

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

MAESTRIA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA INCLUSIVA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS ORALES EN INGLÉS EN UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD VISUAL EN UN CONTEXTO RURAL.

Tesis Presentada como Requisito Parcial para Optar al Título de
Magíster en la Enseñanza Del inglés Como Lengua Extranjera

Autores:

JHON EVER MARÍN SALDARRIAGA

NOHORA PATRICIA OSSA MARÍN

Supervisor de Tesis:

HÉCTOR FABIO BIANCHÁ RAMÍREZ

SANTIAGO DE CALI, VALLE DEL CAUCA

2025

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Introducción.....	7
1. Planteamiento del problema.....	8
1.1 Justificación.....	10
1.2 Objetivos de la investigación.....	11
2. Revisión de la literatura.....	11
2.1 La secuencia didáctica como herramienta pedagógica.....	12
2.2 Enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual.....	13
2.3 Enfoques didácticos inclusivos e innovadores.....	14
3. Marco teórico.....	15
3.1 Inclusión educativa y discapacidad visual.....	15
3.2 Enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos inclusivos.....	16
3.3 Estrategias multisensoriales y tecnologías de apoyo.....	17
3.4 El valor pedagógico de las secuencias didácticas.....	19
4. Metodología.....	20
4.1 Enfoque y tipo de investigación.....	20
4.2 Participante y contexto.....	20
4.3 Técnicas de recolección de información.....	21
4.4 Procedimiento.....	22
5. Diseño e implementación de la secuencia didáctica.....	22
5.1 Objetivo pedagógico general.....	22
5.2 Principios de diseño.....	23
5.3 Contenido temático.....	24
5.4 Tabla resumen de la secuencia didáctica.....	25
5.5 Adaptaciones multisensoriales.....	26
5.6 Evaluación del proceso.....	26
6. Implementación de la secuencia didáctica.....	27
6.1 Preparación e inicio del proceso.....	27
6.2 Desarrollo de la secuencia.....	27

6.3 Ajustes realizados durante la implementación.....	28
6.4 Observaciones generales.....	29
7. Diseño de la intervención didáctica.....	29
7.1 Descripción de la secuencia didáctica.....	30
7.2 Fundamentación pedagógica y metodológica.....	32
8. Implementación detallada de la secuencia didáctica.....	33
8.1 Narración del proceso.....	34
8.2 Evidencias documentadas.....	35
8.2.1 Sesión 1 – Activación de conocimientos previos.....	36
8.2.2 Sesión 2 – Introducción y asociación de vocabulario.....	38
8.2.3 Sesión 3 – Comprensión auditiva y construcción colectiva.....	40
8.2.4 Sesión 4 – Rutinas grabadas y trabajo cooperativo.....	41
8.2.5 Sesión 5 – Interacción mediante preguntas personales.....	42
8.2.6 Sesión 6 – Juego comunicativo: 'Guess my routine'.....	44
8.2.7 Sesión 7 – Presentación de rutina personal.....	45
8.2.8 Sesión 8 – Evaluación oral y reflexión grupal.....	47
8.3 Compendio de la implementación.....	48
8.4 Ajustes emergentes durante la implementación.....	49
8.5 Evidencias recogidas.....	50
8.6 Citas textuales.....	51
8.7 Fragmentos del diario de campo.....	51
8.8 Productos y registros de clase.....	51
8.9 Patrones de participación.....	52
8.10 Avances en vocabulario y comprensión.....	53
8.11 Dificultades persistentes.....	53
8.12 Conexión con la teoría.....	53
8.13 Cierre del capítulo.....	54
9. Análisis de resultados.....	54
9.1 Experiencia previa del estudiante J.....	55
9.2 Categorías emergentes y análisis de resultados.....	55

9.2.1 Participación activa.....	55
9.2.2 Comprensión y producción oral.....	56
9.2.3 Actitudes del grupo frente a la inclusión.....	58
9.2.4 Ajustes pedagógicos efectivos.....	59
9.3. Comprensión y producción oral en inglés	61
9.4. Actitudes del grupo frente a la inclusión	61
9.5 Análisis de la entrevista al docente.....	62
9.6 Análisis por categorías	62
9.6.1 Participación activa en las actividades	62
9.6.2 Comprensión y producción oral en inglés	62
9.6.3. Actitudes del grupo frente a la inclusión	63
9.7. Triangulación de evidencias.....	63
9.8 Respuesta parcial a la pregunta de investigación	64
9.9. Síntesis cualitativa del estudio de caso y transformación del proceso educativo.....	64
10. Reflexiones Finales	66
10.1. Conclusiones	66
10.2. Respuesta a la pregunta de investigación.....	67
10.3. Aporte del estudio al campo de la educación inclusiva y la enseñanza del inglés.....	67
10.4. Reflexiones finales de los investigadores	68
11. Recomendaciones.....	68
11.1 Recomendaciones para la práctica docente.....	69
11.2 Recomendaciones para las instituciones educativas.....	69
11.3 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	70
12. Anexos.....	71
13. Referencias.....	78

Resumen

En Colombia, al igual que en muchos otros países, se han implementado políticas de educación inclusiva para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de todos los estudiantes, sin importar sus características personales, sociales o culturales. La Ley 1618 de 2013 establece disposiciones para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo la inclusión de estos estudiantes en instituciones de educación básica y media. A nivel mundial, el número de estudiantes con discapacidades visuales en aulas públicas sigue aumentando; sin embargo, estos alumnos enfrentan barreras significativas para adquirir habilidades lingüísticas, especialmente en el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés.

Este proyecto de investigación de maestría busca abordar esta problemática mediante un estudio de caso que analiza de forma cualitativa el diseño e implementación de una secuencia didáctica adaptada a las necesidades de un estudiante con discapacidad visual total, con el objetivo de mejorar el aprendizaje del inglés y promover la inclusión académica y social.

En Colombia, la educación inclusiva ha sido promovida mediante políticas como la Ley 1618 de 2013, que reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad visual aún enfrentan múltiples barreras en el aprendizaje del inglés, debido al uso predominante de recursos visuales y a la escasa preparación docente en estrategias inclusivas. Esta investigación, enmarcada en un enfoque cualitativo, presenta un estudio de caso con intervención pedagógica, cuyo propósito fue diseñar, implementar y analizar una secuencia didáctica adaptada para un estudiante con ceguera total, matriculado en grado noveno en la Institución Educativa Felidia, en zona rural de Cali.

La secuencia, titulada *My Daily Routine*, se desarrolló en ocho sesiones y se fundamentó en principios de accesibilidad, inclusión y enfoque multisensorial, priorizando la comprensión auditiva y la producción oral en inglés. Las actividades incluyeron

dramatizaciones, uso de objetos reales, grabaciones personalizadas y estrategias de interacción social. Los instrumentos de recolección incluyeron observación participante, diario de campo y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados mostraron avances significativos en la participación del estudiante, el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en inglés y la transformación progresiva de la actitud del grupo hacia una inclusión genuina. Se concluye que el diseño de propuestas multisensoriales y contextualizadas contribuye a garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad visual y ofrece orientaciones valiosas para docentes en contextos similares.

Introducción

En Colombia, se han implementado políticas de educación inclusiva con el fin de garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Uno de los principales objetivos de estas políticas se plasma en la Ley 1618 de 2013, que establece disposiciones para asegurar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo su derecho a una educación de calidad. A nivel mundial, el número de estudiantes con discapacidades visuales que reciben educación en aulas públicas continúa en aumento. La educación inclusiva no solo facilita el acceso al currículo general, sino que también fomenta la interacción social y el establecimiento de vínculos entre compañeros. No obstante, la discapacidad visual presenta desafíos importantes para la adquisición de habilidades lingüísticas, especialmente en el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés, ya que los métodos tradicionales dependen en gran medida de recursos visuales. Este estudio de caso se centra en la creación de una secuencia didáctica adaptada que, mediante un enfoque multisensorial e inclusivo, facilite el proceso de aprendizaje del inglés en un estudiante con discapacidad visual en la Institución Educativa Felidia.

Además, la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas resulta crucial para garantizar la participación activa de los estudiantes con discapacidad visual en el aula. Estas estrategias deben considerar no solo las necesidades específicas del estudiante, sino también el contexto educativo y los recursos disponibles, promoviendo una enseñanza equitativa y significativa para todos.

Palabras claves: *Aprendizaje del inglés, Secuencia didáctica inclusiva, Discapacidad visual, Educación rural, Enseñanza del inglés, Enfoque multisensorial, Participación estudiantil, Accesibilidad educativa, Inclusión escolar, Evaluación formativa, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Aprendizaje significativo, Caso único con intervención pedagógica.*

Planteamiento del problema

En el marco de la educación inclusiva en Colombia, los lineamientos legales como la Ley 1618 de 2013 han establecido el compromiso del Estado por garantizar el derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad. Sin embargo, en la práctica, persisten múltiples barreras que dificultan la implementación efectiva de estos principios, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés. Uno de los grupos más afectados por estas limitaciones es el de estudiantes con discapacidad visual, quienes enfrentan retos pedagógicos, metodológicos y materiales que obstaculizan su participación activa y significativa en las clases de inglés.

El inglés como lengua extranjera continúa siendo enseñado en gran parte desde enfoques tradicionales que privilegian lo visual: pizarras, libros ilustrados, proyecciones y gestualidad del docente. Esta predominancia visual genera una brecha de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad visual, quienes requieren recursos alternativos, estrategias multisensoriales y secuencias didácticas adaptadas a sus formas de percepción y aprendizaje. A pesar de los avances en educación inclusiva, son escasas las experiencias sistematizadas que documenten procesos exitosos de enseñanza del inglés adaptados a este grupo poblacional.

En contextos rurales como el de la Institución Educativa Felidia, donde se desarrolla esta investigación, estas problemáticas se intensifican debido a la limitada formación docente en inclusión, el acceso restringido a tecnología de apoyo, y la escasa disponibilidad de materiales pedagógicos accesibles. Lo anterior plantea la necesidad urgente de diseñar e implementar propuestas didácticas que no solo garanticen el derecho al aprendizaje del inglés para estudiantes con discapacidad visual, sino que también promuevan su inclusión académica y social desde una perspectiva situada, ética y transformadora.

En este sentido, la presente investigación busca responder a la pregunta: ¿cómo puede una secuencia didáctica adaptada promover el aprendizaje del inglés y la inclusión de un

estudiante con discapacidad visual en un aula de básica secundaria de la Institución Educativa Felidia?

En Colombia, el marco normativo orientado a la inclusión educativa —como la Ley 1618 de 2013 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN)— ha promovido el derecho de los estudiantes con discapacidad a recibir una educación de calidad. No obstante, persisten desafíos estructurales y pedagógicos que limitan la implementación efectiva de estos principios, particularmente en el área de lenguas extranjeras como el inglés. Según el MEN (2017), uno de los principales obstáculos es la escasa disponibilidad de materiales accesibles y de formación docente especializada, especialmente en contextos rurales.

Dentro de la población con discapacidad, los estudiantes con discapacidad visual enfrentan barreras adicionales en el aprendizaje del inglés debido al carácter predominantemente visual de sus métodos de enseñanza: libros ilustrados, actividades en tablero, uso de imágenes, gestos o proyecciones. Estas prácticas, aún frecuentes, generan una brecha de accesibilidad que excluye a quienes requieren otros canales sensoriales para aprender. A esto se suma la limitada presencia de propuestas pedagógicas adaptadas y de estudios que documenten experiencias exitosas en la enseñanza del inglés a este grupo poblacional.

De acuerdo con cifras de la Fundación Saldarriaga Concha (2022), más del 70% de las instituciones educativas en Colombia no cuentan con estrategias formales para la creación de contenidos accesibles, lo cual representa un riesgo para el ejercicio pleno del derecho a la educación. En zonas rurales, como las del municipio de Cali donde se ubica la Institución Educativa Felidia, estas dificultades se agudizan debido a la falta de tecnología adaptativa, infraestructura adecuada y formación docente en inclusión. Según un informe del MEN (2020), en estas regiones la cobertura de apoyos especializados para estudiantes con discapacidad visual no supera el 35%.

Diversos estudios (Conroy, Rude & Phillips, 2006; Smith, 2023; Palomino & Ortiz, 2021) han demostrado que la implementación de secuencias didácticas multisensoriales y adaptadas puede promover procesos más equitativos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas diversas. Sin embargo, en el contexto colombiano, aún son escasas las investigaciones que aborden esta problemática desde una perspectiva situada, particularmente en entornos rurales.

Este panorama evidencia una necesidad urgente: desarrollar propuestas pedagógicas viables, accesibles y éticamente fundamentadas que garanticen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con discapacidad visual. En respuesta a ello, la presente investigación se formula a partir de la siguiente pregunta: **¿Cómo puede una secuencia didáctica adaptada promover el aprendizaje del inglés y la inclusión de un estudiante con discapacidad visual en un aula de básica secundaria de la Institución Educativa Felidia?**

Justificación

El presente estudio surge de la necesidad de responder a una realidad frecuente pero poco documentada en los contextos educativos rurales: la presencia de estudiantes con discapacidad visual en aulas regulares sin las condiciones pedagógicas necesarias para garantizar su derecho al aprendizaje, especialmente en el área de inglés como lengua extranjera. A pesar de los avances normativos en Colombia, como la Ley 1618 de 2013 y los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las prácticas inclusivas siguen siendo escasas y desarticuladas, en gran parte por la falta de formación docente, recursos accesibles y experiencias sistematizadas.

Esta investigación se justifica por su aporte al campo de la enseñanza del inglés en contextos inclusivos, al proponer una secuencia didáctica adaptada que articula elementos multisensoriales, participación activa y evaluación formativa, dirigida a un estudiante con discapacidad visual total. La propuesta no solo busca mejorar el desempeño lingüístico del

estudiante, sino también fortalecer su inclusión social dentro del grupo y ofrecer un modelo replicable para docentes en condiciones similares.

Asimismo, este estudio aporta evidencia empírica sobre cómo transformar las barreras del entorno escolar a través de estrategias pedagógicas viables, contextualizadas y éticamente fundamentadas. De esta manera, contribuye a cerrar la brecha entre la normativa inclusiva y las prácticas reales en el aula, y se alinea con los objetivos de una educación equitativa y de calidad para todos.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar, implementar y analizar una secuencia didáctica inclusiva orientada al desarrollo de competencias orales en inglés en un estudiante con discapacidad visual en un contexto rural.

Objetivos Específicos

1. Diseñar una secuencia didáctica inclusiva, adaptada a las necesidades específicas de un estudiante con discapacidad visual en la Institución Educativa Felidia.
2. Implementar la secuencia didáctica en un contexto de aula inclusiva para apoyar el aprendizaje del inglés.
3. Examinar los efectos de la secuencia didáctica en el aprendizaje del inglés y en los procesos de inclusión académica y social del estudiante.

2. Revisión de literatura

Esta revisión tiene como propósito analizar los aportes teóricos y empíricos más relevantes sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual, haciendo énfasis en el uso de secuencias didácticas adaptadas, los principios de la educación inclusiva, y las metodologías multisensoriales. Para ello, se abordan tres ejes fundamentales: (1) la secuencia didáctica como herramienta pedagógica, (2) la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual, y (3) enfoques didácticos inclusivos e innovadores para la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1 La secuencia didáctica como herramienta pedagógica

La secuencia didáctica es una estrategia de enseñanza organizada y estructurada que permite guiar el aprendizaje de los estudiantes de manera progresiva. Según Zabala (2000), una secuencia didáctica consiste en un conjunto articulado de actividades que tienen un propósito pedagógico claro, buscan desarrollar determinadas competencias, y permiten que el estudiante avance desde sus conocimientos previos hacia nuevos saberes. Esta concepción ha sido ampliamente retomada por diversos autores para proponer enfoques de enseñanza más coherentes y centrados en el aprendizaje significativo.

