

# Enseñanza del alemán a personas ciegas

*Teaching German Language  
for Blind People*

Ernesto Atahualpa Curmen Rojas\*

*Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia*

---

## Reporte de Caso

Recibido: 29 de noviembre de 2018 Aprobado: 29 de mayo de 2020

- \* Licenciado en Filología e Idiomas Alemán-Estudante de Español y Filología Clásica, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente de alemán.  
Correo electrónico: [eacurmenr@unal.edu.co](mailto:eacurmenr@unal.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7522-7010>

**Cómo citar:** Curmen Rojas, E. A. (2019). Enseñanza del alemán a personas ciegas. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (13), 15-59. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.n13.89607>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

## RESUMEN

La experiencia investigativa que se presenta a continuación tiene como fin contribuir en el estudio de procesos didácticos que favorezcan el aprendizaje del idioma alemán como lengua extranjera en población ciega. Este tipo de población tiende a ser relegada en muchos ámbitos, no solo académicos, sino profesionales, por la escasa capacitación docente, así como por la falta de adecuación de los contenidos educativos, del currículo, del sistema evaluativo y de los espacios de aprendizaje. También influyen presuposiciones de ciertos grupos sociales o la indiferencia e irrelevancia que se ejerce sobre el que tiene condiciones sensoriales diferentes, obstáculos que la población mencionada debe sortear constantemente. Por ello, esta investigación de carácter mixto nació como una posibilidad de asumir el reto de trabajar con personas ciegas que requieren elementos pedagógicos y didácticos que van más allá de los que usualmente se enseñan en las carreras de filología. En la experiencia investigativa se utiliza el sistema de escritura braille como punto de apoyo principal para el desarrollo de las sesiones, cuyos contenidos se estructuraron de acuerdo con las cuatro habilidades sugeridas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): comprensión oral, comprensión escrita, producción escrita y producción e interacción oral. Asimismo, se realizó un examen que evaluó estas habilidades comunicativas al final de las sesiones con los estudiantes participantes de esta investigación, evidenciando que el conocimiento del idioma alemán puede ser altamente accesible para la población que tiene limitación visual. Los aportes de esta investigación muestran la necesidad imperante de tener en cuenta a poblaciones con necesidades educativas especiales (como la ciega) en la adaptación de los procesos de planeación y diseño curricular, así como en las prácticas evaluativas. Este trabajo también amplía el marco de acción en la enseñanza de lenguas extranjeras dada la escasa investigación que existe alrededor de esta temática.

**Palabras clave:** alemán como lengua extranjera, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, población ciega, sistema de escritura braille.

## ABSTRACT

The following educational experience aims at contributing to the study of learning processes that promotes language acquisition of German for the blind population. Academic and professional sectors tend to ignore this population with special educational needs, probably caused by limited teacher training, the inadequacy of educational contents, curriculum, educational system and learning spaces. Here the false presuppositions of some social groups or the indifference and the irrelevance exerted on those who have different sensory conditions are obstacles that the mentioned populations must dodge constantly. Hence, this research of a mixed nature arose as an opportunity to take the challenge of working with populations that require pedagogical and didactic conditions that go beyond of what is taught in the various bachelor's degree programs. The Braille system is used in this teaching experience as a point of support for the development of the sessions, whose contents were structured according to the four skills suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Listening, Reading, Writing and Speaking. Furthermore, an exam was developed to evaluate these communicative skills, showing that the knowledge of the German language may be highly accessible to blind people. The contributions from this research show the imperative need to take into account the population with special educational needs (such as the blind population) on the adaptation of the planning process, curriculum design and evaluation practices. This work expands the action framework in the field of language teaching given the limited research around this issue.

**Keywords:** *Blind population, Braille writing system, Common European Framework of Reference for Languages, German language.*

**LAS PERSONAS CON CEGUERA TIENEN** el derecho como ciudadanos a acceder a la educación superior de calidad. Sin embargo, muchas veces existen barreras debido a la falta de cualificación y capacitación docente para afrontar los retos que supone la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes que aprenderán sin el sentido de la vista. Entre las preguntas que pueden surgirles a muchos de estos docentes e investigadores se encuentran las siguientes:

- » ¿Qué procesos didácticos favorecen el aprendizaje del idioma alemán en la población ciega?
- » ¿Qué condiciones y características pueden tener los espacios de inclusión para la enseñanza del alemán a población ciega?
- » ¿Cómo fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en alemán a través del braille?
- » ¿Qué adaptaciones evaluativas contribuyen al aprendizaje del alemán en población ciega?

Según el penúltimo Censo en Colombia, de las 41 millones de personas censadas, 2 632 255 contaban con por lo menos una discapacidad. De ese número 1 143 992 personas sufrían de limitación visual (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2006)<sup>1</sup>. Es decir, de cada 100 colombianos con discapacidad, 43,5 tenían limitaciones permanentes para ver. Se trata de colombianos que potencialmente podrían formar parte del mundo académico, laboral y, por qué no, del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional de Colombia. En el 2016,

---

<sup>1</sup> Hay que tener en cuenta que se llevó a cabo un censo más reciente, después de catorce años de realizado el penúltimo censo en Colombia. Los resultados de este nuevo censo hasta ahora están saliendo a la luz, por lo que es de esperarse que los datos aquí presentados tengan variaciones con respecto a lo que se presente en un futuro próximo.

la Universidad Nacional (sede Bogotá) contaba con 51 estudiantes en condición de discapacidad, de los cuales 20 padecían limitación visual (anexo 1). Este grupo de estudiantes era el tipo de población con diversidad funcional con mayor cantidad de estudiantes activos, superando la cantidad de estudiantes con dificultades motrices, auditivas y cognitivas entre otras.

