ver a menos que la tengan ahí en sus pupitres, pero imagínate ponérselas en sus pupitres ¿cómo se hace? Pero yo puedo decir que sí que a ellos les gusta pues, yo creo ellos no me han dicho que sí y yo tampoco les he preguntado pues, pero si yo creo que es favorable. |
| Explicación del contenido | La profesora retomó los ejercicios y dió el primer ejemplo, el grupo procedió a escribir oraciones en forma superlativa y comparativa de manera individual.  La profesora retomó la explicación y dijo “la única forma que hay de aprenderse los verbos es aprendiéndoselos”, en ese momento se refirió a las investigadoras y dijo “no sé si las profesoras conocen otra forma pero yo solo conozco esa, así es más fácil a la hora de estudiar”.  La profesora les dijo a los estudiantes que todos los verbos que no salían en la lista de la parte de atrás del libro, eran regulares. Con esta explicación hizo preguntas de los verbos que tenían escritos en el pizarrón, preguntaba “regular o irregular” y los estudiantes respondían revisando la lista de verbos. |

**TABLA 1 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Estrategias didácticas del profesor de inglés** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Explicación del contenido | Con ambas explicaciones en la pizarra les pidió a los estudiantes que le dijeran un verbo, ellos dijeron “low” ella lo escribió en la pizarra y dijo “esto no es un verbo” colocó “blew” y “blow” y les preguntó si era irregular o regular ellos contestaron “irregular”, les preguntó que significaba esa palabra y el grupo contestó “soplar” luego les preguntó cómo sería su forma progresiva, escribió la estructura del pasado continuo “subject+were/was+ing+complement”, la profesora preguntó “¿cuál es el verbo que se utiliza con el sujeto you?” nadie contestó, la profesora dijo: “esto es fácil porque esto se supone que ya lo vieron,  Preguntó a los estudiantes si se trataba de un verbo regular o irregular, algunos contestaron correctamente.  Luego preguntó ¿que sujeto debe usarse? contestaron “el” ella escribió en la pizarra “he”, posteriormente preguntó que verbo debe usarse con ese sujeto todos los estudiantes contestaron “was” la profesora dijo inmediatamente “están perdidos, estamos en past simple” escribió “He played off” luego dijo “ahora si vamos a pasado continuo y escribió “He was playing off”. |

**TABLA 1 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Estrategias didácticas del profesor de inglés** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Explicación de actividades | Antes que los estudiantes terminaran de repartirse la evaluación, la profesora comenzó la explicación del examen correspondiente al tema de comparativos y superlativos.  La profesora les indicó las instrucciones para realizar los ejercicios, debían hacer 5 cosas: verbo en español, verbo en inglés, indicar si es regular o irregular, escribir past simple/past continuous de cada verbo. Luego de copiar las indicaciones los estudiantes salieron al receso.  La profesora dijo “la evaluación será en pareja” colocó en grupo de tres a estudiante #1, estudiante #2 y la compañera repitiente que siempre estuvo con ellos, la profesora le dijo al grupo de tres “aunque eso no tiene ciencia lo que van a hacer” procedió a dictar los materiales que debían traer a estudiante #1 y estudiante #2 copiaban al igual que el resto del grupo, debían traer cinta, tijera, revista, periódico etc.  la profesora enseguida les indicó que se colocarán con sus parejas y pegaran 4 hojas blancas con cinta plástica para formar un cuadrado, procedió a escribir la explicación de la actividad en la pizarra los estudiantes debían realizar una sopa de letras con verbos regulares e irregulares.  La profesora sugirió dejar 6 o 7 cm aproximadamente en la orilla de las hojas, les mostró un ejemplo de la sopa de letras que debían realizar y recomendó hacer cada cuadro de 2 cm, los estudiantes preguntaron cuantos cuadritos debían hacer y ella contestó que salían más de 350 cuadritos.  La profesora procedió a explicar que los alumnos debían escribir 20 verbos regulares y 20 verbos irregulares después que hicieran esa lista, debían escribirlos en el cuadro, una letra para cada cuadro, y además debían buscarlos en sus cuadernos. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Estrategias didácticas del profesor de inglés** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Uso del pizarrón | La profesora continuó escribiendo en la pizarra “past simple” hace una breve explicación en inglés “this is past simple these are regular and irregular verbs” señalando unos verbos que ha escrito en la pizarra.  La profesora comenzó a escribir una explicación en la pizarra relacionada con verbos irregulares y regulares en ese momento se volteó y dijo “los que no presentaron el dialogo perdieron 3 ptos”.  Después la profesora dijo “ahorita voy a colocar distintos verbos y oraciones para las evaluaciones de la clases próximas”. |
| Corrección | Al finalizar las tres primeras parejas, la profesora se dirigió a cada lámina para hacer correcciones, en este aspecto las investigadoras especularon sobre la posibilidad de que la profesora no revisara los *scripts* de los diálogos en sesiones anteriores, para asegurarse que los estudiantes los copiaran correctamente en las láminas.  La profesora se levantó para hacer las correcciones, cuando corrigió la lámina de los estudiantes con diversidad visual les dijo que ciertas palabras no iban, o que cambiaran otras, pero sin mencionar que palabras eran y sin leer qué era lo que estaba corrigiendo.  La profesora se colocó al final del salón para obligarlas a exponer en un tono de voz más alto, las estudiantes comenzaron su diálogo, al finalizar la profesora se acercó a la lámina que estaba en el pizarrón y la corrigió marcando los errores con un bolígrafo, en su mayoría los errores correspondían a las estructuras de oraciones interrogativas usando comparativos y superlativos, después de corregir les indico se sentarán en sus puestos. |