Palomino y Ortiz (2021), en una investigación de maestría desarrollada en la Pontificia Universidad Javeriana, analizaron el impacto de una secuencia didáctica como herramienta pedagógica en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera por parte de estudiantes del programa ANCLA. Su estudio destaca la importancia de diseñar secuencias estructuradas que respondan a las características específicas del grupo y promuevan la reflexión crítica, el uso de contextos auténticos, y la integración de habilidades lingüísticas. Además, los autores subrayan que estas secuencias deben adaptarse a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Por su parte, Smith (2023) explora la enseñanza del aprendizaje secuencial en estudiantes con discapacidad visual. Su trabajo enfatiza la necesidad de que las secuencias didácticas integren recursos no visuales, como descripciones auditivas, elementos táctiles, y tecnologías adaptativas. Desde esta perspectiva, la secuencia no es únicamente una estructura pedagógica, sino también una herramienta de accesibilidad. Smith propone que, al ser diseñadas adecuadamente, las secuencias pueden facilitar la organización cognitiva y el acceso al contenido, contribuyendo así al desarrollo de la autonomía del estudiante.

En conjunto, las contribuciones de Zabala, Palomino y Ortiz, y Smith permiten comprender la secuencia didáctica no solo como una estructura pedagógica coherente, sino también como un medio flexible y adaptativo que responde tanto a los objetivos educativos como a las particularidades del contexto y del estudiante.

Esta mirada integral resalta la importancia de articular enfoques inclusivos, significativos y accesibles, lo cual fortalece el papel de la secuencia didáctica como un recurso clave en la construcción de experiencias de aprendizaje equitativas y efectivas.

2.2 Enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual

La enseñanza del inglés a personas con discapacidad visual representa un reto significativo debido al carácter predominantemente visual de muchos materiales y prácticas tradicionales. Zabala (2000) argumenta que la enseñanza debe ser flexible, centrada en el estudiante y basada en una comprensión profunda de las necesidades individuales. En el caso de estudiantes con discapacidad visual, esto implica adoptar metodologías multisensoriales y materiales accesibles, como el uso de audio, braille, objetos manipulables, y tecnología de asistencia.

Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022) abordan esta problemática desde una mirada inclusiva e innovadora. En su estudio publicado en la revista *Educación y Sociedad*, los autores analizan prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad visual, destacando la importancia de la innovación didáctica y la personalización del proceso de enseñanza. Su trabajo resalta que la inclusión no solo implica el acceso físico al aula, sino también la adaptación curricular, la mediación pedagógica adecuada y el reconocimiento de las capacidades diversas de los estudiantes.

De igual forma, Sefotho y Ferreira (2020), en un estudio financiado por la Unión Europea, plantean que las prácticas de enseñanza inclusivas deben articularse con políticas públicas, tecnología accesible y formación docente especializada. En el caso específico de estudiantes con discapacidad visual, identifican como elementos clave el uso de lectores de pantalla, materiales auditivos, y la presencia de entornos pedagógicos que favorezcan la participación activa. Estos elementos deben ser incorporados en las estrategias de enseñanza del inglés como medio para garantizar procesos de aprendizaje equitativos y significativos.

2.3 Enfoques didácticos inclusivos e innovadores

El enfoque inclusivo en la enseñanza de lenguas extranjeras exige una reconceptualización del rol del docente y del diseño curricular. Ya no se trata únicamente de transmitir contenido, sino de generar condiciones pedagógicas que permitan la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, sensoriales o cognitivas. Según Conroy, Rude y Phillips (2006), la educación rural y especial requiere enfoques contextualizados que integren saberes locales, tecnologías pertinentes y estrategias colaborativas.

El uso de recursos digitales y tecnológicos, como lectores de pantalla, dispositivos braille electrónicos y aplicaciones móviles adaptadas, ha demostrado ser una herramienta eficaz para mediar el proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad visual (Arslantas, Yıldırım & Arslanteki, 2019). Estas herramientas, combinadas con estrategias multisensoriales como dramatizaciones, actividades orales interactivas y aprendizaje cooperativo, permiten desarrollar no solo competencias lingüísticas, sino también habilidades sociales y comunicativas.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, es fundamental reconocer que la discapacidad no reside únicamente en la condición física del estudiante, sino también en las barreras que impone el entorno escolar. Tal como lo plantea la Ley 1618 de 2013 en Colombia, la inclusión es un derecho que debe garantizarse mediante ajustes razonables, apoyos específicos y una actitud institucional abierta al cambio. Por ello, la implementación de secuencias didácticas adaptadas se convierte en una estrategia pedagógica potente que no solo permite alcanzar objetivos académicos, sino que promueve la equidad, la autonomía y la dignidad de los estudiantes con discapacidad visual.

3. Marco teórico

El presente capítulo fundamenta los conceptos centrales que orientan esta investigación, enfocada en la implementación de una secuencia didáctica inclusiva orientada al desarrollo de competencias orales en inglés en un estudiante con discapacidad visual en

un contexto rural. Para ello, se desarrolla una revisión crítica y estructurada en cuatro ejes: (1) inclusión educativa y discapacidad visual, (2) enseñanza del inglés en contextos inclusivos, (3) estrategias multisensoriales y tecnologías de apoyo, y (4) el valor pedagógico de las secuencias didácticas. Estos apartados proporcionan el sustento teórico necesario para comprender, diseñar y evaluar prácticas pedagógicas inclusivas.

3.1 Inclusión educativa y discapacidad visual

La inclusión educativa se concibe como un principio ético, político y pedagógico que reconoce la diversidad como un valor enriquecedor, y no como un obstáculo para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación debe garantizar la participación plena y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones físicas, sensoriales, cognitivas o sociales (Booth & Ainscow, 2011).

En el contexto colombiano, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 establece disposiciones para asegurar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a una educación accesible, pertinente y de calidad. Esta normativa ha promovido políticas que buscan eliminar barreras físicas, actitudinales y pedagógicas en las instituciones educativas.

La discapacidad visual —que abarca desde la baja visión hasta la ceguera total— implica desafíos específicos en el acceso al conocimiento, especialmente en entornos donde prevalecen métodos visuales de enseñanza. No obstante, como señalan Rincón-Romero y Vargas (2020), estas limitaciones pueden ser superadas mediante prácticas pedagógicas adaptadas, recursos accesibles y actitudes inclusivas por parte del profesorado. El énfasis no debe estar en la discapacidad como carencia, sino en la identificación y eliminación de las barreras que impiden la participación plena del estudiante.

Para que la inclusión sea efectiva, no basta con garantizar el acceso físico al aula; es fundamental ofrecer **ajustes razonables** y **diseños pedagógicos accesibles**, como lo plantean el *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* y el *Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)* del Ministerio de Educación Nacional (MEN). El DUA propone que las

experiencias de aprendizaje se diseñen desde el inicio con flexibilidad, anticipando barreras y ofreciendo múltiples formas de representación, acción y motivación (MEN, 2017). A su vez, el PIAR es un instrumento práctico que ayuda a identificar los apoyos específicos que necesita cada estudiante para garantizar su participación efectiva.

Adicionalmente, instituciones como la Fundación Saldarriaga Concha han documentado experiencias inclusivas que demuestran que es posible avanzar hacia aulas verdaderamente accesibles, incluso en contextos rurales, si se articulan esfuerzos pedagógicos, actitudinales y comunitarios.

Ver: Fundación Saldarriaga Concha (2022). Guía para la creación de contenidos accesibles.

3.2 Enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos inclusivos

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha evolucionado desde métodos estructuralistas hacia enfoques comunicativos y centrados en el estudiante, los cuales privilegian el uso significativo de la lengua en contextos reales (Richards & Rodgers, 2014). Estos enfoques resultan especialmente pertinentes en contextos inclusivos, donde es necesario adaptar los objetivos, contenidos, métodos y evaluaciones a las necesidades diversas de los estudiantes.

En el caso de estudiantes con discapacidad visual, el aprendizaje del inglés requiere no solo de materiales accesibles, sino también de ambientes que favorezcan la interacción verbal, la exploración sensorial y la construcción activa del conocimiento. Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022) destacan que una enseñanza inclusiva del inglés debe considerar las formas alternativas de acceso a la información, y ofrecer oportunidades para que los estudiantes participen activamente en situaciones de comunicación auténtica.

Asimismo, Savignon (2007) plantea que la competencia comunicativa no se limita a la dimensión lingüística, sino que involucra componentes sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. En este sentido, los estudiantes con discapacidad visual pueden desarrollar todas estas competencias si se les ofrecen las condiciones adecuadas para aprender

mediante la escucha, la producción oral y el uso de recursos multisensoriales. La clave está en diseñar experiencias de aprendizaje significativas que respeten sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Además, la creación de espacios seguros implica una disposición ética del docente y del grupo, donde se valore la diversidad como riqueza y se fomente la participación de todos los estudiantes sin temor a equivocarse. Esto se logra mediante rutinas inclusivas, mediación constante y el reconocimiento de los aportes del estudiante con discapacidad como valiosos para todo el grupo.

Una enseñanza verdaderamente inclusiva del inglés debe ir más allá de adaptar materiales: requiere repensar el rol del docente, la organización del aula, los tiempos y los formatos de evaluación. Por ejemplo, actividades como storytelling auditivo, dramatización sin apoyo visual y juegos de simulación verbal resultan altamente efectivos para fomentar la competencia comunicativa en estudiantes ciegos.

3.3 Estrategias multisensoriales y tecnologías de apoyo

El enfoque multisensorial constituye una estrategia pedagógica clave para la enseñanza inclusiva, ya que estimula distintos canales sensoriales para facilitar el acceso a los contenidos y promover la comprensión profunda. En el caso de estudiantes con discapacidad visual, este enfoque permite compensar la ausencia de estímulos visuales mediante el uso de recursos auditivos, táctiles y cinestésicos (Zabala, 2000).

En el campo de la enseñanza del inglés, las estrategias multisensoriales pueden concretarse en actividades como: el uso de grabaciones para practicar listening, juegos de rol con apoyos verbales, manipulación de objetos relacionados con el vocabulario, construcción de líneas de tiempo táctiles, dramatizaciones, canciones, y el uso de cajas sensoriales temáticas. Todas estas actividades permiten trabajar las habilidades lingüísticas en contextos interactivos y accesibles.

Complementariamente, las tecnologías de apoyo han demostrado ser herramientas eficaces para favorecer la inclusión educativa. Investigaciones como la de Arslantas, Yıldırım

y Arslanteki (2019) muestran que el uso de lectores de pantalla, software de texto a voz, impresoras braille y dispositivos móviles accesibles permite a los estudiantes con discapacidad visual acceder a los contenidos lingüísticos y participar activamente en clase.

No obstante, la tecnología por sí sola no garantiza la inclusión. Es necesario que el docente diseñe propuestas pedagógicas significativas, contextualizadas y culturalmente pertinentes, como lo advierte Moreno (2019). Además, en contextos rurales, como el de esta investigación, el uso de recursos de bajo costo (material reciclable, grabadoras de voz, objetos del entorno cotidiano) puede resultar igual o más efectivo que tecnologías sofisticadas, siempre que se integren de manera intencional en el diseño didáctico.

En síntesis, el uso articulado de estrategias multisensoriales y tecnologías accesibles representa una vía efectiva para fomentar el aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad visual, al tiempo que promueve su autonomía, autoestima y participación activa en el aula.

Un material multisensorial efectivo es aquel que permite al estudiante participar activamente mediante más de un canal sensorial. Algunos ejemplos son:

- Cajas temáticas con objetos reales asociados a vocabulario (ej. cepillo, reloj, cuchara).
- Grabaciones personalizadas con voces familiares que presenten situaciones reales.
- Dramatizaciones guiadas que emplean contacto físico seguro (acompañamiento de compañeros).
- Recursos cotidianos convertidos en apoyos didácticos (piedras numeradas, texturas, aromas).

Además de los lectores de pantalla, es importante reconocer el valor de tecnologías simples como grabadoras portátiles, celulares con funciones de voz, o materiales reciclados. La clave está en su integración significativa al diseño didáctico, como lo plantea Moreno (2019).

3.4 El valor pedagógico de las secuencias didácticas

La secuencia didáctica es una herramienta pedagógica que permite organizar y articular el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, progresiva y significativa. De acuerdo con Zabala (2000), una secuencia didáctica está compuesta por un conjunto de actividades interrelacionadas que responden a objetivos de aprendizaje específicos, y que favorecen el tránsito del estudiante desde sus saberes previos hacia la construcción de nuevos conocimientos.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las secuencias didácticas deben diseñarse con criterios de flexibilidad, accesibilidad y pertinencia. Esto implica planear actividades que consideren distintos estilos de aprendizaje, niveles de apoyo, recursos adaptados y formas de evaluación diversificadas. Palomino y Ortiz (2021), en su estudio sobre estudiantes del programa ANCLA, evidencian que una secuencia didáctica bien estructurada puede favorecer el aprendizaje del inglés en estudiantes con necesidades educativas diversas, siempre que se priorice la participación activa y la reflexión crítica.

En el caso de estudiantes con discapacidad visual, las secuencias deben integrar elementos como: instrucciones verbales claras, materiales táctiles y auditivos, trabajo colaborativo, apoyo de pares, evaluación continua, y tareas contextualizadas. Estas características no solo permiten el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también promueven procesos de inclusión académica y social, como lo sugieren Conroy, Rude y Phillips (2006) en sus investigaciones sobre educación rural e inclusiva.

Por tanto, la secuencia didáctica no es simplemente una serie de pasos a seguir, sino una propuesta pedagógica situada que guía al docente en la creación de ambientes de aprendizaje accesibles, significativos y transformadores.

Una secuencia inclusiva no se limita a un conjunto de actividades: es una ruta planificada, flexible y ética que permite al estudiante transitar desde sus saberes previos hasta la construcción de aprendizajes nuevos, respetando su ritmo, estilo y forma de percibir el mundo. Desde el enfoque del DUA, esto significa ofrecer:

- **Variabilidad en los formatos** (oral, táctil, sonoro).
- **Andamiaje gradual** con apoyo de pares.
- **Evaluación diversificada**, que valore tanto la participación como el logro.

Tal como afirma Zabala (2000), una secuencia es significativa cuando conecta con la realidad del estudiante. En el caso de un estudiante con discapacidad visual, esto implica que cada actividad debe ser percibida como útil, comprensible y segura para su participación.

4. Metodología

4.1 Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación se enmarca en un **enfoque cualitativo**, ya que busca comprender en profundidad un fenómeno educativo particular en su contexto real: el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de un estudiante con discapacidad visual. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa se orienta a la interpretación de significados y a la comprensión de experiencias individuales y sociales.

El tipo de estudio corresponde a un **estudio de caso único con intervención pedagógica**, centrado en un estudiante de grado noveno con ceguera total que asiste a la institución educativa Felidia. La institución está localizada en la parte rural de Cali, Colombia. Según Stake (1995), el estudio de caso permite explorar fenómenos educativos de manera holística, atendiendo a sus dimensiones contextuales, pedagógicas y sociales. Esta estrategia resulta pertinente para documentar, analizar e interpretar los efectos de una secuencia didáctica adaptada en el proceso de aprendizaje de inglés de un estudiante con necesidades específicas.