La educación asociada a poblaciones con diversidades y diferencias sensoriales (como es el caso de los ciegos o los sordos) usualmente presenta situaciones de inequidad, debido a que no se da en las mismas condiciones y facilidades que para la población regular que asiste a las aulas (cf. Calderón, 2014). Por ello, es usual que haya menos acceso al conocimiento, más bajos resultados y, a futuro, condiciones laborales desfavorables para este tipo de poblaciones. Por esta razón, se ve la necesidad de encontrar estrategias que viabilicen el aprendizaje de una segunda lengua ( $L_2$ , como el idioma alemán) en estudiantes ciegos.

Teniendo en cuenta los trabajos realizados por investigadores que ya han ahondado en temas de inclusión y enseñanza de lenguas extranjeras, se encuentran algunos que destacan no solo por su rigurosidad, sino por la aseveración de las aptitudes lingüísticas en estudiantes ciegos, como es el estudio realizado por la profesora española María Eugenia Santana (2013): *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*. En dicho trabajo se exponen algunas de las aptitudes lingüísticas que desarrollan los estudiantes ciegos para compensar su falta de visión. El objetivo fundamental es averiguar si las personas ciegas muestran una aptitud lingüística más alta que la población regular gracias a las habilidades cognitivas que desarrollan para suplir la falta de visión. Este trabajo sirvió para analizar qué tan importante es tener una competencia razonable del estudiante ciego en su lengua materna ( $L_1$ ) para poder ser aprendiz de una lengua extranjera ( $L_2$ ), con las condiciones metodológicas y pedagógicas adecuadas.

Un elemento para destacar al momento de analizar los trabajos o artículos de investigaciones precedentes es que la gran mayoría se encuentran orientados al idioma inglés con aportes didácticos o discusiones en torno a mejoras en cuanto a la educación inclusiva. Resaltamos en ese sentido el trabajo de Galetová (2012): *Lesson Planning for Visually Impaired Students of English*, en el que se exponen varias propuestas metodológicas y consejos muy útiles al momento de enseñar inglés a estudiantes ciegos. Asimismo, el trabajo de Suárez-Rodríguez (2009): *Recursos didácticos para la enseñanza de inglés, aplicables al alumnado con deficiencia visual*, ayuda a identificar las dificultades para el estudiante ciego a la hora de aprender una lengua extranjera.

El hallazgo del libro *Lernen mit anderen Sinnen*, escrito por la docente alemana Anette Strammel (1998), fue de gran utilidad no solo porque está en la lengua nativa de la autora, sino porque ella sobrelleva la condición de ceguera, lo que adquiere bastante relevancia en este estudio. Además de ofrecer sólidos aportes conceptuales y metodológicos, también nos dio aportes de primera mano a través de la entrevista que le pudimos hacer a esta autora, quien pone en discusión la manera actual en que se desarrollan las clases de lenguas extranjeras de alemán con estudiantes ciegos.

La contribución de Jiménez-Guiza (2016), en el entorno del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional, viabiliza la posibilidad de implementar un seminario de competencias docentes en educación inclusiva con énfasis en población en condición de discapacidad física que se ofrecería a las tres carreras: Alemán, Francés e Inglés, de dicho departamento. Este seminario promovería, desde la reflexión y discusión, la formación de estudiantes que se comprometan a construir modelos educativos inclusivos y, asimismo, generar

una propuesta de intervención en la universidad que sensibilice a la mayoría de sus miembros sobre la importancia de pensar en un campus incluyente.

Vale la pena destacar lo que se viene gestando en otras universidades públicas como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde hace varios años, con su Proyecto Académico Transversal de Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales (NEES), cuyos espacios de formación ayudan a los futuros docentes de cualquier licenciatura a establecer una interacción pedagógica acorde con poblaciones que requieren adecuaciones didácticas por sus condiciones y necesidades especiales<sup>2</sup>. Desde esta dinámica de formación han surgido varios trabajos de grado en los que los futuros profesores de diversas licenciaturas se preocupan por el trabajo con poblaciones con necesidades especiales como la ciega (cf. Vera & Poveda, 2016; Vallejo, 2013; Rodríguez & Álvarez, 2016, entre otros).

Teniendo en cuenta estos antecedentes investigativos y la importancia del tema, es posible establecer, entonces, el objetivo principal de este trabajo: contribuir en el estudio de procesos didácticos que favorecen el aprendizaje del idioma alemán en población ciega. Para ello, se presentan modelos de propuestas didácticas a través de actividades en braille y se muestra un análisis y comparación evaluativa de los resultados de exámenes finales aplicados a estudiantes ciegos y a estudiantes regulares, de acuerdo con los lineamientos básicos propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Estos resultados permiten evidenciar que el nivel de aprendizaje de un estudiante ciego para aprender una lengua extranjera como el alemán, sin

---

<sup>2</sup> Véase: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/web/formacion-de-profesores-para-poblaciones-con-necesidades-educativas-especiales/>

conocimiento previo, puede ser igual o superior al de cualquier estudiante regular que no tenga ceguera o limitaciones visuales.