**TABLA 2**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Integración de los estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Falta de atención del docente | Los estudiantes con diversidad no tuvieron ninguna participación, estudiante #1 es el chico con mayor dificultad visual, este se mantuvo en posición de descanso durante la actividad.  Los alumnos con diversidad visual no participaban y tampoco tenían la lista de verbos.  El estudiante #1 no escribía nada, la profesora, no se acercó a ninguno de los dos estudiantes a pesar de que estaban en la primera fila y que era evidente que no estaban realizando la actividad.  Minutos después, el estudiante #1 dió muestras de frustración y se colocó en posición de descanso, estudiante #2 estaba haciendo una tarea de otra asignatura y la profesora se acercó a ella, se dió cuenta de la situación pero no dijo nada.  La profesora salió del salón, pasados cinco minutos regresó y comenzó a llenar un cuadro de verbos en la pizarra mientras que el estudiante #1 leía el material de computación, la profesora se volteó y comenzó a preguntar de acuerdo al cuadro, cuáles eran los verbos regulares y cuales irregulares, el estudiante en cuestión seguía leyendo evidentemente algo que no estaba relacionado con la clase.  Estudiante #1 estaba en posición de descanso durante toda la explicación, estudiante # 2 no hacía nada.  Estudiante #2 se encontraba frente al escritorio de la profesora totalmente acostada en el pupitre y con sus brazos extendidos, la profesora no le llamó la atención en ningún momento la situación estudiante #1 estaba en posición de descanso. |

**TABLA 2 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Integración de los estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Falta de atención del docente | Dos minutos más tarde, estudiante #1 se levantó de la posición de descanso y comenzó a revisar su bolso en busca de algo, utilizó su teléfono escondido de la profesora. La profesora comenzó a llamar a cada estudiante para que estos recibieran sus pruebas ya revisadas.  Después estudiante #1 sacó su agua del bolso y bebió, también aprovechó el momento y revisó su teléfono, solo apagaba y encendía la luz viéndola fijamente lo hizo dos veces. Cinco minutos después volvió a revisar su teléfono.  La estudiante #2 no escuchó la parte final de la tarea, preguntó pero nadie contestó, ni los compañeros de clase ni la docente de aula. |
| Uso de recurso de evaluación inapropiado | Los estudiantes con diversidad visual no pueden leer la lámina por lo que esa corrección estuvo dirigida más que todo al resto de la clase y no involucró a los estudiantes con diversidad en esa retroalimentación de la actividad, por ejemplo decía “esto no va”, “esta palabra la pueden cambiar”.  Al ingresar las investigadoras al aula, pudieron observar que ninguno de los estudiantes con diversidad visual asistió ese día a clases, el motivo se deduce a que la evaluación de ese día era escrita, lo que es un obstáculo para estos estudiantes.  La docente indicó saber de profesores de otras materias, que las faltas de estos estudiantes son frecuentes en asignaciones como exámenes escritos e individuales. La profesora de inglés acotó “Deben presentar justificativo para que se les realice el examen”. |