4.2 Participante y contexto

El participante del caso (en adelante, "el estudiante J") es un adolescente de 17 años con ceguera congénita total, matriculado en el grado noveno de la Institución Educativa Felidia, ubicada en zona rural del municipio de Cali, Valle del Cauca. El estudiante manifiesta un alto nivel de motivación hacia el aprendizaje del inglés, aunque ha enfrentado barreras relacionadas con la carencia de materiales adaptados, el predominio de prácticas visuales en el aula y la escasa formación docente en inclusión.

El entorno escolar presenta limitaciones tecnológicas y materiales, pero también evidencia una disposición institucional hacia la inclusión educativa. La presencia ocasional

de un docente de apoyo y la voluntad del equipo directivo de facilitar estrategias pedagógicas adaptadas constituyen condiciones propicias para el desarrollo de esta intervención.

4.3 Técnicas de recolección de información

Para comprender el impacto de la secuencia didáctica en el proceso de aprendizaje y participación del estudiante, se emplearon las siguientes técnicas de recolección de información, cada una de ellas documentada en los anexos correspondientes:

Observación participante: Se llevó a cabo durante las sesiones de implementación de la secuencia didáctica. Se documentaron aspectos como el nivel de participación, las interacciones con el docente y los compañeros, la comprensión de las actividades y las respuestas expresivas del estudiante. Esta técnica se operacionalizó mediante una guía de observación estructurada, complementada con notas abiertas (ver Anexo 4).

Diario de campo del investigador: Este instrumento permitió registrar reflexiones pedagógicas, decisiones didácticas, ajustes realizados durante la intervención y aspectos emergentes del proceso. Funcionó como una bitácora de seguimiento continuo, desde una perspectiva autorreflexiva y situada. Fragmentos significativos del diario están consignados en el Anexo 5.

Entrevistas semiestructuradas: Se aplicaron dos entrevistas, una al estudiante participante y otra al docente titular de inglés. Estas entrevistas permitieron conocer las percepciones sobre la experiencia pedagógica, los aprendizajes logrados, y las barreras o facilitadores identificados durante el proceso. Las guías de entrevista se encuentran en el Anexo 6, mientras que las transcripciones y análisis respectivos están incluidos en el Anexo 10.

Consentimientos informados: Se obtuvieron consentimientos escritos de todos los participantes, en conformidad con las consideraciones éticas de la investigación. Estos documentos están disponibles en el Anexo 7.

Esta combinación de técnicas permitió triangular los datos desde diversas perspectivas (observacional, reflexiva y experiencial), fortaleciendo la validez cualitativa del estudio.

4.4 Procedimiento

El trabajo de campo se desarrollará en cuatro fases:

1. **Fase diagnóstica:** Revisión documental y observación del contexto institucional; caracterización del estudiante en términos pedagógicos y personales; identificación de sus necesidades, intereses y habilidades.
2. **Diseño de la secuencia didáctica:** Elaboración de actividades secuenciales y accesibles, orientadas al aprendizaje del inglés mediante recursos auditivos, táctiles y experiencias comunicativas significativas. Se definirán los objetivos, recursos y criterios de evaluación.
3. **Implementación:** Desarrollo de la secuencia didáctica durante un periodo de ocho sesiones entre 60 y 70 minutos. Durante esta fase se recogerán los datos mediante observación directa, diario de campo y entrevistas.
4. **Análisis de la información:** Se procederá a la organización y categorización de los datos mediante codificación temática. Se buscarán patrones de comportamiento, evidencias de aprendizaje, y transformaciones en la participación del estudiante.

4.5 Consideraciones éticas

La investigación cumplirá con los principios éticos que regulan los estudios con participación humana, especialmente en contextos educativos y con población menor de edad. Se contemplan los siguientes criterios:

- **Consentimiento informado:** Se solicitará autorización escrita del acudiente del estudiante, así como de las directivas de la institución. Se explicará el propósito del estudio, su carácter pedagógico y la confidencialidad de los datos.

- **Confidencialidad:** Se protegerá la identidad del estudiante y de los demás participantes mediante el uso de seudónimos. La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos.
- **Respeto por la diversidad:** Se valorará al estudiante como sujeto activo, competente y capaz, evitando enfoques asistencialistas o paternalistas. Se promoverá su participación voluntaria en cada etapa del estudio, garantizando su bienestar emocional y su derecho a retirarse en cualquier momento.

5. Diseño e implementación de la secuencia didáctica

Este capítulo describe el diseño y la puesta en marcha de una secuencia didáctica adaptada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a un estudiante con discapacidad visual en un contexto rural colombiano. La secuencia fue estructurada considerando principios de accesibilidad, inclusión, enfoque multisensorial y pertinencia cultural, con el objetivo de promover tanto el aprendizaje lingüístico como la participación activa del estudiante en el aula.

5.1 Objetivo pedagógico general

Facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas básicas en inglés en un estudiante con discapacidad visual, mediante una secuencia didáctica accesible que promueva su participación activa, el uso funcional del idioma y la inclusión en la dinámica escolar.

5.2 Principios de diseño

El diseño de la secuencia didáctica se fundamenta en los siguientes principios:

- **Multisensorialidad:** Integración de recursos auditivos, táctiles y verbales para compensar la ausencia de estímulos visuales.
- **Flexibilidad:** Adaptación del ritmo, los materiales y las actividades a las necesidades y capacidades del estudiante.
- **Contextualización:** Vinculación de los contenidos lingüísticos con la vida cotidiana del estudiante en su entorno rural.

- **Interacción social:** Promoción del trabajo cooperativo y de la comunicación oral con sus compañeros.
- **Evaluación formativa:** Valoración continua del progreso a partir de la participación, la comprensión y la expresión verbal.

5.3 Contenido temático

La secuencia gira en torno al tema “**Mi rutina diaria**”, que permite trabajar vocabulario cotidiano, estructuras básicas del presente simple, adverbios de frecuencia y conectores temporales. Este contenido fue seleccionado por su relevancia práctica, su potencial para generar actividades secuenciales, y su conexión con la vida diaria del estudiante.

5.4 Tabla resumen de la secuencia didáctica

Tabla 5.4

Resumen de la secuencia didáctica adaptada: “Mi rutina diaria”

Sesión	Objetivo específico	Actividad principal	Recursos adaptados	Evaluación
1	Activar conocimientos previos	Conversación guiada sobre hábitos diarios	Preguntas orales, apoyo verbal del docente	Participación y conexión con experiencias previas
2	Introducir vocabulario básico	Asociación de objetos reales con palabras en inglés	Objetos físicos, tarjetas en braille o relieve	Reconocimiento oral del vocabulario
3	Comprender una rutina en inglés	Escucha de audio adaptado y diálogo guiado	Grabación clara y pausada	Respuestas orales sobre el contenido escuchado
4	Describir su propia rutina diaria	Producción oral con apoyo de preguntas	Secuencia verbal de frases, intervención del docente	Coherencia y uso de estructuras básicas
5	Aplicar lo aprendido en un contexto práctico	Simulación de actividades como desayuno	Objetos reales, interacción guiada	Participación activa y uso funcional del idioma
6	Reforzar y colaborar con un compañero	Dramatización de rutinas compartidas	Instrucciones orales, guía del docente	Trabajo cooperativo, fluidez al expresarse
7	Evaluar comprensión y producción oral	Grabación personal de su rutina en 3 momentos	Grabadora o app de voz accesible	Claridad, secuencia y uso autónomo del vocabulario
8	Consolidar lo aprendido y reflexionar	Canción sencilla + conversación final sobre su experiencia	Audio musical adaptado, guía de cierre	Reflexión oral y apropiación del aprendizaje

5.5 Adaptaciones multisensoriales

La secuencia incorpora diversas adaptaciones para asegurar el acceso efectivo a los contenidos:

- **Auditivas:** Grabaciones personalizadas con descripciones lentas y claras; uso de voz del docente para guiar cada etapa.
- **Táctiles:** Manipulación de objetos reales para apoyar la comprensión del vocabulario; materiales en relieve cuando sea posible.
- **Kinestésicas:** Actividades prácticas y dramatizadas que implican el uso del cuerpo y la acción para representar significados.

Estas adaptaciones no solo permiten que el estudiante acceda al contenido, sino que promueven su participación activa, su autonomía en el uso del idioma y su integración en las dinámicas del aula.

5.6 Evaluación del proceso

La evaluación se concibe como **formativa y continua**, enfocada en observar el progreso del estudiante en términos de comprensión, expresión oral, uso del vocabulario y participación. No se emplean instrumentos escritos, sino registros orales, observaciones estructuradas y retroalimentación dialogada.

Los criterios principales de evaluación son:

- Comprensión de instrucciones y contenidos.
- Uso apropiado del vocabulario trabajado.
- Capacidad para describir su rutina en secuencia.
- Participación activa en las actividades.
- Disposición a interactuar y colaborar.

6. Implementación de la secuencia didáctica

Este capítulo describe la experiencia de aplicación de la secuencia didáctica diseñada para favorecer el aprendizaje del inglés en un estudiante con discapacidad visual. La implementación tuvo lugar en un contexto real de aula durante un periodo de ocho sesiones de trabajo de aproximadamente 60 a 70 minutos, dos veces por semana. Se documentaron las condiciones iniciales, las actividades desarrolladas, los ajustes necesarios durante el proceso y las observaciones recogidas a través de las técnicas de recolección de datos mencionadas en el capítulo metodológico.

6.1 Preparación e inicio del proceso

Previo al inicio de la secuencia, se realizó una caracterización detallada del estudiante y del entorno escolar. El estudiante J manifestó un alto nivel de disposición para participar, a pesar de no haber contado anteriormente con experiencias de aprendizaje del inglés adaptadas a su condición. Se sostuvo una conversación inicial con el docente titular del área de inglés, quien expresó su interés por recibir apoyo para adecuar sus prácticas pedagógicas.

En esta fase también se socializó el objetivo de la intervención con el equipo directivo de la institución, asegurando condiciones mínimas para llevar a cabo las sesiones: disponibilidad del aula, acompañamiento del docente, y autorización para grabar ciertas actividades con fines pedagógicos y éticos previamente aprobados.

Se diseñaron y prepararon los recursos necesarios: grabaciones de voz, objetos físicos asociados al vocabulario, instrucciones verbales claras, y materiales táctiles.

6.2 Desarrollo de la secuencia

La secuencia se desarrolló progresivamente, respetando el ritmo de aprendizaje del estudiante y ajustando las actividades según sus respuestas y observaciones.

- **Sesión 1: Activación de conocimientos previos.** El estudiante compartió, con apoyo verbal guiado, aspectos de su rutina diaria. Se identificaron palabras que ya conocía en inglés (por ejemplo, “breakfast” o “school”) y se introdujo la noción de secuencia temporal a través de preguntas cotidianas.

- **Sesión 2: Introducción de vocabulario.** Se trabajó con objetos reales como una taza, un cepillo de dientes, una mochila, entre otros, asociándolos a sus equivalentes en inglés. El estudiante pudo reconocer y repetir las palabras, estableciendo relaciones significativas entre el objeto, su uso y su nombre en inglés.
- **Sesión 3: Comprensión auditiva.** Se utilizó una grabación adaptada de una rutina diaria. Tras la escucha, el estudiante respondió preguntas en inglés de forma oral. Se evidenció comprensión general, aunque fue necesario repetir algunas secciones del audio a menor velocidad.
- **Sesión 4: Producción oral.** A partir de pautas verbales, el estudiante practicó la descripción de su rutina. Esta actividad se reforzó con un ejercicio de juego de roles guiado con el docente, donde el estudiante practicó frases simples como “I get up at seven” o “I go to school by bus”.
- **Sesiones 5 y 6: Actividades prácticas.** Se llevaron a cabo simulaciones con objetos del entorno para dramatizar partes de la rutina diaria. En una de ellas, el estudiante “preparó” su desayuno con objetos simulados mientras decía las acciones en inglés.
- **Sesión 7: Evaluación formativa.** El estudiante realizó una grabación de audio describiendo su rutina diaria dividida en tres momentos: mañana, tarde y noche con unos de sus compañeros. El resultado mostró un uso adecuado del vocabulario trabajado y una estructura coherente en la secuencia de acciones.
- **Sesión 8: Cierre reflexivo.** Se escuchó un audio sencillo sobre rutinas. Posteriormente, se dialogó con el estudiante sobre lo que aprendió, qué actividades disfrutó más y cómo se sintió participando. El estudiante expresó satisfacción por haber podido “hablar en inglés” sobre su vida cotidiana, y manifestó interés en continuar aprendiendo con actividades similares.

6.3 Ajustes realizados durante la implementación

A lo largo de la intervención, se realizaron varios ajustes para responder a las necesidades emergentes:

- **Modificación del ritmo:** Algunas actividades inicialmente pensadas para una sesión debieron ampliarse a dos, para permitir mayor comprensión y práctica oral sin sobrecargar al estudiante.
- **Refuerzo auditivo:** Se prepararon grabaciones adicionales con instrucciones pausadas, ya que en algunas sesiones el estudiante solicitó volver a escuchar los audios para comprender mejor.
- **Apoyo del docente de inglés:** Aunque inicialmente su rol sería más observador, el docente titular se involucró activamente al ver el entusiasmo del estudiante, lo que fortaleció la interacción y favoreció la sostenibilidad futura de estas prácticas.
- **Mayor uso del cuerpo en la práctica:** En sesiones intermedias se incorporaron más movimientos (por ejemplo, levantarse, tomar un objeto, simular actividades), lo que facilitó la conexión entre la acción y el lenguaje.

6.4 Observaciones generales

La implementación de la secuencia permitió evidenciar que el estudiante pudo acceder de manera significativa al contenido lingüístico, gracias a la mediación multisensorial y verbal. La participación fue activa y constante, y se observaron mejoras progresivas en la producción oral, el reconocimiento de vocabulario, y la secuenciación de eventos cotidianos.

Además, el trabajo colaborativo con el docente titular y la apertura institucional mostraron que es posible desarrollar prácticas inclusivas incluso en contextos rurales con recursos limitados, siempre que exista intencionalidad pedagógica, creatividad y disposición a adaptar las metodologías tradicionales.

7. Diseño de la intervención didáctica

Este capítulo presenta el diseño completo de la intervención didáctica, que tuvo como propósito adaptar el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera a las necesidades específicas de un estudiante con discapacidad visual en un contexto rural, estudiante J. La propuesta se articula desde criterios de accesibilidad, participación,

aprendizaje significativo y enfoque multisensorial, y se enmarca en principios metodológicos y pedagógicos de la educación inclusiva.

7.1 Descripción de la secuencia didáctica

Objetivos pedagógicos

- **General:** Promover el aprendizaje significativo e inclusivo del inglés como lengua extranjera en un estudiante con discapacidad visual, a través de una secuencia didáctica adaptada que favorezca el uso del idioma en contextos reales y cotidianos.
- **Específicos:**
 - ▶ Introducir vocabulario y estructuras básicas del inglés relacionadas con la rutina diaria.
 - ▶ Favorecer la comprensión auditiva mediante materiales orales adaptados.
 - ▶ Desarrollar habilidades de expresión oral a partir de situaciones cotidianas.
 - ▶ Estimular la participación activa y la interacción social a través de actividades cooperativas.