## MARCO REFERENCIAL

El presente marco referencial permitirá una mejor comprensión de los conceptos clave utilizados a lo largo de este trabajo: *educación para todos y población con limitación visual, didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, evaluación y lineamientos que da el MCER*. Esto, además, permitirá consolidar la estructura de la investigación.

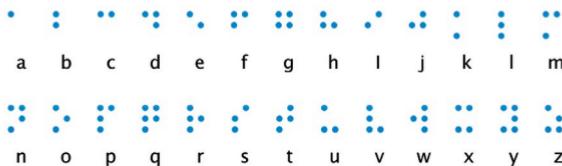
### Educación para todos y población con limitación visual

La política educativa en su discurso siempre ha tratado de ser incluyente, sobre todo con los más desfavorecidos, con la población vulnerable, con los discapacitados. Es así como vemos que en las últimas décadas hay un auge en el discurso por promover este tipo de educación, en el que surgen y se repiten términos como *educación inclusiva, educación en contextos de diversidad, educación integrada, educación y discapacidad*, entre muchos otros.

Este concepto de inclusión es delimitado a la luz de autores como Robert Aehnelt (2013) de la siguiente manera. Por un lado, la exclusión significa la separación entre personas que son capaces de estudiar y las que no lo son debido a sus condiciones físicas o psicológicas; además, la segregación es la separación y concentración de personas de acuerdo con sus capacidades o características; asimismo, la integración implica juntar a quienes estaban antes separados, pero en un estado de coexistencia en el que las personas en condición de discapacidad tienen que adecuarse a la estructura social ya predeterminada (Aehnelt, 2013).

Por otro lado, la inclusión significa la creación de medios y elementos que les permitan a personas en condición de discapacidad participar activamente en la sociedad de acuerdo con sus posibilidades. En ese orden de ideas, la educación inclusiva rompe el molde fijado y establecido desde años por la escuela tradicional y une a todos sus individuos de manera armónica en el mismo entorno.

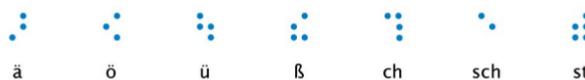
Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), la cifra aproximada de personas con discapacidad visual en el mundo es de 253 millones, repartidas entre: 36 millones de personas con ceguera y 217 millones con discapacidad visual moderada a grave; esta misma institución define la ceguera como la pérdida total o parcial del sentido de la vista (OMS, 2017). Uno de los medios más comunes de acceso al conocimiento para las personas ciegas es el sistema de escritura braille. El braille está compuesto de seis puntos en relieve con un tamaño y un orden que permiten la facilidad al tacto. En el caso del idioma alemán, se cuenta con el modelo de la figura 1:



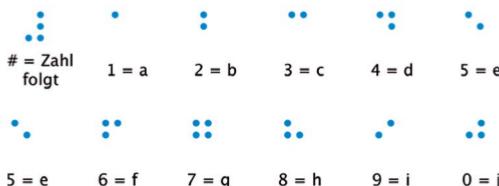
*Figura 1.* Alfabeto Braille. Recuperado de Stramel (2018a).

A diferencia del sistema español, en alemán simplemente se omite la «ñ» y se agregan las siguientes combinaciones (figura 2).

Para la representación de las cifras numéricas, solo hay que añadir otro signo antes del número correspondiente (figura 3).



*Figura 2.* Combinaciones braille especiales en alemán.  
Recuperado de Stramel (2018b).



*Figura 3.* Cifras numéricas braille.  
Recuperado de Stramel (2018c).

Desde el ámbito de las políticas oficiales se reconoce que las instituciones educativas no deben construir sus planes de acción tomando como eje fundamental la limitación visual de sus estudiantes, sino más bien tomar como base el conjunto de estrategias pedagógicas que se ofrecen a todos ellos, reconociendo las diversidades funcionales como la visual, para asumirlas como elementos más en la formación de la personalidad de los estudiantes. Asimismo, son las instituciones educativas los espacios en donde se reconoce la diferencia humana como una opción pedagógica para que el respeto y el reconocimiento del otro sea fundamental para la formación de un sujeto autónomo y partícipe en los procesos que le demanda la cultura y el país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], citado por Calderón, 2014).

Si bien este proyecto se enmarca en el aprendizaje de dos estudiantes ciegos de una lengua extranjera, vale la pena también indicar algunos de los retos propuestos por Calderón (2014)

para la formación de profesores que atiendan a personas con limitación visual:

- » Analizar y comprender tipos de limitación visual y, desde allí, proponer estrategias de participación y de apropiación de la discursividad oral y escrita para la persona con limitación visual.
- » Garantizar que los estudiantes sean promovidos en los niveles escolares adecuadamente.
- » Brindar las condiciones de accesibilidad tecnológica necesaria para la formación académica que requiere la población.

Teniendo como precedente esta contextualización, podemos acercarnos a algunos elementos de la didáctica de lenguas extranjeras imprescindibles en la comprensión del presente trabajo.

### **Didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras**

Se puede hablar de una gran cantidad de factores y circunstancias que son relevantes al momento de aprender una lengua extranjera. Estos denominados factores pueden dividirse en dos: en primer lugar, se puede hablar de factores endógenos, cuyo último adjetivo significa que algo ocurre por causas internas, de modo que en esta área encontramos elementos como edad, motivación, actitud frente al proceso de aprendizaje y estilo propio de aprendizaje, entre otros; en segundo lugar, se puede hablar de factores exógenos como procedencia social e interacción (Rösler, 2012). Tanto los factores exógenos como los endógenos son elementos clave para tener en cuenta en cualquier sesión de enseñanza de lenguas extranjeras.