**TABLA 2 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Integración de los estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Observaciones** |
| Uso de recurso de evaluación inapropiado | La profesora pregunta a estudiante #2 el motivo de la inasistencia de ella y su hermano la clase pasada, donde se realizó la evaluación individual escrita. La estudiante le contestó que tuvieron que llevar a estudiante #1 al médico, la profesora le exigió el justificativo y la alumna respondió que su mamá acordó llevarlo en días sucesivos.  La estudiante repitiente le mostró el cuadro a la profesora y ésta lo aprobó, luego la profesora dijo “yo tengo el modelo de eso que están haciendo, pero se me quedo” agregó “mira Luis tiene que hacer algo ahí” refiriéndose a estudiante #1, las estudiantes ignoraron el llamado. |
| Explicación por medio de ejercicios escritos | La explicación gramatical se realizó en el pizarrón. Los estudiantes con diversidad visual no realizaron la actividad de escritura de oraciones, ya que no contaban con ningún tutor o colaborador que los guiara y ningún compañero de clases se acercó a ayudarles.  Ninguno de los dos estudiantes con diversidad copiaba lo que estaba en el pizarrón, por no poder ver bien, la profesora continuó con su explicación de los verbos regulares e irregulares. |
| Iniciativa del docente para la cooperación entre estudiantes | Estudiante # 2 comenzó a copiar del cuaderno de su compañera la cual le daba indicaciones de lo que estaba en la pizarra, le dictó letra por letra cada una de las palabras, al mismo tiempo la profesora continuó con su “repaso”.  La profesora le dijo a una de sus estudiantes que le dictara las palabras de los ejemplos ilustrados en la pizarra, la cual procede a dictarle letra por letra a la estudiante #2. |

**TABLA 2 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Integración de los estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Iniciativa del docente para la cooperación entre estudiantes | Una estudiante le prestó el cuaderno a estudiante #2 para que copiara los ejercicios ya resueltos, mientras que estudiante #1 continuaba en posición de descanso sin hacer nada.  La profesora le pidió a otro estudiante que les ayudara a pegar su lámina en la pared, hace un comentario positivo hacia el estudiante #1 “Eso, Luis rock music!”.  El grupo de tres comprendido por estudiante #1,estudiante #2 y la repitiente decidieron hacerlo en el piso, pero solo estudiante #2 y la repitiente se dispusieron a trabajar, estudiante #1 se quedó en su asiento y adoptó su acostumbrada posición de descanso.  La estudiante repitiente y estudiante #2 seguían trabajando en su cuadro, la relación entre ellas dos se mostró muy sólida, estudiante #1observaba sus lentes, él estaba sentado en su pupitre y las dos compañeras de equipo en el piso.  Estudiante #1 se levantó de su puesto y se sentó al lado de sus compañeras que estaban en el piso trabajando en el cuadro, él sólo observaba, estudiante #2 sostenía la regla, mientras la repitiente trazaba las líneas del cuadro, estudiante #1 sostenía por momentos la regla tratando de participar. |

**TABLA 2 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Integración de los estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Iniciativa del docente para la cooperación entre estudiantes | Mientras esto sucedía los estudiantes continuaban haciendo el cuadro, el grupo de tres no lograba marcar satisfactoriamente las líneas del cuadro, los tres estaban en el suelo y continuaba la misma dinámica del primer bloque de la clase de igual manera estudiante #1 no participaba estaba sentado en el piso mientras sus compañeras trabajaban.  La profesora les indico a los estudiantes que los primeros 45 minutos de clases eran para hacer el cuadro, que ya debían terminar. Estudiante # 1 tenía los verbos en su cuaderno y la repitiente los escribió en el cuadro. |
| Disposición negativa del docente a la integración | ¿Ha recibido capacitación para atender casos de estudiantes con necesidades académicas especiales? En caso de ser negativa la respuesta ¿A qué cree usted que se deba? ¿Le gustaría participar en uno?  No, este mira yo creo que es porque es extraño conseguir o ver niños con discapacidades especiales o lo que sea, lo que tengan, en un colegio donde la mayoría de los son chamos “normales”, yo creo que es porque no es común en el día a día pienso yo. |