Actividades y recursos

La secuencia se desarrolló en **ocho sesiones** de aproximadamente 60 a 70 minutos cada una, con la siguiente estructura:

Tabla 7.1. Descripción detallada de la secuencia didáctica adaptada

Sesión	Objetivo específico	Actividad principal	Recursos adaptados	Evaluación
1	Activar conocimientos previos sobre rutinas	Conversación guiada sobre hábitos diarios	Preguntas orales; intervención verbal del docente	Nivel de participación; conexión con experiencias previas
2	Asociar vocabulario con acciones cotidianas	Identificación táctil de objetos y nombramiento en inglés	Objetos reales del entorno; tarjetas en braille o con relieve	Reconocimiento oral del vocabulario; participación activa
3	Comprender descripciones orales de una rutina	Escucha de audio adaptado con rutina diaria + preguntas orales	Grabación pausada con voz clara; guía verbal	Respuestas orales guiadas; comprensión global del contenido
4	Producir enunciados simples para describir su rutina	Narración oral estructurada con apoyo de preguntas clave	Lista de frases modelo; intervención del docente	Coherencia en la secuencia; uso de estructuras básicas en inglés
5	Representar verbalmente y físicamente su rutina diaria	Simulación de acciones (por ejemplo, desayuno)	Objetos del entorno; instrucciones auditivas	Participación activa; uso contextual del vocabulario
6	Fortalecer expresión oral a través de la interacción	Dramatización guiada con un compañero o docente	Instrucciones orales; materiales de apoyo auditivo	Interacción colaborativa; fluidez en la producción oral
7	Demostrar lo aprendido mediante producción oral autónoma	Grabación personal de su rutina dividida en mañana, tarde y noche	Grabadora de voz o aplicación accesible (WhatsApp, grabadora nativa)	Claridad, secuencia y autonomía en el uso del idioma
8	Consolidar aprendizajes y reflexionar sobre el proceso	Escucha de canción + diálogo final sobre la experiencia	Canción temática accesible; preguntas reflexivas orales	Expresión de aprendizajes; apropiación de contenidos trabajados

Adaptaciones multisensoriales implementadas

- **Auditivas:** Grabaciones originales con descripciones verbales claras, pausadas y contextualizadas. Repetición de audios cuando fue necesario para reforzar la comprensión.
- **kinestésicas:** Actividades físicas guiadas, como dramatizaciones, simulación de rutinas y representación de acciones mediante el cuerpo, lo cual facilitó la conexión entre movimiento, concepto y expresión verbal.

Evaluación

La evaluación de la secuencia fue **formativa, continua y adaptada a las condiciones del estudiante**. Se priorizó la observación estructurada, la producción oral grabada y la retroalimentación directa. Los criterios considerados incluyeron:

- Participación activa en las sesiones.
- Comprensión de instrucciones orales.
- Uso adecuado del vocabulario aprendido.
- Capacidad de estructurar secuencias en inglés.
- Interacción con pares o docente en tareas prácticas.

7.2 Fundamentación pedagógica y metodológica

El diseño de esta intervención se sustenta en una combinación de enfoques pedagógicos y metodológicos que responden a los principios de la educación inclusiva, la enseñanza de lenguas extranjeras y la atención a la diversidad.

a) Enfoque multisensorial e inclusivo

El enfoque multisensorial, defendido por Zabala (2000), permite a los estudiantes activar distintas vías cognitivas para acceder al conocimiento. Para estudiantes con discapacidad visual, este enfoque no es solo una estrategia opcional, sino una condición necesaria para garantizar el aprendizaje. Las actividades que integran el tacto, el oído y el movimiento físico estimulan la atención, la memoria y la comprensión de manera más efectiva que aquellas que dependen exclusivamente del canal visual.

Además, como señalan Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022), la inclusión no consiste en adaptar parcialmente un currículo general, sino en diseñar entornos de aprendizaje flexibles desde su origen. Esta secuencia fue concebida bajo este principio: no como una excepción, sino como una propuesta pedagógica válida y pertinente para cualquier contexto de diversidad.

b) Enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo (Richards & Rodgers, 2014), el objetivo de enseñar una lengua extranjera no es la repetición mecánica de estructuras, sino la capacidad del estudiante para usar el idioma en situaciones reales. Esta secuencia privilegia la producción oral significativa, contextualizada en la vida cotidiana del estudiante, como vehículo para desarrollar competencias lingüísticas funcionales.

El uso de simulaciones, grabaciones, dramatizaciones y descripciones de la rutina responde a los principios de este enfoque: aprender la lengua para comunicar, no solo para reproducir estructuras aisladas.

c) Enfoque cualitativo y centrado en el estudiante

El diseño de esta secuencia también se alinea con una visión cualitativa de la enseñanza y la evaluación. No se buscó medir el dominio gramatical de forma tradicional, sino comprender cómo el estudiante accede al lenguaje, lo internaliza y lo utiliza como herramienta para interpretar y expresar su realidad. El estudiante se concibe como sujeto activo del proceso, con voz, autonomía y potencial creativo, en lugar de ser receptor pasivo de contenidos.

8. Implementación de la Secuencia Didáctica

El presente capítulo tiene como propósito describir de manera detallada el proceso de implementación de la secuencia didáctica *My Daily Routine*, diseñada para la enseñanza del inglés a estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Felidia, ubicada en un contexto rural. Este capítulo narra las acciones desarrolladas en el aula con especial énfasis

en la participación de un estudiante con discapacidad visual (J), cuyas características y necesidades fueron consideradas desde la planeación.

La secuencia fue implementada durante el mes de mayo de 2025 y constó de ocho sesiones de 60 minutos cada una, distribuidas en dos sesiones semanales. Las actividades se centraron en promover la comprensión auditiva, la producción oral, la interacción entre pares y la inclusión académica y social del estudiante J.

A lo largo del capítulo se presenta, en orden cronológico, la descripción de cada sesión, las adaptaciones realizadas, las reacciones del grupo y del estudiante J, así como reflexiones pedagógicas vinculadas con los principios teóricos que sustentaron la intervención. Se incluyen además los ajustes emergentes y las evidencias documentadas que respaldan el proceso.

Este capítulo proporciona al lector una visión integral de cómo se llevó a cabo la implementación y prepara el camino para el análisis de resultados que se presentará en el capítulo siguiente.

8.1 Narración del proceso: preparación, desarrollo, ajustes en el camino

Durante la fase de preparación, se diseñaron ocho sesiones de clase centradas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través del tema "Daily Routines". Estas fueron estructuradas tomando en cuenta principios del enfoque multisensorial y comunicativo, buscando promover la inclusión del estudiante J junto con la participación activa del resto del grupo.

Durante la implementación, se realizaron ajustes como la reorganización del aula en formato semicírculo, incorporación de audios grabados por los estudiantes, interacción guiada con pares, y actividades secuenciadas que facilitaran la comprensión auditiva y producción oral. La secuencia fue desarrollada de manera progresiva, incorporando elementos de repetición, dramatización y trabajo colaborativo.

8.2 Evidencias documentadas: diarios, observaciones, materiales usados, retroalimentación del estudiante

A continuación, se presentan los registros narrativos de las ocho sesiones implementadas, detallando el desarrollo de las actividades, la participación del grupo y del estudiante J, las adaptaciones realizadas, y reflexiones pedagógicas emergentes basadas en el diario docente y la observación directa.

Fase preparatoria

Antes de la implementación de la secuencia didáctica, se llevaron a cabo varias acciones clave que permitieron crear las condiciones pedagógicas y éticas necesarias para el desarrollo del proceso. Estas actividades preparatorias incluyeron reuniones iniciales con el docente titular de inglés y con el equipo directivo de la Institución Educativa Felidia, donde se presentó el proyecto y se acordaron estrategias para garantizar la participación activa del estudiante J, quien presenta ceguera total.

Durante esta fase, se gestionaron los consentimientos informados por parte de los acudientes del estudiante J, sus compañeros de clase y los directivos de la institución, siguiendo los principios éticos y de confidencialidad.

En cuanto a la adaptación de recursos, se seleccionaron cuidadosamente materiales que favorecieran el aprendizaje multisensorial. Se prepararon audios de rutinas grabados a velocidades controladas, siguiendo las recomendaciones de Smith (2023), quien resalta la importancia de proporcionar apoyos auditivos pausados y repetitivos para estudiantes con discapacidad visual. También se diseñaron actividades orales que priorizaran la interacción y la movilidad controlada del estudiante J dentro del aula, y se evitó el uso exclusivo de materiales visuales.

Se eligió trabajar con temas cotidianos y significativos como las rutinas diarias para facilitar la conexión con las experiencias previas de todos los estudiantes. La decisión de incorporar grabaciones producidas por los propios compañeros se justificó como una estrategia para aumentar la familiaridad con las voces y para generar un ambiente de cercanía que favoreciera la inclusión.

Se acordó realizar ajustes flexibles en la disposición del aula, permitiendo reorganizar las sillas en cada sesión para facilitar la interacción de J con sus compañeros, lo que resultó esencial para promover la integración social y académica.

Esta fase preparatoria sentó las bases metodológicas, éticas y logísticas para el desarrollo exitoso de la secuencia didáctica, respondiendo a las necesidades específicas del estudiante y a los principios de la educación inclusiva.

8.2.1 Sesión 1 – Activación de conocimientos previos

Fecha: martes 6 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Activar conocimientos previos sobre rutinas diarias y fomentar la participación oral inicial.

Desarrollo:

La sesión inició con un saludo afectuoso y una explicación sobre el propósito del trabajo investigativo. El docente informó que las actividades formarían parte de un estudio universitario orientado a mejorar la participación del estudiante J, quien presenta discapacidad visual, y se solicitó la colaboración activa del grupo.

El docente introdujo el tema “My daily routine” y formuló la pregunta inicial: *What do you do in the morning?* Los estudiantes comenzaron a responder en español, generando una lista de

acciones que el docente anotó en el tablero. J participó oralmente desde su lugar sin desplazarse, respondiendo de forma clara a las preguntas.

Posteriormente, se desarrolló un ejercicio de pronunciación donde cada estudiante repitió las acciones en inglés. El docente acompañó a J en cada intervención, proporcionándole el significado en español cuando fue necesario. La clase se mantuvo organizada en su distribución habitual (sillas dispersas).

Reacciones:

El estudiante J participó activamente en las repeticiones orales y respondió con seguridad a las preguntas dirigidas. El grupo mostró disposición general, aunque algunos compañeros permanecieron en actitud pasiva. Se registraron expresiones como: *“Me gustó poder decir las palabras en inglés”* (J, Diario 1).

Adaptaciones realizadas:

- Se utilizó apoyo verbal continuo y traducción inmediata para facilitar la participación de J.

- No se realizaron ajustes en la disposición física del aula en esta sesión.

Micro-reflexión:

La participación oral inicial de J demuestra que las preguntas directas favorecen su inclusión, en línea con lo planteado por Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022), quienes destacan la importancia de generar espacios donde los estudiantes con discapacidad visual puedan expresarse desde el inicio para fortalecer su autoestima y su sentido de pertenencia.

8.2.2 Sesión 2 – Introducción y asociación de vocabulario

Fecha: viernes 9 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Asociar acciones cotidianas con sus expresiones en inglés a través de la interacción oral y auditiva.

Desarrollo:

Antes de iniciar la sesión, el docente reorganizó la disposición del aula en forma de medialuna para facilitar la cercanía y promover la interacción directa entre los estudiantes y el estudiante J. Se retomaron las acciones aprendidas en la sesión anterior y se repasaron en voz alta.

Los estudiantes con visión escribieron en sus cuadernos varias acciones que realizan durante el día y grabaron audios con sus celulares en los que describían estas rutinas. El estudiante J se desplazó por el aula, con apoyo del docente, para escuchar los audios grabados por sus compañeros. Luego, J identificó la acción principal en cada audio, primero en español y luego en inglés. J logró identificar correctamente varias acciones, aunque con dificultad para retener las expresiones completas.

La actividad permitió un primer acercamiento al trabajo colaborativo y a la movilidad dentro del aula. La sesión concluyó con una reflexión colectiva sobre la experiencia.

Reacciones:

El estudiante J expresó sentirse bien durante la actividad y disfrutó el desplazamiento por el aula. Algunos compañeros manifestaron inicialmente cierta resistencia a trabajar con él, pero tras la intervención directa del docente, la disposición del grupo mejoró. Una estudiante comentó: *"Fue chévere que él pudiera escuchar lo que grabamos."* (Diario 2).

Adaptaciones realizadas:

- Reorganización del aula en media luna para favorecer la cercanía auditiva.
- Acompañamiento físico del docente para guiar el desplazamiento de J a través del aula de clase.
- Apoyo verbal durante la identificación de las acciones escuchadas.

Micro-reflexión:

El uso de grabaciones propias de los estudiantes generó un espacio de interacción auténtica que contribuyó a la inclusión efectiva de J, en línea con lo planteado por Palomino y Ortiz (2021), quienes destacan que la participación activa de los compañeros en la producción de materiales fortalece el sentido de comunidad y la accesibilidad.

8.2.3 Sesión 3 – Comprensión auditiva y construcción colectiva de rutina

Fecha: martes 13 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Reconocer y organizar acciones de la rutina diaria en orden secuencial a través de la comprensión auditiva guiada.

Desarrollo:

La sesión comenzó con la pregunta: *What do you do after you get up?* El docente generó un diálogo en cadena con los estudiantes, quienes iban construyendo, paso a paso, una rutina colectiva. Cada acción mencionada por los estudiantes fue escrita en español en el tablero. El estudiante J participó al ser llamado directamente y respondió con precisión en varios momentos.

Posteriormente, el docente guía la traducción oral de las acciones al inglés. Se realizó un ejercicio de pronunciación repetitiva en el que J y sus compañeros respondieron en turnos.

Durante la actividad, J identificó correctamente varias expresiones como *get up* y *brush my teeth*.

La dinámica permitió al grupo construir un vocabulario común de acciones diarias y practicar la secuencia de manera oral. Al final, los estudiantes identificaron como palabras difíciles *pack the school things* y *study from seven to two*.

Reacciones:

El estudiante J respondió con seguridad a las preguntas orales y mostró entusiasmo al lograr pronunciar correctamente. Comentó: "*Me gustó poder decir las palabras con mis compañeros.*" (Diario 3). El grupo se mostró receptivo y celebró las respuestas acertadas de J en varias ocasiones.

Adaptaciones realizadas:

- El docente repitió varias veces las expresiones en inglés para reforzar la comprensión auditiva.
- Se utilizó pronunciación guiada y traducción inmediata para apoyar a J.
- El vocabulario se escribió en el tablero en español e inglés para facilitar la asociación verbal.

Micro-reflexión:

Esta sesión confirma que la práctica oral secuencial, acompañada de preguntas guiadas, fortalece la participación de estudiantes con discapacidad visual, como lo señala Zabala (2000), quien destaca la importancia de las construcciones colectivas para desarrollar aprendizajes significativos.

8.2.4 Sesión 4 – Comprensión auditiva de rutinas grabadas y trabajo cooperativo

Fecha: viernes 16 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Identificar acciones de rutinas escuchadas en audios reales producidos por compañeros y fomentar el trabajo cooperativo.

Desarrollo:

La sesión inició con la explicación del objetivo: desarrollar una actividad de escucha para identificar acciones dentro de rutinas grabadas. El docente presentó dos audios preparados previamente con voces creadas en ElevenLabs y con un guion creado como si fueran 2 de sus compañeras de clase.