Otro elemento clave es la dimensión intercultural, ya que la cultura y la civilización que enmarcan un idioma son puntos importantes que no pueden faltar en una clase de lengua extranjera. La unión entre los temas gramaticales y la información

sobre una cultura extranjera posibilitan la preparación para las situaciones cotidianas, a las que cualquier aprendiz de un idioma podrá enfrentarse en la cultura meta.

Una vez clarificados los elementos didácticos que se tuvieron en cuenta para la planeación y estructuración de estas sesiones de alemán básico, es importante explicar que al trabajar con estudiantes con diversidades funcionales de cualquier carácter no es necesario reinventar la didáctica en sí, ni tampoco crear una «nueva manera» de abordar a los estudiantes con discapacidad, pues esto supondría, como lo sostiene Aehnelt (2013), procesos integrativos que seguirían separando a las personas con discapacidad de las personas «regulares» dentro de una misma comunidad. De lo que se trata es de crear las condiciones para que las personas discapacitadas participen en los mismos procesos educativos y culturales ofertados para toda la comunidad (cf. Calderón, 2014).

Uno de los aspectos importantes que se derivan de la didáctica de lenguas extranjeras tiene que ver con la evaluación, aspecto imprescindible en el desarrollo de la investigación.

## Evaluación

El enfoque de este trabajo no se da simplemente en la inclusión de personas con discapacidad a espacios de aprendizaje del alemán, sino que busca evaluar el rendimiento presentado por estos sujetos de investigación al final de las sesiones presentadas. Por eso, es necesario delimitar la manera en que se evaluarán los contenidos aprendidos por los estudiantes, pues se debe velar por crear condiciones que permitan espacios equitativos y accesibles.

El reto de la inclusión educativa no supone simplemente una adecuación física de las instalaciones de centros educativos con sus respectivas señales en braille o facilidades para personas con discapacidad física como rampas o estructuras similares, sino

que sobre todo implica la reestructuración de currículos o planes académicos y, naturalmente, una adecuación del sistema evaluativo como se puede considerar desde Calderón (2014).

Los procesos evaluativos equitativos que se deben asegurar al trabajar con poblaciones con diversidades funcionales no deben plantearse como un paso necesario a seguir en una estructura de intercambio de información administrativa, sino como un espacio de autorreflexión, de diálogo, de reestructuración del derrotero planteado que, finalmente, debe enfocarse en la generación y consolidación de conocimiento del estudiante. Por ello, se tienen en cuenta los lineamientos que da el MCER, que es el documento que fija los criterios evaluativos en lo que tiene que ver con habilidades y procesos indispensables en el aprendizaje de una lengua extranjera.

### **Lineamientos que da el MCER**

Para nuestra investigación, fue necesario establecer desde un principio los objetivos que los estudiantes participantes llegarían a alcanzar una vez finalizadas las sesiones de alemán y las horas de estudio autónomo. Pensamos que una fuente confiable que podría delimitar dichos objetivos en este trabajo sería el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Cada planeación de clase o «Lehrskizze» fue hecha de acuerdo con los criterios establecidos para la consecución de los objetivos de aprendizaje del nivel A1 o el nivel «Acceso».

Este nivel, también denominado por otros autores como «introductorio», corresponde a la primera división del nivel inicial de «A», en el cual se espera que una persona posea las siguientes habilidades:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse

a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

Es así como nos enfocamos en este primer nivel A1 que plantea el MCER, porque al ser un nivel inicial sienta bases firmes para el aprendizaje de alemán a estudiantes que nunca han tenido contacto con este idioma.

## METODOLOGÍA

### Perspectiva metodológica y sujetos participantes en la investigación

La perspectiva que sigue esta investigación es de corte cualitativo de carácter exploratorio, basada en estudio de caso, ya que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales, y por la libre escogencia de estos sujetos de estudio y de sus escenarios reales (Barrio et al., 2017).

En el presente trabajo, dos alumnos ciegos que se dispusieron a aprender un nivel de alemán básico A1 fueron considerados los casos de interés para este estudio, en el que se puede encontrar concordancia con parámetros de descripción, heurística e induc-tividad (Pérez-Serrano, 1994). Cabe anotar el carácter mixto que deviene en la investigación a través de datos de corte cuantitativo, como el análisis estadístico de las evaluaciones finales presentadas por los sujetos de investigación.

Como se puede ver en la tabla 1, los dos participantes ciegos de esta investigación desarrollaban sus actividades académicas en la

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, sede Bogotá<sup>3</sup>. Ninguno de los participantes contaba con algún conocimiento previo del idioma alemán.

A lo largo de esta investigación fue necesario trabajar con tres grupos. El primer grupo estuvo conformado por los dos estudiantes ciegos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El desarrollo de las seis sesiones de alemán básico se llevó a cabo individualmente en las cabinas tiflotécnicas de la UPN y cada una tuvo una duración de dos horas y media. En cada una de estas sesiones fue necesaria la adecuación de los contenidos pedagógicos al sistema de escritura braille. Tal adecuación jugó un papel fundamental para el trabajo de las habilidades de gramática, lectura, escucha, habla y, evidentemente, escritura.