**TABLA 2 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Integración de los estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Disposición negativa del docente a la integración | ¿Cuál es su opinión acerca de la integración de estudiantes con diversidad visual en un aula de educación regular? ¿Está de acuerdo?  Yo no estoy de acuerdo con eso de verdad que no, porque siento que yo no estoy preparada para eso, porque si estuviese preparada o tuviese alguna idea de cómo trabajar con chamos así, yo diría que sí , pero ahorita de verdad que yo no estoy de acuerdo porque a uno no lo preparan para eso, claro uno también debería de buscar, investigar qué se yo, buscar especializaciones no sé qué, un taller algo que lo prepare a uno como docente, pero yo no estoy de acuerdo con eso. No me parece.  ¿Qué información ha recibido acerca del rol de la familia en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes?  Lo último que supe, bueno la otra vez que hable con el chamo que habla más, bueno habla más o menos ahí es un poco grosero pero habla. Conversando con el me conto que estaba en una cuestión de música, la mama los tiene en canto, o sea buscan explotarlos de otra manera y aquí como tal en el liceo la otra vez trajeron una pizarra para que yo les escribiera en la pizarrita, era pequeña, la idea era que lo que copiara en la pizarra del aula lo volviera a copiar ahí, o sea que copiara todo dos veces, y a mí eso no me parece. Por eso te digo que yo no estoy de acuerdo con que chamos así estén con los demás, no es por excluir no es porque yo quiera ser mala sino porque ellos tienen sus dificultades específicas, que aquí si haces una encuesta yo creo que la gran mayoría de los docentes no saben cómo trabajar con ese tipo de estudiantes. Bueno yo esa pizarra no la use la trajo como dos veces y después no la trajo más. |

**TABLA 2 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Integración de los estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Disposición positiva del docente a la integración | ¿Considera usted que los estudiantes con diversidad visual puedan avanzar a niveles más avanzados en el sistema educativo venezolano? Explique.  Sí, yo creo que sí, pero por supuesto si necesitan ayuda hay que dárselas. Hay que estar al pendiente de ellos, en la parte universitaria por decirte que aquí se gradúen de quinto año y se van a una universidad, también es posible he visto casos de casos de señoras mayores ciegas que no ven absolutamente nada y se graduaron de la Carabobo y eso no es un impedimento para seguir avanzando en la vida.  ¿De qué manera incentiva la integración de estudiantes con discapacidad visual en el aula?  La integración de ellos, yo bueno los coloco en grupo, cuando es en pareja los coloco en grupo de tres porque no los puedo poner a ellos solos, los pongo con otras personas. |
| Cooperación entre estudiantes | ¿Cómo es la interacción de los estudiantes con diversidad visual y el resto de sus compañeros?  Ellos no conversan mucho se la pasan es con una “chamita” que es la que siempre está pegada con ellos que es la que los ayuda y eso pero hasta ahí. Pero es por su misma condición. |

**TABLA 3**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Interacción entre profesor y estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Interacción inapropiada del profesor | La profesora se acercó a la estudiante #2 y dijo: “¿qué paso?” y la niña le contestó “no veo” ella se refería a los ejercicios escritos en la pizarra, la profesora le contestó “¿no ves? ¡no puede ser!”  La profesora se acercó a la estudiante #2 y le preguntó si terminó la actividad, ésta no contestó y agachó su cabeza, la profesora le dijo “pendiente”.  La profesora pasó la lista y los estudiantes contestaron “present”, una de las estudiantes, cuando la profesora mencionó su nombre, se quedó callada y la profesora le dijo “ya se te olvido como responder, debe ponerse al día, tienes muchas inasistencias”  La tarea consistía en escribir 30 verbos regulares y 30 verbos irregulares, investigar el pasado continuo y escribir ejemplos, luego la profesora agregó “aunque ya eso ustedes se lo saben”  Luego procedió a llamar a las siguientes tres parejas, al respecto las investigadoras observaron que la profesora hizo muchos comentarios un tanto irónicos y despectivos a sus estudiantes, por ejemplo “Le toca a Noguera, que nunca habla, tienes que hablar duro para escucharte”.  Al salir la profesora se acercó a las investigadoras y les dijo “estoy sorprendida que los estudiantes albinos hayan preparado el diálogo, aunque el varón dice que le gusta mucho el inglés y escucha música en inglés. La semana pasada tuvimos prueba escrita y no vinieron, uno no recibe la educación para tratar con estudiantes especiales”. |