En la primera reproducción, el grupo escuchó el audio completo sin pausas y tomó apuntes de las acciones que pudieron identificar. Posteriormente, el docente reprodujo los audios nuevamente, esta vez pausando estratégicamente y repitiendo segmentos clave.

El estudiante J escuchó los audios con sus compañeros, pero encontró dificultades debido a la velocidad, el uso de conectores temporales (*first, then, after that*) y el acento británico. El docente brindó apoyo adicional mediante repeticiones y aclaraciones orales. La clase socializó sus apuntes y el docente transcribió una de las rutinas en el tablero para reforzar la comprensión.

El siguiente paso fue la creación de nuevas rutinas en grupos pequeños. Inicialmente, los compañeros mostraron baja disposición para trabajar con J, por lo que el docente intervino asignando a dos estudiantes para acompañarlo. La grabación de las nuevas rutinas se asignó como tarea para casa.

Reacciones:

El estudiante J participó activamente con apoyo verbal y mostró interés en las grabaciones. Expresó: *"Me gustó que eran las voces de mis compañeras, pero algunas partes fueron muy rápidas."* (Diario 4). La disposición de los compañeros mejoró durante la actividad grupal, aunque requirió mediación inicial.

Adaptaciones realizadas:

- Pausas y repeticiones frecuentes durante la reproducción de los audios.
- Apoyo verbal personalizado para J en la identificación de acciones.
- Asignación directa de compañeros para garantizar la inclusión en el trabajo grupal.

Micro-reflexión:

El uso de audios simulando dos estudiantes del grado 9 aumentó la motivación y el sentido de pertenencia, aunque el acento extranjero representó una barrera inicial. Smith (2023) destaca que la reducción de la velocidad y la personalización de los audios son estrategias esenciales para mejorar la comprensión auditiva en estudiantes con discapacidad visual.

8.2.5 Sesión 5 – Interacción mediante preguntas personales

Fecha: martes 20 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Formular y responder preguntas personales sobre la rutina diaria en presente simple mediante la interacción oral en parejas.

Desarrollo:

La sesión comenzó con un repaso oral de las acciones y conectores trabajados previamente. El docente presentó ejemplos de preguntas en presente simple como: *What time do you get up? Do you go to school by bus?*

El grupo se organizó en parejas para realizar entrevistas orales. Cada estudiante debía formular al menos dos preguntas a su compañero. Algunos estudiantes mostraron inicialmente poca disposición para trabajar con J, lo que requirió la intervención directa del docente, quien enfatizó la importancia de la solidaridad y asignó a dos compañeras para trabajar con él.

Durante la actividad, J formuló preguntas sencillas y respondió de manera adecuada con apoyo y guía del docente. La participación del grupo fue mejorando a medida que la dinámica avanzaba. En la plenaria, varios estudiantes compartieron las respuestas obtenidas y J también participó, relatando las respuestas de sus compañeras en inglés.

Reacciones:

El estudiante J expresó: *"Me gustó hacer preguntas porque pude hablar con mis compañeras."* (Diario 5). El grupo mostró progresos en la disposición para trabajar cooperativamente. La actitud inicial de resistencia disminuyó durante la sesión.

Adaptaciones realizadas:

- Asignación directa de compañeras para trabajar con J.
- Apoyo verbal continuo durante la formulación de preguntas.
- Ejemplificación previa para modelar la estructura de las preguntas.

Micro-reflexión:

La interacción oral en parejas favorece la construcción de aprendizajes y la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, en línea con Palomino y Ortiz (2021), quienes resaltan la importancia del trabajo cooperativo para fortalecer las habilidades comunicativas y sociales en contextos inclusivos.

8.2.6 Sesión 6 – Juego comunicativo: 'Guess my routine'

Fecha: viernes 23 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Reforzar el uso oral de preguntas y respuestas sobre la rutina diaria mediante un juego comunicativo en pequeños grupos.

Desarrollo:

La sesión inició con una revisión oral del vocabulario y de las preguntas clave en presente simple relacionadas con la rutina diaria. El docente explicó las reglas del juego *Guess my routine*, donde un estudiante pensaba en su rutina y sus compañeros debían adivinarla mediante preguntas cerradas como: *Do you get up at 6?* o *Do you go to school by bus?* Las respuestas debían limitarse a *Yes, I do* o *No, I don't*.

El grupo se organizó en pequeños equipos de cuatro estudiantes, incluyendo al estudiante J con dos compañeras asignadas por el docente. Al inicio, las compañeras mostraron poca disposición para trabajar con él, pero a medida que el juego avanzó, la interacción se volvió más natural y colaborativa.

El estudiante J participó activamente formulando preguntas y respondiendo con apoyo. Logró generar preguntas estructuradas correctamente como: *Do you eat breakfast at 7?* y

respondió adecuadamente cuando le preguntaron. El formato lúdico permitió que la participación se sintiera espontánea y sin presión.

Reacciones:

J expresó satisfacción con la actividad: *"Me gustó poder adivinar la rutina de mis compañeros y que me preguntaran a mí."* (Diario 6). Las compañeras asignadas mostraron mayor empatía y colaboración a lo largo de la dinámica.

Adaptaciones realizadas:

- Asignación directa de compañeras para garantizar la participación de J.
- Apoyo verbal durante la formulación de preguntas.
- Modelación inicial del docente con ejemplos orales accesibles.

Micro-reflexión:

El uso de juegos comunicativos aumenta la participación y la motivación de los estudiantes con discapacidad visual, como sugieren Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022), quienes enfatizan la importancia de generar ambientes lúdicos para fortalecer la inclusión y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

8.2.7 Sesión 7 – Producción oral guiada: Presentación de la rutina personal

Fecha: martes 27 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Exponer oralmente la rutina diaria personal utilizando conectores temporales y estructura en presente simple.

Desarrollo:

La sesión comenzó con la explicación del propósito: realizar una presentación oral guiada donde cada estudiante describiera su rutina diaria en inglés. El docente modeló la actividad presentando un ejemplo y reforzó el uso de conectores como *first, then, after that, finally*.

Los estudiantes se organizaron en pequeños grupos para practicar sus presentaciones. El estudiante J trabajó con dos compañeras asignadas, quienes le ayudaron a estructurar su presentación oral. J relató su rutina utilizando frases como: *First, I get up. Then, I brush my teeth. After that, I eat breakfast*. Con apoyo del docente y de sus compañeras, J logró organizar sus ideas y participar activamente.

En la plenaria, algunos estudiantes compartieron sus rutinas de forma voluntaria. J también expuso oralmente su rutina ante el grupo con apoyo verbal y repetición guiada.

Reacciones:

J manifestó sentirse satisfecho: *"Pude decir toda mi rutina con la ayuda de mis compañeras."* (Diario 7). Las compañeras mostraron mayor disposición a apoyarlo y el grupo valoró positivamente su participación.

Adaptaciones realizadas:

- Ejemplo modelado por el docente antes de iniciar.
- Acompañamiento verbal y guía directa para organizar la secuencia oral de J.
- Apoyo de sus compañeras para reforzar vocabulario y conectores.

Micro-reflexión:

El acompañamiento entre pares, junto con la guía estructurada del docente, permite que estudiantes con discapacidad visual desarrollen producciones orales exitosas. Esto concuerda con Zabala (2000), quien sostiene que el andamiaje pedagógico contribuye a la construcción progresiva del discurso oral.

8.2.8 Sesión 8 – Evaluación oral y reflexión grupal

Fecha: viernes 30 de mayo

Duración: 60 minutos

Objetivo: Evaluar la comprensión y producción oral sobre rutinas diarias mediante una dinámica lúdica y promover la reflexión grupal sobre el proceso vivido.

Desarrollo:

La sesión inició con la explicación de la actividad final: un juego de preguntas orales en el que los estudiantes, por turnos, debían formular preguntas sobre la rutina diaria a sus compañeros. Cada respuesta correcta sumaba puntos para su equipo.

El docente organizó al grupo en equipos mixtos, asegurando la participación activa de J junto a sus compañeros. Durante la actividad, J formuló preguntas sencillas como: *Do you eat breakfast at 7?* y respondió adecuadamente a las preguntas dirigidas a él, con apoyo verbal del docente cuando fue necesario.

La dinámica generó un ambiente de participación espontánea y sana competencia. Al finalizar el juego, se llevó a cabo una reflexión grupal donde los estudiantes compartieron sus percepciones sobre las actividades realizadas durante toda la secuencia. El estudiante J expresó satisfacción por haber participado en todas las sesiones: *"Me gustó que todos me*

preguntaran. Aprendí a decir mis rutinas." (Diario 8). Los compañeros reconocieron el esfuerzo de J y destacaron que las dinámicas en grupo les ayudaron a integrarse mejor.

Reacciones:

La actitud del grupo hacia J fue mucho más positiva y empática que en las sesiones iniciales. Los estudiantes demostraron espontaneidad al interactuar con él y valoraron su progreso. Las compañeras de J mostraron cercanía y apoyo constante durante la actividad.

Adaptaciones realizadas:

- Equipos mixtos organizados por el docente para garantizar la participación de J.
- Apoyo verbal durante la formulación y respuesta de preguntas.
- Repetición guiada para reforzar la producción oral.

Micro-reflexión:

El uso de dinámicas lúdicas de evaluación fomenta la participación inclusiva y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés. Según Conroy, Rude y Phillips (2006), los contextos de aprendizaje rurales requieren estrategias flexibles que promuevan la cooperación y el respeto a la diversidad para lograr procesos de inclusión efectivos.

8.3. Compendio de la implementación – Capítulo 8

La implementación de la secuencia didáctica *My Daily Routine* en grado noveno permitió observar avances significativos en la participación, la comprensión auditiva, la producción oral y la inclusión social del estudiante J, quien presenta discapacidad visual total. Las ocho sesiones diseñadas con enfoque multisensorial y comunicativo ofrecieron múltiples oportunidades para desarrollar habilidades lingüísticas en inglés dentro de un ambiente accesible y colaborativo.

En las primeras sesiones, se logró activar conocimientos previos, introducir vocabulario específico y construir rutinas diarias de manera colectiva, asegurando que el estudiante J pudiera participar a través de interacciones orales y actividades auditivas adaptadas. A pesar

de la resistencia inicial de algunos compañeros para incluirlo en las actividades, la mediación continua del docente permitió transformar estas actitudes y generar un ambiente de cooperación progresiva.

Las sesiones intermedias, enfocadas en la comprensión auditiva, entrevistas, juegos comunicativos y dramatización, evidenciaron cómo el trabajo entre pares y el apoyo docente contribuyeron al fortalecimiento de las habilidades comunicativas del grupo y de J. En estas etapas, la participación de J fue cada vez más espontánea y segura, y se observaron avances concretos en la pronunciación, el uso de vocabulario y la construcción secuenciada de rutinas.

Las sesiones finales, dedicadas a la producción oral guiada y la evaluación lúdica, permitieron consolidar los aprendizajes logrados. La actitud del grupo hacia J fue visiblemente más positiva, con una colaboración genuina y mayor disposición para trabajar juntos. La dinámica de juego en la última sesión reflejó la apropiación de los contenidos y la integración efectiva de J como parte activa del aula.

En términos generales, la implementación de la secuencia demostró que el uso de estrategias multisensoriales, la repetición, el acompañamiento cercano y la mediación docente fueron factores determinantes para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo y exitoso. Este capítulo recoge no solo el desarrollo pedagógico, sino también la transformación progresiva de las relaciones interpersonales dentro del aula, favoreciendo la inclusión real y significativa del estudiante J.

8.4. Ajustes emergentes durante la implementación

A lo largo de la implementación de la secuencia didáctica *My Daily Routine*, fue necesario realizar ajustes pedagógicos, organizativos y metodológicos para responder a las dinámicas reales del aula y a las necesidades específicas del estudiante J.

Uno de los principales ajustes se relacionó con la disposición física del aula. Inicialmente, las clases se desarrollaron con la distribución tradicional de sillas dispersas,

pero a partir de la segunda sesión se reorganizaron en forma de media luna para facilitar la cercanía auditiva y promover la interacción directa entre J y sus compañeros. Esta decisión permitió mejorar la accesibilidad y la dinámica grupal.

En cuanto a los materiales auditivos, fue necesario ajustar la velocidad de reproducción de los audios, especialmente en la sesión 4. Durante la primera escucha, J expresó dificultades para comprender las grabaciones, lo que llevó al docente a reproducir los audios con pausas frecuentes y a repetir segmentos clave. Este ajuste se basó en las recomendaciones de Smith (2023), quien resalta la importancia de la escucha gradual y adaptada para estudiantes con discapacidad visual.

Otro ajuste relevante fue la intervención directa del docente para garantizar la participación de J en el trabajo cooperativo. En varias sesiones, algunos compañeros mostraron inicialmente resistencia a trabajar con él, por lo que fue necesario asignar directamente grupos inclusivos. Este ajuste, más allá de ser logístico, evidenció la importancia de formar al grupo en valores como la empatía y la solidaridad, aspecto destacado por Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022) como clave en contextos educativos inclusivos.

Adicionalmente, durante la actividad de juego comunicativo (sesión 6), el docente optó por modelar repetidamente la estructura de preguntas en presente simple para asegurar que todos los estudiantes, especialmente J, comprendieran y replicaran correctamente la dinámica. Este ajuste garantizó la accesibilidad lingüística durante la actividad lúdica.

Estos ajustes emergentes reflejan la necesidad de aplicar una metodología flexible y de investigación-acción, tal como lo sugieren Arslantas et al. (2019), quienes enfatizan que las estrategias de enseñanza para estudiantes con discapacidad visual deben adaptarse continuamente en función de las respuestas y necesidades observadas en el aula.

8.5. Evidencias recogidas

Durante la implementación de la secuencia didáctica *My Daily Routine*, se recopilieron diversas evidencias que permiten sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y valorar la

participación del estudiante J en las dinámicas del aula. Las evidencias fueron obtenidas a través de observación directa, diarios de campo, registros orales y productos generados por los estudiantes.

8.6. Citas textuales

A lo largo de las sesiones, se documentaron expresiones directas del estudiante J que evidencian sus percepciones sobre las actividades. Algunas de las más representativas fueron:

- ▶ *"Me gustó poder decir las palabras en inglés."* (Diario 1)
- ▶ *"Fue chévere que él pudiera escuchar lo que grabamos."* (Compañera, Diario 2)
- ▶ *"Me gustó poder decir las palabras con mis compañeros."* (Diario 3)
- ▶ *"Me gustó que eran audios relacionados a mis compañeras, pero algunas partes fueron muy rápidas."* (Diario 4)
- ▶ *"Me gustó hacer preguntas porque pude hablar con mis compañeras."* (Diario 5)
- ▶ *"Me gustó poder adivinar la rutina de mis compañeros y que me preguntaran a mí."* (Diario 6)
- ▶ *"Pude decir toda mi rutina con la ayuda de mis compañeras."* (Diario 7)
- ▶ *"Me gustó que todos me preguntaran. Aprendí a decir mis rutinas."* (Diario 8)

8.7. Fragmentos del diario de campo

Se registraron observaciones sistemáticas sobre la actitud del grupo, la participación de J, y los ajustes necesarios durante las sesiones. Ejemplo:

"En la sesión 2, los compañeros inicialmente no mostraron disposición para trabajar con J, pero tras la intervención docente, la dinámica fluyó de manera más positiva." (Diario de campo, 9 de mayo)

"En la sesión 6, J mostró mayor seguridad al formular preguntas sin necesidad de repetición constante." (Diario de campo, 23 de mayo)

8.8. Productos y registros de clase

Entre las evidencias documentadas se incluyen:

- ▶ Grabaciones de rutinas elaboradas por los estudiantes (incluyendo las de J) como parte de las tareas asignadas.
- ▶ Cuadernos con apuntes y vocabulario en inglés.
- ▶ Listas de chequeo y rúbricas aplicadas durante las sesiones (véase Anexo 2 y Anexo 3).