El segundo grupo consistió en ocho estudiantes regulares, quienes participaron en los cursos de alemán ofrecidos por estudiantes de prepráctica de Filología Alemana en el semestre 2017-I en la Universidad Nacional (sede Bogotá). Estos estudiantes contaron con diez sesiones de alemán de una hora y media cada una, y fueron dirigidos por el mismo investigador del presente artículo. Entre estos dos primeros grupos se realizó la comparación evaluativa final de las habilidades de producción escrita y producción oral.

---

<sup>3</sup> A través del siguiente enlace: <https://mega.nz/#F!VuYCBIBI!HbQ2qUU-sQUPCXi8XkFYw8g>, el lector podrá tener acceso a las autorizaciones del uso de información de todos los participantes de esta investigación (estudiantes ciegos, entrevistados y participantes de las clases ofrecidas por los estudiantes de prepráctica.)

**TABLA 1** *Datos de los estudiantes ciegos.*

Información personal	Perfil 1	Perfil 2
Nombre <sup>4</sup> :	Estudiante A	Estudiante B
Edad:	30 años	22 años
Sexo:	Femenino	Masculino
Universidad:	Universidad Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica Nacional
Carrera que estudia o estudió:	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés	Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial
Tipo de discapacidad visual:	Congénita	Congénita
Residencia <sup>5</sup> :	Kennedy- Marsella	Barrio Palermo sur – Localidad Rafael Uribe

*Nota.* Datos generales de los estudiantes pertenecientes al grupo de experimentación.

El tercer grupo se formó con seis estudiantes, quienes participaron en los cursos de alemán ofrecidos por estudiantes de prepráctica de Filología Alemana en el semestre 2017-2 en la Universidad Nacional (sede Bogotá). Estos estudiantes, quienes también contaron con diez sesiones de alemán de una hora y media cada una, estuvieron bajo la dirección de otro profesor, quien permitió que se aplicara el mismo examen que se utilizó con los estudiantes ciegos en el grupo de experimentación.

---

<sup>4</sup> Se utilizarán seudónimos para respetar la privacidad de los sujetos de investigación.

<sup>5</sup> Es importante mencionar las dificultades de transporte que tuvieron estos estudiantes diariamente, de las cuales pude ser testigo de primera mano. Lo que indica que hay dificultades de accesibilidad no sólo al aprendizaje, sino también en la movilización de una ciudad como Bogotá.

Entre este último grupo y el segundo se realizó la comparación evaluativa final de las habilidades de comprensión escrita y oral.

Para el abordaje de comprensión de lectura con el grupo de experimentación fue necesario, como ya se mencionó, la adaptación del material en formato braille.

Desde la primera sesión se fue familiarizando a los estudiantes con la correcta ortografía alemana, pero también con la similitud que podría tener para algunos idiomas ya conocidos por los estudiantes, como el inglés y el español (figura 4).

A lo largo de las sesiones también se presentaban expresiones de uso o «Redemittel» de expresiones fijas del día a día, que podían ser reproducidas por los estudiantes y que naturalmente eran de gran ayuda en la habilidad de producción oral (figura 5):

Por otro lado, para el desarrollo de las sesiones de alemán con los estudiantes regulares pertenecientes al segundo y tercer grupo, se tomó en cuenta el manual de alemán como lengua extranjera *Berliner Platz A1* (Lehmcke et al., 2009). Los audios de este manual fueron también utilizados con el grupo de experimentación para los trabajos de comprensión oral. En cuanto a la habilidad de producción escrita, el grupo de experimentación se diferenció de los demás grupos solamente en el medio en que presentaron sus textos, pues estos se hicieron en braille.

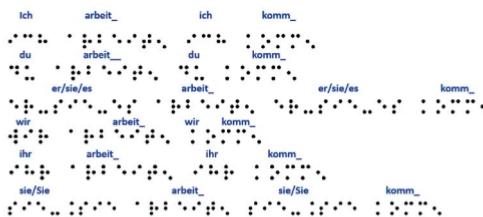


*Figura 4.* Similitudes entre idiomas.



*Figura 5.* Expresiones idiomáticas.

Para el trabajo de habilidades gramaticales con el primer grupo, fue importante mantener un estilo de enseñanza en el que fueran los mismos estudiantes ciegos quienes descubrieran por su cuenta las reglas. Un ejemplo de esto fue el diseño de la actividad de conjugación de pronombres en la tercera sesión. En principio se les daba a los estudiantes un modelo de conjugación de los pronombres personales en presente con algunos verbos frecuentes como *wohnen*, *studieren* o *machen*, para que luego fueran ellos quienes intuitivamente describieran las desinencias necesarias para conjugar otros verbos como *arbeiten* y *kommen* (figura 6). La solución a este ejercicio podía hacerse tanto de manera oral como por escrito:



*Figura 6.* Desinencias de verbos regulares.

## Instrumentos de recolección de datos

**Entrevistas.** Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas y construidas a partir de las categorías del marco referencial de esta investigación. Fueron también validadas a partir de los seminarios de investigación de la carrera de Filología Alemana realizados en el 2017, desde donde nace este trabajo. Surgieron dos tipos de entrevista. El primer tipo de entrevista se realizó con tres estudiantes ciegos de la UPN, de los cuales dos fueron los participantes activos de esta investigación. El objetivo de dicho ejercicio fue recolectar información sobre sus métodos de estudio y sobre las experiencias positivas o negativas que habían tenido a lo largo de su vida académica por la implementación o la falta de adecuación de los materiales de aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas entrevistas fueron realizadas en las instalaciones de la UPN.