**TABLA 3 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Interacción entre profesor y estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Interacción inapropiada del profesor | La profesora exclama “¡Angarita háblame! Refiriéndose al estudiante que trabajaría solo “¿con quién está haciendo su cuestión? ¿Solito? ¡Dele pues!”.  Un estudiante en la parte de atrás del salón se colocaba un suéter, la profesora comentó en voz alta “por eso es que andas podrido a mono y todo sudado todo el día”.  Luego un estudiante llegó retrasado del receso (era el estudiante que trabajaba sólo y la profesora había llamado su atención por ese motivo), los demás le decían al estudiante la frase que debía decir, este la repitió y la profesora le dijo “ estás hablando como chino”.  En ese momento la repitiente preguntó a la profesora si debía colocar un título a su trabajo y la profesora no contestó.  Quince minutos después de la hora de entrada la profesora dijo: “mire niño necesito cerrar la puerta ¿se sale o va a hablar?” el estudiante comenzó a decir la frase, la profesora dijo “ repítalo todo” el estudiante lo intentó, la profesora exclamó “otra vez” esto ocurrió 5 veces, el estudiante intentaba decir la frase y la profesora exclamaba frases como: “repítalo otra vez”, repítalo”, “siempre dice mai” luego de estas repeticiones el estudiante dijo “ i’m sorry for my life” en lugar de “ i´m sorry for being late” la profesora se burló y repitió la frase luego exclamó tres veces más “repítalo”. |

**TABLA 3 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Interacción entre profesor y estudiantes con diversidad visual** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Interacción inapropiada del profesor | Estudiante # 1 también se rió del estudiante y la profesora dijo “¿Luis tu sabes eso?”, refiriéndose a estudiante #1el contestó “si” y mencionó la frase, seguidamente la profesora comentó “imagínate hasta Luis” refiriéndose a estudiante #1 otro de los estudiantes exclama ¡que humillación! Refiriéndose a la situación que se dio con estudiante #1 y el estudiante que no ha podido mencionar la frase correctamente de acuerdo al juicio de la profesora.  La profesora hizo un comentario refiriéndose al grupo de tres en comparación con otra pareja de estudiantes. Le dijo al grupo de tres “ustedes todavía siguen con esos cuadros, estas tienen una regla más chucuta y ya terminaron”  Continuaba la situación con el estudiante en la puerta del aula la profesora dijo  “naguará todo el día con la frase” “dale pues niño”, una vez más el estudiante pronunció la frase la profesora se burló junto con otro estudiante.  El estudiante que estuvo casi media hora parado en la puerta intentando decir una frase en inglés dijo: “ ya se acabó la hora ya no hice el trabajo” a lo que la profesora refutó “nadie lo manda a llegar tarde debe entregarlo en 7 minutos” este estudiante era el único que no tenía pareja. |

**TABLA 4**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Preparación del docente** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Autonomía en la capacitación | ¿Qué cursos o talleres de formación académica ha recibido?  He ido al TESOL y a un taller de la embajada británica, eso cuando estaba en la Universidad.  ¿Comenta con otros docentes acerca de las estrategias que ellos utilizan con estudiantes con diversidad visual?  Si una profesora me hizo una recomendación, como mandarles trabajos a su casa, que les hiciera entrevistas. Pero es más que todo referente a las evaluaciones. |
| Dependencia en la capacitación | ¿Ha recibido capacitación para atender casos de estudiantes con necesidades académicas especiales? En caso de ser negativa la respuesta ¿A qué cree usted que se deba? ¿Le gustaría participar en uno?  No, no he preguntado eso y creo que cada quien debe asumir sus cuestiones pues, en el liceo, bueno en este no he preguntado y tampoco creo que haya recursos. En el que trabajé anteriormente si me daban los recursos sin yo preguntar, o sea es también cuestión de interés del colegio.  ¿Considera usted tener el conocimiento para lidiar con estudiantes con diversidad visual? Explique.  No, uno porque, reconozco que yo no me he interesado en buscar información ni nada y dos porque en la Universidad a uno no lo preparan para eso. |