8.9. Fotografías y esquemas

Se registraron esquemas de la disposición del aula en media luna y evidencias visuales de la interacción grupal durante las actividades (no incluidas en este documento por razones de confidencialidad y respeto a la imagen de los estudiantes).

Las evidencias recogidas reflejan la progresión del aprendizaje, el fortalecimiento de la interacción grupal y la mejora en las actitudes hacia la inclusión del estudiante J. Además, muestran la importancia de los ajustes emergentes y del acompañamiento docente para garantizar un proceso educativo accesible y significativo.

8.10. Análisis preliminar

El análisis preliminar de la implementación de la secuencia didáctica *My Daily Routine* permitió identificar patrones de participación, avances en el aprendizaje del inglés y dificultades persistentes en el proceso inclusivo del estudiante J.

8.10.1. Patrones de participación

Se observó un incremento progresivo en la participación activa de J a lo largo de las ocho sesiones. Inicialmente, su intervención dependía de las preguntas directas del docente, pero hacia las últimas sesiones su participación se volvió más espontánea y segura, especialmente durante las actividades lúdicas y las dinámicas en pequeños grupos.

Un patrón relevante fue la evolución en la actitud de sus compañeros. En las primeras sesiones, varios estudiantes mostraron poca disposición para incluir a J en las actividades cooperativas. Sin embargo, después de las intervenciones del docente y de las experiencias compartidas, la disposición del grupo mejoró significativamente. Este cambio evidencia que

la participación sostenida de J y las estrategias inclusivas influyeron en la transformación de las dinámicas sociales dentro del aula.

8.10.2. Avances en vocabulario y comprensión

El estudiante J logró apropiarse de expresiones básicas sobre la rutina diaria en inglés, como *get up*, *brush my teeth*, *eat breakfast* y *go to school*. Su comprensión auditiva mejoró especialmente cuando los audios fueron adaptados a velocidades más lentas.

J mostró progresos en la construcción de preguntas simples en presente simple, como *Do you eat breakfast at seven?* y *Do you go to school by bus?* Estos avances fueron especialmente evidentes en las sesiones 5, 6 y 8, donde su participación en los juegos comunicativos y en la evaluación oral fue activa y satisfactoria.

8.10.3. Dificultades persistentes

A pesar de los avances, J presentó dificultades en la comprensión de audios complejos que incluían conectores como *after that* o *finally*, especialmente cuando las grabaciones se realizaron con acento extranjero. Además, la producción oral de frases largas continuó siendo un reto, requiriendo apoyo verbal constante por parte del docente y de sus compañeras.

En algunas sesiones, fue necesario asignar directamente los grupos para asegurar la inclusión de J, lo que indica que, aunque la actitud del grupo mejoró, todavía es necesario seguir fortaleciendo las competencias sociales y la disposición genuina hacia la colaboración inclusiva.

8.11. Conexión con la teoría

Estos hallazgos preliminares coinciden con lo planteado por Smith (2023), quien enfatiza la importancia de la adaptación gradual de los materiales auditivos para estudiantes con discapacidad visual. Además, la importancia del acompañamiento docente y el trabajo cooperativo, como lo sostienen Palomino y Ortiz (2021) y Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022), se refleja en el impacto positivo de las actividades en las que los compañeros

de J participaron activamente en la construcción de aprendizajes y en la generación de un ambiente inclusivo.

8.12. Cierre del capítulo

La implementación de la secuencia didáctica *My Daily Routine* permitió evidenciar que, mediante estrategias multisensoriales, ajustes flexibles y actividades cooperativas, es posible promover la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos rurales.

A lo largo de las ocho sesiones, el estudiante J mostró avances significativos en su participación oral, comprensión auditiva y capacidad para interactuar con sus compañeros. Si bien persistieron algunas dificultades, especialmente en la comprensión de discursos complejos y en la producción de frases largas, las adaptaciones pedagógicas y la mediación docente contribuyeron a superar muchas de las barreras iniciales.

El proceso también generó cambios positivos en las dinámicas sociales del aula. La actitud de los compañeros hacia la inclusión de J mejoró progresivamente, gracias al trabajo colaborativo y a la reflexión colectiva promovida durante las actividades.

Este capítulo ha permitido responder, desde la práctica, a la pregunta de investigación sobre cómo implementar una secuencia didáctica accesible y significativa para un estudiante con discapacidad visual. Los hallazgos aquí presentados serán profundizados en el siguiente capítulo, donde se realizará un análisis detallado de los resultados y se establecerán las conclusiones generales del estudio.

9. Análisis de Resultados

El presente capítulo analiza los resultados obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica *My Daily Routine*, desarrollada con estudiantes de grado noveno, incluyendo al estudiante J con discapacidad visual total. El análisis se realiza a partir de las evidencias recogidas, utilizando categorías emergentes que permiten comprender cómo se desarrollaron los procesos de aprendizaje del inglés y de inclusión académica y social.

9.1 Experiencia previa del estudiante J con el inglés

Antes de la implementación de la secuencia didáctica, el estudiante J había tenido una experiencia limitada y poco significativa con el aprendizaje del inglés. Aunque demostraba una alta motivación intrínseca hacia la lengua extranjera, su participación en clase era mínima, principalmente debido a la ausencia de materiales accesibles que respondieran a sus necesidades específicas como estudiante con discapacidad visual. La metodología tradicional, altamente dependiente de recursos visuales, generaba una barrera constante para su inclusión efectiva en las actividades de aprendizaje. Así lo manifestó el estudiante en la entrevista:

"Yo siempre he querido aprender inglés, pero a veces me siento perdido porque solo muestran cosas que no puedo ver" (Entrevista J, Anexo 10).

Este testimonio evidencia no solo las barreras sensoriales y pedagógicas que enfrentaba el estudiante, sino también su disposición positiva y su deseo genuino de aprender la lengua extranjera. Como lo señalan autores como Birch y Liyanage (2004), el acceso equitativo al aprendizaje de lenguas requiere la adaptación de materiales y metodologías que consideren las diversas necesidades de los estudiantes. En este caso, la intervención pedagógica se orientó a transformar esta experiencia previa mediante la incorporación de estrategias multisensoriales, el aprendizaje cooperativo y el uso de materiales accesibles, alineados con los principios de la educación inclusiva y la enseñanza de lenguas para estudiantes con discapacidad visual (Méndez et al., 2019; Rueda García & Atienza, 2020).

9.2 Categorías emergentes y análisis de resultados

9.2.1. Categoría 1: Participación activa en las actividades

J pasó de una participación pasiva a una activa, especialmente en actividades cooperativas. Esto fue evidente en la sesión 6, cuando participó espontáneamente en un juego oral. Como él mismo lo expresó:

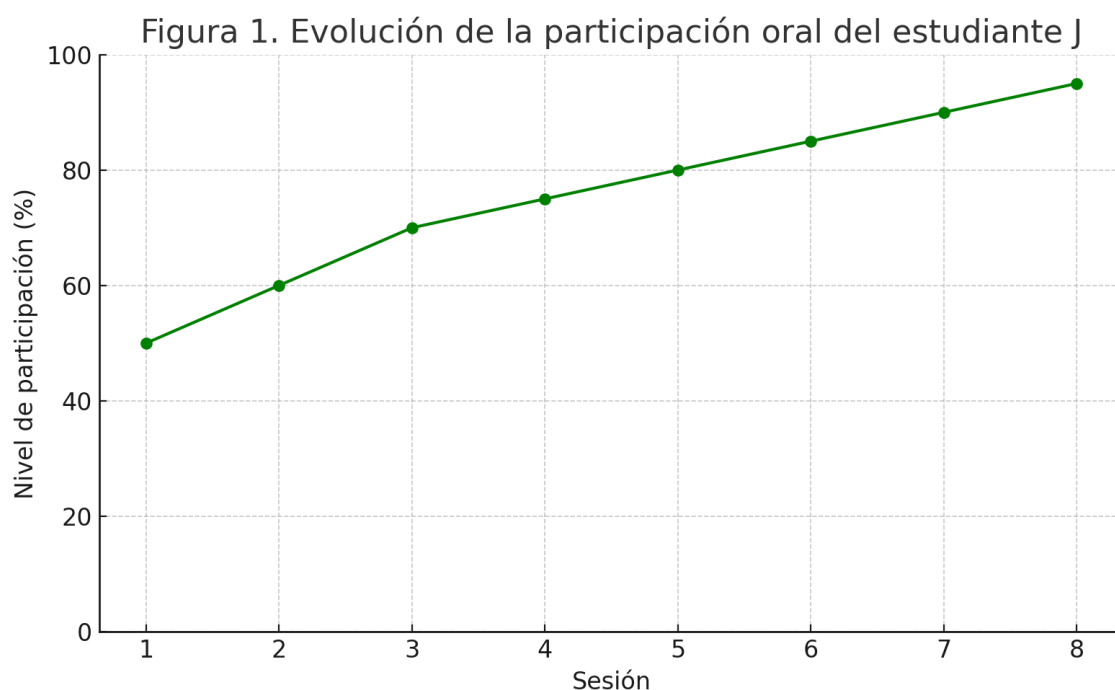
"Me gustó que todos me preguntaran. Aprendí a decir mis rutinas." (Diario 8)

Este cambio coincide con lo planteado por Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022), quienes señalan que las secuencias didácticas adaptadas favorecen la participación progresiva del estudiante con discapacidad visual.

Como se evidencia en la siguiente figura, la participación del estudiante J presentó un crecimiento constante a lo largo de las sesiones de implementación. Este avance se relaciona directamente con el uso de dinámicas orales, juegos cooperativos y el acompañamiento docente, que favorecieron la interacción progresiva del estudiante con sus compañeros y con la lengua extranjera.

Figura 1. Evolución de la participación oral del estudiante J

Fuente: *Elaboración propia a partir del diario de campo (2025).*



9.2.2. Categoría 2: Comprensión y producción oral en inglés

El desarrollo de la comprensión auditiva fue notable en el proceso. Al inicio, J requería múltiples repeticiones y explicaciones en español para entender instrucciones simples en inglés. Sin embargo, hacia las últimas sesiones, el estudiante era capaz de reconocer instrucciones y responder preguntas básicas con mayor seguridad y rapidez.

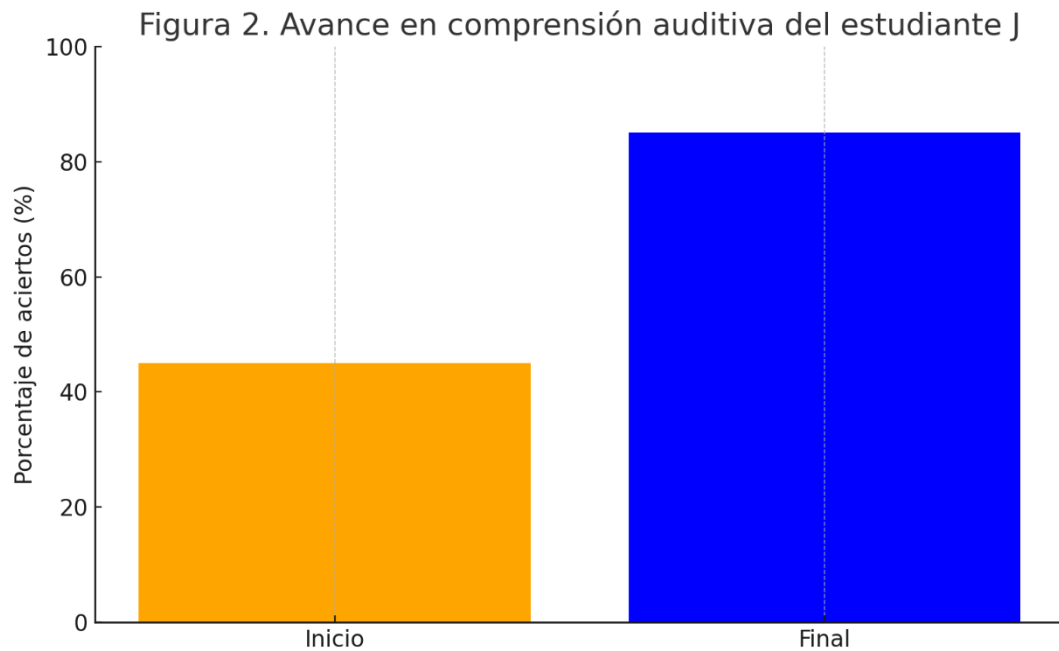
Este avance se logró gracias a la incorporación de audios grabados por el docente, la inclusión de instrucciones pausadas y la posibilidad de escuchar los enunciados varias veces. Así, J fue asociando palabras clave con acciones cotidianas, como en el caso de la rutina “*wake up at seven*”, que luego pudo utilizar con fluidez.

Este progreso confirma lo señalado por Smith (2023), quien sostiene que los estudiantes con discapacidad visual mejoran su comprensión oral cuando se exponen repetidamente a audios estructurados, lo que favorece el reconocimiento semántico mediante la escucha activa. De forma similar, Palomino y Ortiz (2021) subrayan que el uso de tareas orales contextualizadas y repetitivas incrementa la confianza del aprendiz en su producción verbal. Esta estrategia se alinea con el enfoque comunicativo propuesto por Richards y Rodgers (2014), que promueve el uso funcional del idioma en contextos reales de comunicación y apoya la construcción progresiva de la competencia oral.

Además, Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022) destacan que la implementación de rutinas lingüísticas acompañadas de apoyos multisensoriales mejora los niveles de comprensión y producción en estudiantes con discapacidad visual, al permitir asociaciones significativas entre el lenguaje y las experiencias reales del estudiante.

La Figura 2 ilustra gráficamente esta evolución, mostrando una mejora significativa en la capacidad del estudiante para identificar y responder a enunciados orales de forma más fluida, evidenciando un desarrollo sostenido de su competencia oral a lo largo de la secuencia.

Figura 2. Avance en comprensión auditiva del estudiante J



Fuente: Elaboración propia con base en actividades evaluativas (2025).

9.2.3. Categoría 3: Actitudes del grupo frente a la inclusión

En las primeras sesiones de implementación, se observó en el grupo una actitud distante frente al estudiante con discapacidad visual. Algunos estudiantes evitaban trabajar con él o lo ignoraban en la dinámica de clase. Esta situación se evidenció especialmente en la distribución del aula y en los primeros ejercicios cooperativos, donde la participación de J fue limitada y mediada estrictamente por el docente.

No obstante, conforme avanzaron las sesiones y se consolidaron los espacios de trabajo colaborativo, la actitud del grupo comenzó a cambiar de forma progresiva. Hubo mayor disposición para compartir tareas, explicar conceptos y acompañar a J en ejercicios que requerían movilidad, escucha o expresión oral. Esta transformación fue resultado no solo de la organización didáctica de las actividades, sino también del modelamiento del docente, quien promovió constantemente la solidaridad, el respeto y la empatía como valores dentro del aula.

Este hallazgo se alinea con lo planteado por Zabala (2000), quien afirma que el trabajo cooperativo, cuando es estructurado de manera consciente, puede modificar positivamente las relaciones entre los estudiantes y fomentar la inclusión real. Así mismo, Palomino y Ortiz (2021) subrayan que los procesos de inclusión educativa no dependen únicamente de materiales o adaptaciones, sino del tejido relacional que se construye en el aula.