El segundo tipo de entrevista fue realizada a un experto en el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes con necesidades educativas especiales. Para ello, se contactó a la docente alemana ciega Anette Strammel, radicada en la ciudad de Stuttgart, Alemania, para consultarla en el tema mencionado, ya que ella ejerce como docente de inglés a estudiantes ciegos. La modalidad de esta entrevista fue virtual.

Ambas formas de entrevista fueron registradas en audio y luego transcritas; tienen una duración promedio de 40 minutos. Es importante tener en cuenta que por cuestiones prácticas de espacio fue necesario guardarlas en un medio virtual y no anexarlas a este documento.

La entrevista virtual con la experta Anette Strammel fue fundamental para marcar un derrotero de los temas y de la metodología por tratar para las sesiones de alemán A1. Ella es autora del libro *Lernen mit anderen Sinnen* (1998), donde resalta la importancia de que las clases deben transcurrir como

con cualquier estudiante regular, aclarando siempre que la limitación es visual, mas no cognitiva: «Es wird auch so viele Besonderes darum gebaut. Ja, die Leute sehen nicht aber sie hören und sie sind ganz normal» (p. 21). Strammel (1998) alude también a la recursividad y creatividad que el docente que trabaja con poblaciones en condición de discapacidad debe explotar. Elementos como la voz al hacer un tono triste cuando se está explicando un adjetivo como *traurig*, o un tono más alegre y jovial cuando se explica el adjetivo *fröhlich*, son recursos simples y estratégicos que facilitarán una comprensión de vocabulario a estudiantes ciegos.

En consonancia, con lo que propone Strammel (1998), otra de las estudiantes entrevistadas (estudiante C), también ciega y de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Francés e Inglés de la UPN, expone en su entrevista la importancia que tuvo para ella el braille:

Para mí, el braille sí es fundamental por lo mismo, pues yo lo aprendí a una edad temprana y lo uso. Lo aprendí a los cinco años [...], muy temprano, y me ha permitido desarrollarlo y me gusta; entonces todos mis apuntes, todos los tomo en braille<sup>6</sup>. (Estudiante C, comunicación personal)

No solamente ella recalcó la importancia del braille en su proceso de aprendizaje. Los dos estudiantes que participaron en esta investigación también señalaron la importancia que ha tenido para ellos. Por un lado, la estudiante A menciona que no se puede aprender inglés si no sabe cómo se escribe: «Si no sabes leer, ni escribir, estás perdiéndote la mitad de la información». Por otro lado, cuando le preguntamos al estudiante

---

<sup>6</sup> Se utilizarán seudónimos para respetar la privacidad de los sujetos de investigación.

B por sus métodos de tomar apuntes en clase y los beneficios que supondrían las nuevas tecnologías, comentó lo siguiente: «Francamente, a pesar de que hay nuevas tecnologías, nuevos avances, mi sistema innato con el que yo vivo, sueño, pienso, es el braille; todo lo hago en braille».

**Adaptación de examen A1<sup>7</sup>.** Con el fin de identificar los puntos por mejorar tras las sesiones de alemán que se llevarían a cabo con los estudiantes de esta investigación, se decidió adecuar un examen de alemán que comprendiera unidades temáticas correspondientes al nivel A1 según el mcer.

Considerar si los estudiantes han aprendido durante el proceso académico y si los vacíos conceptuales imposibilitarían la evaluación es una tarea por la que el docente que trabaja en pro de poblaciones vulnerables, como la ciega, debe velar. Por esa razón, en la quinta sesión se adecuó un simulacro del examen final. El resultado de este simulacro demostraría de una u otra manera los avances hechos por los estudiantes y sería también una prueba de suficiencia para que la sexta sesión y, por consiguiente, el examen final ocurriera.

La evaluación final en este trabajo se propuso como un indicador concluyente que revelaría los futuros puntos que reforzar para unas próximas sesiones. Del mismo modo, estas se compartieron con los estudiantes para que pudieran identificar sus dificultades en el proceso de aprendizaje de alemán como lengua extranjera. Los tiempos también se adecuaron y siempre se ofreció orientación y guía a lo largo del proceso evaluativo.

**Grabaciones.** Con el fin de recolectar todos los elementos necesarios para el análisis de esta investigación, fue necesario hacer grabaciones audiovisuales de cada una de las seis sesiones de

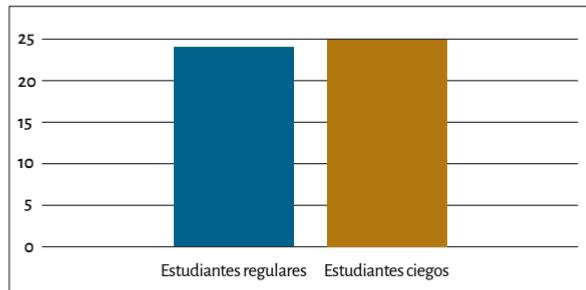
<sup>7</sup> El modelo de este examen A1, así como la explicación en detalle de cada competencia comunicativa, se pueden encontrar en el apartado de anexos (anexo 2 y anexo 3).

clase, incluyendo el examen final. Ambos participantes estuvieron de acuerdo con las grabaciones, ya que la naturaleza de la investigación defiende, ante todo, una postura ética de transparencia en el uso y manejo de datos que se comparte con Vasilachis de Galdino (2006). A través del enlace señalado<sup>8</sup>, se podrá tener un acceso general a todas las grabaciones audiovisuales.