**TABLA 4 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Preparación del docente** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Dependencia en la capacitación | ¿Piensa usted que posee las herramientas necesarias para afrontar la enseñanza a estudiantes con diversidad visual? ¿Por qué?  No, no se ahí de decirte que sí , no sé porque las que yo uso son para estudiantes regulares como te dije al comienzo si sirven o no sirven, tampoco estoy tan segura porque como es numerosa la sección , de yo ponerme a corregirlos a ellos o evaluarlos a ellos individualmente es imposible.  ¿Está usted actualmente recibiendo algún tipo de capacitación profesional en el área de educación especial?  No.  ¿Ha realizado alguna investigación acerca de cuáles pueden ser las estrategias más efectivas a utilizar en la enseñanza del Inglés a estudiantes con compromiso visual? ¿Qué información ha extraído de la misma?  No, tampoco.  ¿Ha obtenido usted información acerca de cómo funciona el proceso de aprendizaje en niños con discapacidad visual?  Tampoco, yo no tengo ni idea. |

**TABLA 5**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Apoyo docente institucional** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Apoyo deficiente | ¿La institución educativa ofrece talleres de capacitación a su personal? Mencione de que tipo.  No, bueno no que yo sepa.  ¿Recibe apoyo por parte de la institución con respecto a la atención de estudiantes con diversidad visual en el aula? De ser negativa la respuesta ¿a qué cree usted que se deba?  No, de ningún tipo, si me han hecho los comentarios tiene un muchacho así o así pero hasta ahí. Recomendaciones como tal de que mira profe tú deberías evaluarlos de esta manera o aquella, no he recibido. Una de las profesoras si me dijo hace algún tiempo que ella los evaluaba de una manera y que viera si a mí me servía, eso me lo han dicho uno o dos profesores pero de parte de la coordinación nunca me han dicho nada. |

**TABLA 6**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Infraestructura de la institución** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
| Infraestructura no adecuada para alumnos con diversidad funcional | ¿La institución educativa posee pasamanos o indicativos y señales que les faciliten el acceso a los estudiantes con diversidad visual a áreas como aulas, baños, cantina, cancha de deporte, laboratorio de computación?  No para ellos no, si hay avisos que identifican cada área, baños, cantina, pero es para los estudiantes regulares, no es especial para ellos.  ¿Cómo es la movilidad de estos estudiantes en el aula? ¿Se mantienen en sus puestos? ¿Se desplazan de un lugar a otro?  Sentaditos en sus puestos, desde que llegan hasta que se van, ahí nada más se paran para ir al receso y después entran otra vez y se vuelven a sentar hasta que se acaba la hora.  ¿Considera usted que el aula es adecuada para estudiantes con diversidad visual? ¿Por qué?  No creo, no para ellos porque están en un salón que tiene unos ventanales que apenas abren la ventana eso entra una luz tremendamente horrible para ellos, porque a ellos les molesta la luz, entonces la mayoría de las veces están con las cabezas agachadas o tapándose por la misma entrada de luz que hay y es muy complicado para ellos. Es verdad a mí me da mucha cosita pues porque ni el liceo ni nosotros los docentes estamos preparados para ellos, y es muy triste. |

**TABLA 6 Continuación**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categoría: Infraestructura de la institución** | |
| **Subcategorías** | **Hallazgos** |
|  | ¿Posee conocimiento acerca de cómo acceden los estudiantes con diversidad visual a la institución educativa y al aula? Explique.  Yo los he visto caminando cuando salen del salón y la escuela normal, caminan normal, si he visto que su mama a veces los viene a buscar, o los viene a traer. Los chamos suben sus escaleras normal ya saben la ruta. |