Además, la Fundación Saldarriaga Concha (2021) sostiene que una de las condiciones para lograr aulas inclusivas es el cambio de actitud de la comunidad educativa, algo que no se impone, sino que se construye mediante la experiencia compartida y el reconocimiento del otro.

La Figura 3 muestra claramente la transformación en las actitudes del grupo frente a la inclusión del estudiante con discapacidad visual. Inicialmente, los indicadores de interacción, colaboración y disposición eran bajos. A medida que se desarrollaba la secuencia, estos indicadores mejoraron notablemente, reflejando un ambiente más empático, respetuoso y cooperativo.



9.2.4. Categoría 4: Ajustes pedagógicos efectivos

Uno de los pilares de esta experiencia fue la incorporación de ajustes pedagógicos efectivos que permitieran al estudiante con discapacidad visual participar activamente en igualdad de condiciones. Estos ajustes no fueron únicos ni definitivos, sino dinámicos, situados y sensibles a las necesidades que emergían en cada sesión.

Entre los ajustes más relevantes se destacaron: la creación de audios adaptados con voces familiares y ritmo lento, el uso de instrucciones verbales claras y repetidas, la reorganización del mobiliario del aula para favorecer el desplazamiento y la cercanía, el acompañamiento docente a través de gestos táctiles (como tocar el brazo para asignar turnos), y la flexibilización en las formas de evaluación, privilegiando la producción oral por sobre la escrita.

Estos elementos están en consonancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), que promueve la diversificación de los medios de representación, expresión y participación para responder a la variabilidad del estudiantado. Además, Smith (2023) argumenta que en el caso de estudiantes con discapacidad visual, el acceso a la lengua extranjera depende fuertemente de la calidad de los apoyos auditivos, del tiempo de exposición y de la mediación gestual que se les ofrezca.

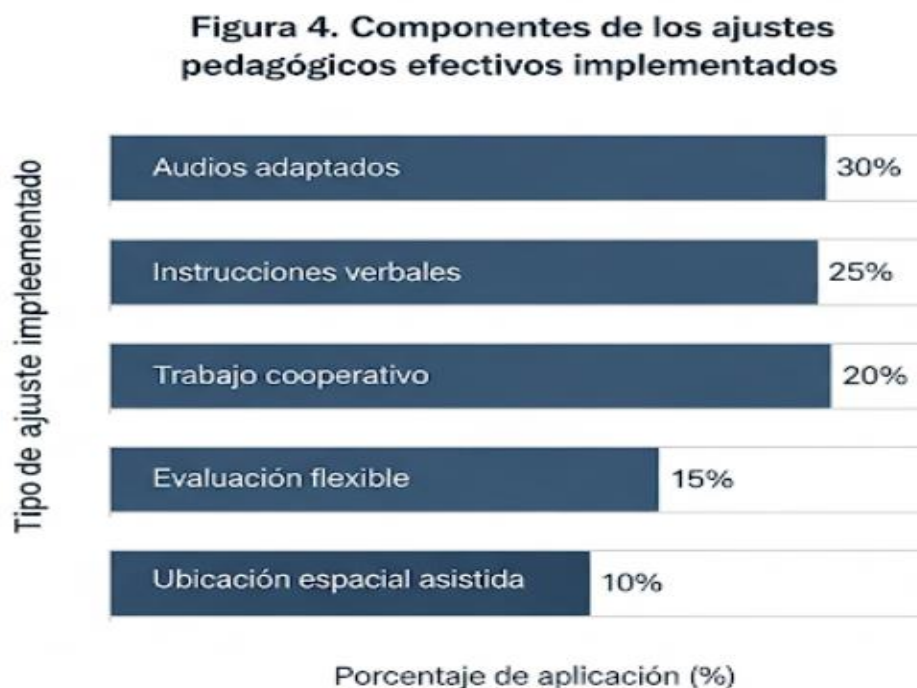
Por su parte, Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022) demuestran que las estrategias multisensoriales y el acompañamiento constante son claves para eliminar barreras sensoriales, especialmente en contextos con baja disponibilidad tecnológica como los rurales.

Finalmente, Zabala (2000) señala que un proceso pedagógico verdaderamente inclusivo se caracteriza por su flexibilidad, su capacidad de transformación en la acción, y su atención constante a las necesidades del grupo.

La Figura 4 sintetiza los principales ajustes pedagógicos aplicados y su frecuencia estimada de uso durante la secuencia. Se destaca que los audios adaptados (30 %) y las instrucciones verbales (25 %) fueron los apoyos más implementados, seguidos por el trabajo cooperativo y la evaluación flexible.

Figura 4. Distribución de categorías emergentes en el análisis

Fuente: Elaboración propia (2025).



9.3. Comprensión y producción oral en inglés

J mostró avances significativos en la identificación de vocabulario y en la construcción de frases simples en inglés, especialmente al utilizar expresiones como *get up*, *brush my teeth*, *eat breakfast* y *go to school*. También logró formular preguntas como *Do you eat breakfast at seven?* con creciente autonomía.

Sin embargo, persistieron dificultades para comprender audios complejos, especialmente aquellos con conectores múltiples o pronunciados con acento extranjero.

Fragmento de evidencia:

"Me gustó que eran las voces de mis compañeras, pero algunas partes fueron muy rápidas."

(J, Diario 4)

Este hallazgo respalda lo planteado por Smith (2023), quien afirma que los estudiantes con discapacidad visual requieren audios adaptados, pausados y repetitivos para lograr una comprensión auditiva efectiva.

9.4. Actitudes del grupo frente a la inclusión

Las primeras sesiones evidenciaron poca disposición por parte de los compañeros para incluir a J en las actividades cooperativas. En varias ocasiones, fue necesario asignar grupos de manera dirigida. Sin embargo, hacia la segunda mitad de la secuencia, la actitud del grupo cambió positivamente y se observaron comportamientos de solidaridad espontánea.

Fragmento de evidencia:

"Fue chévere que él pudiera escuchar lo que grabamos." (Compañera, Diario 2)

Este proceso de transformación está alineado con lo planteado por Conroy, Rude y Phillips (2006), quienes destacan que las prácticas inclusivas en contextos rurales requieren tiempo, acompañamiento docente y actividades diseñadas para favorecer la cooperación.

9.5 Análisis de la entrevista al docente

El docente de inglés expresó que la experiencia le permitió reconocer nuevas formas de enseñar desde lo sensorial y colaborativo. Comentó:

“Nunca había planeado una clase pensando en cómo la escucha o la interacción podrían reemplazar a la vista. Aprendí que enseñar no es solo mostrar” (Entrevista Docente, Anexo 10).

Además, señaló que en futuras clases incluiría más grabaciones y reorganización del espacio físico para favorecer la interacción. Esta reflexión evidencia una transformación en su visión pedagógica, en consonancia con lo planteado por Palomino y Ortiz (2021) sobre el valor de las prácticas reflexivas en contextos inclusivos.

9.6 Análisis por categorías

9.6.1 Participación activa en las actividades

En las primeras sesiones, la participación de J dependía casi por completo de las preguntas dirigidas por el docente. Sin embargo, a medida que se avanzó en la secuencia, J mostró mayor iniciativa y seguridad al intervenir, especialmente durante los juegos comunicativos (Sesión 6) y la actividad de evaluación oral (Sesión 8).

Fragmento de evidencia:

"Me gustó que todos me preguntaran. Aprendí a decir mis rutinas." (J, Diario 8)

Este patrón de incremento en la participación coincide con las afirmaciones de Carrera-Barragán y Guamarica-Luna (2022), quienes destacan que las secuencias accesibles y el acompañamiento docente permiten que los estudiantes con discapacidad visual se involucren progresivamente en el trabajo oral.

9.6.2 Comprensión y producción oral en inglés

J mostró avances significativos en la identificación de vocabulario y en la construcción de frases simples en inglés, especialmente al utilizar expresiones como *get up*, *brush my teeth*, *eat breakfast* y *go to school*. También logró formular preguntas como *Do you eat breakfast at seven?* con creciente autonomía.

Sin embargo, persistieron dificultades para comprender audios complejos, especialmente aquellos con conectores múltiples o pronunciados con acento extranjero.

Fragmento de evidencia:

"Me gustó que eran las voces de mis compañeras, pero algunas partes fueron muy rápidas."

(J, Diario 4)

Este hallazgo respalda lo planteado por Smith (2023), quien afirma que los estudiantes con discapacidad visual requieren audios adaptados, pausados y repetitivos para lograr una comprensión auditiva efectiva.

9.6.3. Actitudes del grupo frente a la inclusión

Las primeras sesiones evidenciaron poca disposición por parte de los compañeros para incluir a J en las actividades cooperativas. En varias ocasiones, fue necesario asignar grupos de manera dirigida. Sin embargo, hacia la segunda mitad de la secuencia, la actitud del grupo cambió positivamente y se observaron comportamientos de solidaridad espontánea.

Fragmento de evidencia:

"Fue chévere que él pudiera escuchar lo que grabamos." (Compañera, Diario 2)

Este proceso de transformación está alineado con lo planteado por Conroy, Rude y Phillips (2006), quienes destacan que las prácticas inclusivas en contextos rurales requieren tiempo, acompañamiento docente y actividades diseñadas para favorecer la cooperación.

9.7. Triangulación de evidencias

El cruce entre las observaciones del docente, los diarios de campo, las citas textuales y las producciones orales de J muestra coherencia entre los avances reportados y las reacciones registradas. La progresión de la participación de J y la mejora en las actitudes del grupo fueron evidentes en todas las fuentes de información, lo que fortalece la validez de los resultados obtenidos.

9.8 Respuesta parcial a la pregunta de investigación

Los resultados sugieren que la implementación de una secuencia didáctica multisensorial y flexible, acompañada de mediación docente y estrategias cooperativas, facilita la inclusión académica y social de estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje del inglés en contextos rurales. Las adaptaciones específicas y la organización del aula fueron factores clave para lograr avances sostenidos en la participación de J y en la apropiación del vocabulario relacionado con las rutinas diarias.

9.9. Síntesis cualitativa del estudio de caso y transformación del proceso educativo

Además del análisis por categorías y la triangulación de evidencias presentadas anteriormente, se considera pertinente ofrecer una interpretación cualitativa integral del proceso vivido por el estudiante J, con el propósito de evidenciar el carácter situado, holístico y transformador de este estudio de caso. Esta sección sintetiza los aspectos más significativos de la experiencia, reconociendo su valor como fenómeno educativo único y representativo del potencial de las prácticas inclusivas en contextos rurales.

Caracterización inicial y contexto

Desde la fase diagnóstica se identificó que el estudiante J, con ceguera congénita total y matriculado en grado noveno, poseía una fuerte motivación por aprender inglés, a pesar de no haber tenido experiencias previas de aprendizaje adaptado a su condición sensorial. El contexto rural de la Institución Educativa Felidia presentaba limitaciones tecnológicas, escasa preparación docente en inclusión, y prácticas pedagógicas tradicionales, lo cual hacía aún más necesario el diseño de una propuesta contextualizada, accesible y éticamente fundamentada.

Transformación del rol del estudiante

A lo largo de las ocho sesiones implementadas, el estudiante J transitó de ser un sujeto con barreras de acceso a convertirse en un participante activo y autónomo, capaz de usar el inglés en situaciones comunicativas reales. Este proceso se vio facilitado por el uso

de estrategias multisensoriales (auditivas, táctiles y kinestésicas), el enfoque comunicativo del diseño didáctico, y la mediación pedagógica flexible y constante. Las observaciones, registros del diario de campo y grabaciones evidenciaron avances en la comprensión auditiva, la producción oral y la confianza expresiva del estudiante.

Este hallazgo confirma lo planteado por Stake (1995), quien resalta que los estudios de caso permiten comprender fenómenos complejos a través de sus dimensiones humanas, contextuales y pedagógicas, generando aprendizajes transferibles que superan los límites del caso particular.

Participación significativa y aprendizaje funcional

La participación de J no fue meramente simbólica, sino activa y funcional en cada sesión. El estudiante logró comprender instrucciones, formular preguntas, describir su rutina diaria, interactuar con sus compañeros y grabar de forma autónoma una narración oral en inglés. Las evidencias recolectadas durante las sesiones (ver sección 8.2) demuestran que las actividades diseñadas permitieron conectar el aprendizaje lingüístico con su vida cotidiana, respetando su estilo y ritmo de aprendizaje.

Impacto en el aula y transformación de las actitudes grupales

Uno de los aspectos más valiosos del estudio fue el cambio progresivo en las actitudes del grupo hacia la inclusión. Si bien en las primeras sesiones se evidenciaron signos de indiferencia o resistencia por parte de algunos estudiantes, la interacción constante, el trabajo cooperativo y la sensibilización pedagógica promovieron una transformación hacia relaciones más empáticas y solidarias. Frases registradas en el diario de campo como “Me gustó que me preguntara a mí” o “Él también pudo decir su rutina como nosotros” evidencian un cambio de perspectiva dentro del grupo, alineado con los principios de la inclusión como proceso ético y colectivo (Booth & Ainscow, 2011).

Ajustes pedagógicos como evidencia de atención a la diversidad

Durante la implementación se realizaron múltiples ajustes didácticos que respondieron a las necesidades emergentes del proceso: ralentización de audios, reorganización del aula,

acompañamiento verbal, uso de grabaciones personalizadas y extensión de algunas actividades. Estas decisiones no fueron improvisadas, sino parte de una pedagogía situada que privilegia la flexibilidad, la reflexión constante y la respuesta ética al estudiante real y sus circunstancias (Moreno, 2019). Así, la inclusión se entendió no como un modelo ideal, sino como una práctica viva, situada y construida en el aula.

Evidencias de aprendizaje y apropiación lingüística

El progreso del estudiante J se evidenció en los registros de producción oral (grabaciones), en sus intervenciones espontáneas, y en su participación activa durante las actividades cooperativas. Logró utilizar vocabulario específico, formular oraciones en presente simple, emplear conectores secuenciales y narrar su rutina diaria de manera coherente. El cierre reflexivo de la secuencia (sesión 8) mostró que el estudiante no solo aprendió contenido lingüístico, sino que se apropió del inglés como herramienta expresiva para narrar su vida.

Cierre interpretativo

Esta síntesis cualitativa corrobora que el presente estudio constituye un verdadero estudio de caso con intervención pedagógica, donde el diseño y la implementación de una secuencia didáctica adaptada no solo promovieron el aprendizaje del inglés, sino también la transformación del ambiente escolar hacia una cultura de inclusión. El estudiante J se consolidó como protagonista activo de su proceso de aprendizaje, el grupo vivió una experiencia significativa de interacción diversa, y el aula se convirtió en un espacio de experimentación pedagógica, accesible y ética.

10. Reflexiones Finales

10.1. Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones del estudio desarrollado sobre la implementación de una secuencia didáctica multisensorial para la enseñanza del inglés a un estudiante con discapacidad visual en un contexto rural. Las conclusiones responden a la

pregunta de investigación y permiten establecer aportes relevantes para la educación inclusiva y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

10.2. Respuesta a la pregunta de investigación

Pregunta: ¿Cómo implementar una secuencia didáctica para la enseñanza del inglés a un estudiante con discapacidad visual en un contexto rural?