## RESULTADOS

A continuación, se expondrán los resultados del examen final aplicado entre el grupo de estudiantes ciegos y los otros dos grupos de estudiantes de prepráctica de Filología Alemana. Es importante aclarar que estos grupos contaron con una cantidad similar de horas de estudio (lectivas y autónomas) y que, asimismo, aceptaron que sus resultados fueran utilizados con fines investigativos.

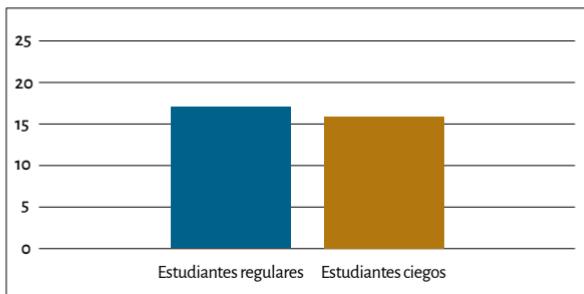
Las siguientes gráficas se dan sobre un puntaje máximo alcanzable de 25 puntos por cada habilidad. La media de las habilidades de comprensión escrita y oral se tomó de seis estudiantes regulares<sup>9</sup> y de dos estudiantes ciegos:



*Figura 7.* Habilidad de comprensión lectora.

<sup>8</sup> <https://mega.nz/#F!YixQnZhR!G5rKXm-Xia3utATnhpwVtg>

<sup>9</sup> Pertenecientes al tercer grupo de control.

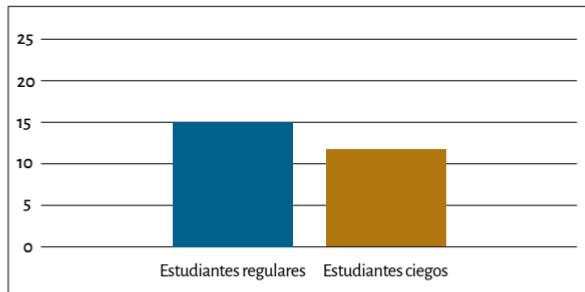


*Figura 8.* Habilidad de comprensión oral.

Es importante observar que el rendimiento de los estudiantes ciegos en el componente de comprensión escrita fue de 25/25, mientras que, en los estudiantes regulares, se dio un resultado general de 24/25 (figura 7). Para el caso de la comprensión oral, se encontró que los estudiantes ciegos tuvieron un puntaje de 12,5/25, mientras que los estudiantes regulares tuvieron un puntaje promedio de 15,1/25, lo cual no demuestra diferencias significativas en el dominio de ambos grupos en esta habilidad (figura 8). Ambos grupos evaluados presentan un rendimiento sobresaliente en la habilidad de comprensión lectora, demostrando concordancia con en el capítulo cuarto del MCRE, donde se establece como guía que los estudiantes deben ser capaces de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo y comprendiendo palabras y frases básicas y corrientes como las que suelen aparecer en letreros o anuncios. En cuanto a la habilidad de comprensión oral, el rendimiento de ambos grupos fue aceptable, siendo más destacable el desempeño de los estudiantes regulares. La aprobación de esta habilidad implica en principio que ambos grupos lograron comprender discursos relacionados con números, cantidades, precios y horarios, que fueran lentes y que estuvieran articulados con

cuidado y con pausas suficientes para asimilar el significado (Consejo de Europa, 2002).

Para la evaluación de la habilidad de producción oral, se utilizó un par evaluador, cuyas estimaciones se tuvieron en cuenta para la valoración final. La media de la habilidad de producción oral se tomó de ocho estudiantes regulares<sup>10</sup> y de dos estudiantes ciegos.



*Figura 9.* Habilidad de producción oral.

En esta habilidad el puntaje medio de los estudiantes ciegos fue de 16/25 y el de los estudiantes regulares fue de 17,25/25 (figura 9), lo cual demuestra similitud con los resultados de la habilidad de comprensión oral. Según la rúbrica especificada en el segundo anexo, ambos grupos cumplen con la tarea principal de poder presentarse a sí mismos de manera breve y concisa, cometiendo un par de errores gramaticales. En cuanto a su pronunciación se percibe una clara influencia de su lengua materna, pero es posible comprender sin mayores problemas los enunciados de los participantes.

Lastimosamente, en la evaluación de la habilidad de producción escrita, solamente un estudiante regular (figura 10) y un estudiante

<sup>10</sup> Pertenecientes al segundo grupo.

ciego (figura 11) presentaron el diálogo correspondiente, por lo que no fue posible realizar una comparación estadística del rendimiento general. No obstante, pensamos que podría ser útil para el lector comparar ambos diálogos.