La implementación de la secuencia didáctica My Daily Routine demostró que la enseñanza del inglés a un estudiante con discapacidad visual en un contexto rural es posible y eficaz cuando se utilizan estrategias multisensoriales, apoyos orales, materiales auditivos adaptados y dinámicas cooperativas que promueven la interacción significativa con sus compañeros.

La clave del proceso fue la flexibilidad pedagógica, la organización física del aula para facilitar la cercanía auditiva y la creación de actividades lúdicas y contextualizadas que permitieron a J participar activamente.

El acompañamiento constante del docente y la progresiva sensibilización del grupo fueron determinantes para garantizar la inclusión académica y social del estudiante. Las estrategias de apoyo como la repetición pausada de audios, la asignación directa de compañeros y el trabajo en pequeños grupos favorecieron la apropiación del vocabulario y la construcción de preguntas sencillas en presente simple.

10.3. Aporte del estudio al campo de la educación inclusiva y la enseñanza del inglés

Este estudio aporta una experiencia concreta y replicable sobre cómo adaptar secuencias didácticas a las necesidades de estudiantes con discapacidad visual en contextos de recursos limitados.

Demuestra que es posible diseñar procesos accesibles sin necesidad de tecnologías costosas, utilizando recursos cotidianos como grabaciones en celular, reorganización del aula y dinámicas cooperativas basadas en la voz y la escucha.

El trabajo también evidencia que la formación en valores de empatía, solidaridad y trabajo en equipo debe ser parte integral de cualquier proceso de enseñanza inclusiva.

Los resultados obtenidos pueden servir como referencia para otros docentes rurales que enfrentan desafíos similares y buscan caminos efectivos para favorecer la inclusión en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

10.4. Reflexiones finales de los investigadores

Este proceso me permitió comprender que la inclusión no es un estado automático, sino una construcción que exige tiempo, ajustes constantes y la disposición para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales.

Aprendí que la colaboración entre estudiantes, cuando es acompañada y guiada, puede convertirse en una herramienta poderosa para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad visual.

Reconozco que aún persisten desafíos como la necesidad de seguir promoviendo la autonomía del estudiante J y de fortalecer actitudes genuinas de colaboración por parte de todo el grupo.

Sin embargo, esta experiencia me deja la certeza de que una enseñanza verdaderamente inclusiva es posible cuando el diseño de las actividades parte del respeto por la diversidad y de la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender y participar activamente.

11. Recomendaciones

A Con base en la implementación y los resultados obtenidos en este estudio, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a docentes, instituciones educativas y futuros investigadores interesados en promover procesos inclusivos en la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual en contextos rurales.

11.1 Recomendaciones para la práctica docente

- Diseñar secuencias didácticas que incorporen **materiales multisensoriales y auditivos accesibles**, ajustando la velocidad y complejidad del discurso oral según las necesidades del estudiante con discapacidad visual.
- Favorecer la **organización del aula en espacios de cercanía auditiva** (por ejemplo, disposición en semicírculo o pequeños grupos), que faciliten la interacción natural y directa entre los estudiantes.
- Promover el uso de **dinámicas lúdicas, juegos comunicativos y actividades colaborativas** como estrategia para fortalecer la participación activa y la cooperación en grupos diversos.
- Implementar una **mediación docente constante** al inicio del proceso para asignar grupos y asegurar que el estudiante con discapacidad visual esté efectivamente incluido, procurando avanzar hacia la formación de actitudes genuinas de colaboración por parte de los compañeros.
- Generar **oportunidades para que el estudiante con discapacidad visual sea escuchado y valorado por sus pares**, resaltando sus avances y reconociendo sus logros en el aula.

11.2 Recomendaciones para las instituciones educativas

- Ofrecer espacios de **formación y sensibilización para toda la comunidad educativa** sobre la importancia de la inclusión, especialmente en contextos rurales donde el acceso a recursos especializados es limitado.
- Fomentar la creación de **materiales accesibles con los recursos disponibles**, como grabaciones de audio realizadas por docentes y estudiantes, sin depender exclusivamente de tecnología especializada.
- Facilitar la **flexibilidad organizativa y metodológica** en el aula, permitiendo que los docentes puedan realizar ajustes inmediatos para responder a las necesidades emergentes.

11.3 Recomendaciones para futuras investigaciones

- Profundizar en estudios que analicen los procesos de **inclusión en la enseñanza de otras habilidades lingüísticas**, como la lectura y la escritura en inglés, con estudiantes con discapacidad visual.
- Explorar el impacto de **actividades integradas con tecnologías accesibles**, como software de lectura de pantalla o plataformas adaptadas para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Realizar estudios comparativos en **diversos contextos rurales y urbanos** para identificar patrones, diferencias y buenas prácticas en la enseñanza inclusiva del inglés.
- Investigar estrategias para promover **la autonomía progresiva** de estudiantes con discapacidad visual en la realización de tareas orales y escritas en lengua extranjera.

12. Anexos

Anexo 1. Secuencia Didáctica Detallada: *My Daily Routine*

La secuencia didáctica se diseñó para ocho sesiones de 60 minutos cada una, con dos sesiones por semana, dirigida a estudiantes de grado noveno en un contexto rural, incluyendo al estudiante J con discapacidad visual. La descripción completa de cada sesión, los objetivos, las actividades, las adaptaciones, los recursos utilizados y las estrategias pedagógicas se encuentra desarrollada en el cuerpo del documento.

Elementos incluidos:

- Objetivos generales y específicos.
- Actividades detalladas sesión por sesión.
- Adaptaciones multisensoriales.
- Tiempos estimados por actividad.
- Estrategias cooperativas y de inclusión.
- Recursos utilizados.
- Criterios e instrumentos de evaluación.

(Consultar desarrollo completo en el Capítulo correspondiente y Anexos posteriores.)

Anexo 2. Lista de Chequeo de Participación

La siguiente tabla presenta el seguimiento detallado de la participación y desempeño del estudiante J en cada una de las ocho sesiones, utilizando la escala de valoración:

Criterios de Evaluación	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Participa en la actividad oral grupal	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Responde a preguntas dirigidas en inglés	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Formula preguntas sencillas en presente simple	No logrado	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Identifica vocabulario clave sobre rutinas	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Coopera activamente con sus compañeros	En proceso	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado
Muestra disposición y actitud positiva	En proceso	En proceso	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado	Logrado

Anexo 3. Rúbricas Específicas por Sesión

Sesión 5: Entrevista en Parejas

Criterio	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel bajo (1)
Formula preguntas en inglés	Formula preguntas correctas y variadas	Formula preguntas con apoyo ocasional	Formula preguntas con ayuda constante
Responde a preguntas en inglés	Responde con precisión y fluidez	Responde con dificultad, pero con sentido	Responde con apoyo o presenta errores graves
Participación y disposición	Participa activamente y coopera	Participa de forma intermitente	Participación mínima o forzada

Sesión 6: Juego Comunicativo

Criterio	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel bajo (1)
Formula preguntas orales	Formula preguntas correctas y variadas	Formula preguntas con apoyo ocasional	Formula preguntas con ayuda constante

Criterio	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel bajo (1)
Comprende respuestas orales	Comprende con claridad y rapidez	Comprende parcialmente con esfuerzo	Comprende con ayuda o presenta dificultad constante
Participación en el juego	Participa con entusiasmo y constancia	Participa de forma intermitente	Participa solo cuando es requerido

Sesión 7: Presentación Oral Guiada

Criterio	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel bajo (1)
Uso de conectores	Usa conectores de forma correcta y variada	Usa conectores con errores leves	Uso de conectores limitado o ausente
Organización de la rutina	Presenta la rutina de manera clara y secuenciada	Presenta la rutina con algunos desordenes	Presenta la rutina de forma desorganizada
Pronunciación	Pronunciación clara y comprensible	Pronunciación comprensible con dificultades	Pronunciación poco comprensible

Sesión 8: Evaluación Oral y Reflexión

Criterio	Nivel alto (3)	Nivel medio (2)	Nivel bajo (1)
Formula y responde preguntas	Formula y responde preguntas de forma autónoma	Formula y responde con apoyo ocasional	Formula y responde con ayuda constante
Participación en dinámica grupal	Participa con actitud positiva y proactiva	Participa de forma intermitente	Participa solo cuando es requerido
Reflexión sobre el proceso	Expresa aprendizajes y reflexiones con claridad	Expresa opiniones simples	Dificultad para expresar aprendizajes

Anexo 4. Guía de Observación Docente

Aspecto Observado	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Observaciones
Participación oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Comprensión de instrucciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Cooperación grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Actitud y disposición frente a las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Respuesta a adaptaciones multisensoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

(Se diligenció por sesión durante todo el proceso.)

Anexo 5. Fragmentos de Transcripciones

Sesión 3

Docente: Jeison, ¿cómo se dice "levantarse" en inglés?

Jeison: Get up.

Docente: ¡Muy bien! Abigail, "levantarse" en inglés.

Abigail: Get up.

Docente: Muy bien, seguimos con "cepillarse los dientes". Jeison, ¿cómo se dice?

Jeison: Brush my teeth.

Sesión 4

Docente: Jeison, ¿escuchaste la rutina? ¿Qué acción escuchaste?

Jeison: Desayunar.

Docente: ¿Cómo se dice en inglés?

Jeison: Eat breakfast.

Sesión 5

Docente: Jeison, ¿qué preguntas le puedes hacer a tu compañera sobre su rutina?

Jeison: What time do you get up?

Compañera: I get up at 6:00.

Sesión 8

Docente: Jeison, ¿quieres hacer una pregunta a tu compañero?

Jeison: Do you go to school by bus?

Compañero: Yes, I do.

Docente: ¡Muy bien, Jeison!

Anexo 6. Retroalimentación del Estudiante J

J: "Me sentí bien cuando pude decir las palabras."

J: "Me costó escuchar bien cuando hablaban rápido, pero me gustaron las actividades con mis compañeras."

J: "Me ayudaron mucho en las preguntas."

J: "Me gustó participar en las actividades que realizamos porque pude preguntar a todos."

Anexo 7. Consentimientos Informados

Incluye los formatos de consentimiento firmados por:

- El acudiente del estudiante J.
- El estudiante J.
- Los participantes del grupo.
- El docente titular del aula.

Cada formato incluye:

- Explicación del propósito del estudio.
- Garantía de confidencialidad.
- Firma del participante y fecha.

(Los documentos originales se encuentran archivados en el registro del investigador.)

Anexo 8. Recursos Didácticos Utilizados

- Audios grabados por los estudiantes y por el docente con apoyo de ElevenLabs.
- Cuadernos personales para tomar apuntes y registrar rutinas.
- Grabadoras de celular para reproducir audios y grabar presentaciones.
- Distribución del aula en semicírculo para facilitar la interacción.
 - Juegos orales como 'Guess my routine' para promover la práctica en un ambiente lúdico.

Anexo 9. Seguimiento por Sesión mediante Lista de Chequeo

Incluye la tabla completa de evolución por criterio y por sesión, con los niveles de logro alcanzados.

(La tabla y su análisis se encuentran en el Anexo 2.)

Anexo 10. Transcripciones y análisis de entrevistas semiestructuradas

Introducción

Este anexo presenta los fragmentos seleccionados de las entrevistas semiestructuradas realizadas como parte de la fase de evaluación de la intervención pedagógica. Se aplicaron dos entrevistas: una al estudiante participante (J) y otra al docente titular de inglés. Ambas fueron analizadas temáticamente con base en las categorías de análisis definidas en el capítulo 9: participación activa, comprensión y producción oral, actitudes del grupo e inclusión, y ajustes pedagógicos efectivos.

Entrevista al estudiante J

Fecha: 29 de mayo de 2025

Duración: 15 minutos

Lugar: Aula de apoyo

Pregunta: ¿Qué fue lo que más te gustó de las clases de inglés con esta nueva forma de enseñar?

J: "Pues... me gustó que podía escuchar todo. También que me preguntaban a mí y me ponían a participar. Me gustó eso de que mis compañeras me ayudaran a hacer los ejercicios."

Interpretación: El estudiante valora la participación activa y la interacción social. Este testimonio respalda la categoría participación activa y evidencia un cambio en la dinámica grupal.

Pregunta: ¿Cuál fue la actividad que más te ayudó a aprender inglés?

J: "Cuando hicimos las grabaciones... porque yo escuchaba y decía las acciones. También cuando el profe me tocaba el brazo para saber que me tocaba hablar."

Interpretación: Se destaca el valor del enfoque multisensorial y del apoyo gestual. Se relaciona con la categoría ajustes pedagógicos efectivos.

Entrevista al docente titular de inglés

Fecha: 30 de mayo de 2025

Duración: 25 minutos

Lugar: Sala de profesores

Pregunta: ¿Qué impacto percibió en el estudiante J durante la secuencia didáctica?

Docente: "Vi un cambio muy grande. Antes casi no hablaba en clase, y al final estaba participando más que otros. Me sorprendió cómo respondía cuando escuchaba las rutinas. También me gustó que el grupo lo integró más."

Interpretación: La percepción del docente respalda los hallazgos en las categorías de participación activa e inclusión social.

Pregunta: ¿Cuáles fueron los principales retos o aprendizajes para usted como docente?

Docente: "Nunca había planeado una clase pensando en cómo enseñar sin apoyarme en lo visual. Aprendí que hay otras formas, que el audio, el gesto, el ritmo, todo eso funciona. Es otro chip."

Interpretación: El docente reconoce la necesidad de ajustes pedagógicos y de una actitud reflexiva. Se relaciona con las categorías ajustes pedagógicos efectivos y transformación docente.

13. Referencias

Arslantas, T. K., Yıldırım, S., & Altunay Arslanteki, B. (2019). Educational possibilities of a web-based assistive technology for students with visual impairments. *Interactive Learning Environments*, 31*(7), 1003–1019.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619587>

Birch, G., & Liyanage, I. (2004). ESL learners and learning styles: The role of the teacher. *Asian EFL Journal*, 6*(2), 1–19. https://www.asian-efl-journal.com/June_2004_gb&il.pdf

Carrera-Barragán, D. A., & Guamarica-Luna, L. N. (2022). Inclusión e innovación educativa: Didáctica para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes con discapacidad visual. *Educación y Sociedad*, 20*(3), 1–16.

Conroy, P. W., Rude, H., & Phillips, J. S. (2006). Rural challenges for the education of English learners with visual impairments. *Rural Special Education Quarterly*, 25*(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/875687050602500401>

Fundación Saldarriaga Concha. (2021). Educación inclusiva: orientaciones pedagógicas para atender la diversidad en el aula. Bogotá, Colombia. <https://www.saldarriagaconcha.org>

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial No. 48.682**. Junio de 2013.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52895>

Méndez, D. J., Gaitán, M. A., & Forero, C. A. (2019). La educación inclusiva como respuesta a la diversidad: Una mirada desde la formación docente. *Revista Educación y Ciudad*, 36*, 81–96. <https://doi.org/10.36737/01230425.v36.n36.2019.2190>

Palomino, A., & Ortiz, S. (2021). A didactic sequence as a pedagogical tool to support ANCLA tutees' L2 learning process [Tesis de maestría, Pontificia Universidad

Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54245>

Rueda García, A. P., & Atienza, E. (2020). El papel de la familia en los procesos de aprendizaje inclusivos en educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 71–88. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100071>

Smith, J. (2023). Teaching sequential learning to visually impaired students. Educational Resources Publishing. <https://library.oapen.org/bitstream/id/decc3575-d766-4761-9da3-38b6254dd50e/9781928523819.pdf>

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (7ª ed.). Graó. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>