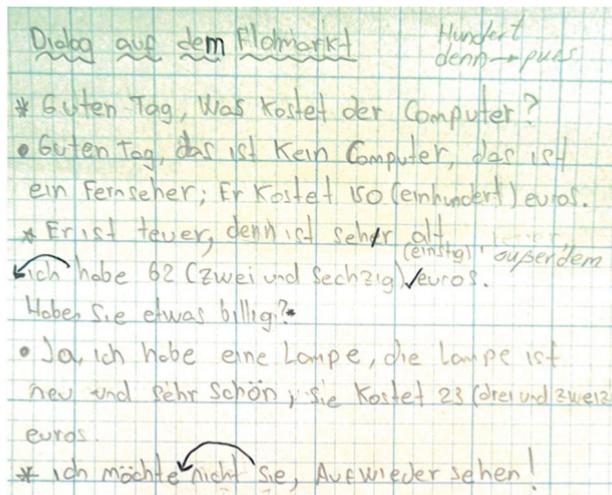
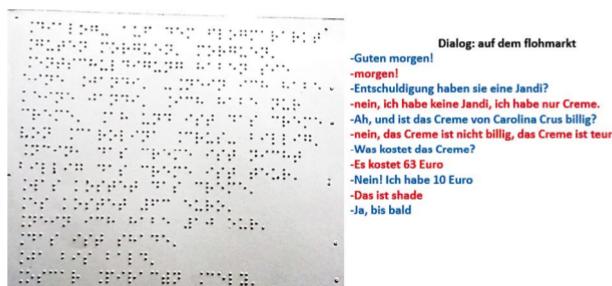


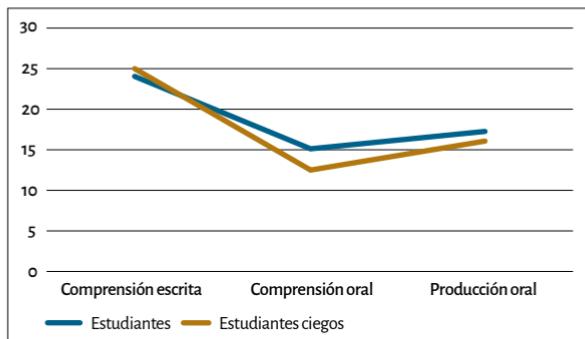
Figura 10. Diálogo de estudiante regular.

De manera interesante, se puede observar que se encuentran errores ortográficos en la producción del estudiante ciego, pero no aparecen errores sintácticos. El estudiante regular muestra menos errores ortográficos, pero sí algunos sintácticos. Ambos textos cumplen con el objetivo comunicativo propuesto en el segundo anexo, pues sus contenidos corresponden a una interacción breve entre un vendedor y un comprador y la extensión en ambos casos es adecuada. En cuanto a la precisión formal se puede notar que en términos generales logran implementar las estructuras aprendidas para formular preguntas y oraciones afirmativas que facilitan la comprensión global del texto.



*Figura 11.* Diálogo de estudiante ciego.

Una vez expuestos los resultados, es posible formular la siguiente gráfica comparativa de las habilidades de comprensión oral, escrita y de producción oral (figura 12).



*Figura 12.* Media comparativa general.

Si tomamos el puntaje máximo alcanzable de 75 puntos en las tres habilidades evaluadas ya mencionadas, los resultados generales de los grupos de control serían los representados en la figura 13.

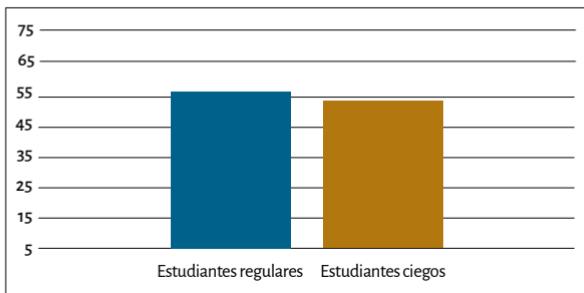


Figura 13. Resultados generales.

Los estudiantes ciegos obtuvieron un puntaje general en las habilidades de comprensión oral, escrita y producción oral de 53,5/75, lo que indica un porcentaje de aprobación del 71,3%. Por otro lado, los dos grupos de control combinados tuvieron un resultado general de en las habilidades anteriormente señaladas de 56,4/75, lo cual indica un 75,2% de aprobación.

Viendo los porcentajes anteriores, se podría decir que los grupos aprobaron el examen final con un rango de nota similar. No obstante, lo anterior no implica que este tipo de evaluación sea la más indicada para medir el aprendizaje definitivo de un idioma, es solo una de las muchas alternativas posibles.

Así mismo, es necesario tener en cuenta que hay perspectivas pedagógicas e investigativas que cuestionan las mediciones y los datos estadísticos, porque promueven una perspectiva educativa y evaluativa muy sesgada que tiende precisamente a discriminar a las poblaciones con menos posibilidades de acceso, con menos capital simbólico y a las que son más vulnerables (cf. Bustamante & Díaz, 2003; Rojas, 2018). Sin embargo, en el contexto en el que se maneja el aprendizaje de idiomas, es imprescindible tener en cuenta este tipo de mediciones.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Algo que pudimos comprobar a lo largo de estas experiencias educativas con los estudiantes participantes de esta investigación es que no es necesario reinventar la didáctica, ni tampoco el sistema evaluativo al trabajar con estudiantes ciegos. De lo que se trata es de adaptar los materiales de trabajo, los medios y las explicaciones de los docentes para que el acceso al conocimiento por medios no visuales sea también exitoso. Se trata de no subestimar a los estudiantes que sufren de una condición congénita o adquirida, pues cuando se subestiman sus capacidades de aprendizaje (por ejemplo, de una lengua extranjera), dándoles un rol más pasivo en el aula de clase, no teniendo en cuenta sus métodos de aprendizaje y apegándose a lo tradicional, es cuando se discapacita realmente a los estudiantes con diversidades funcionales.

También, de acuerdo con los resultados generales del examen final, la población ciega logró obtener resultados perfectos en las pruebas de comprensión escrita, así como un rendimiento medio muy cercano al de la población regular en las habilidades de comprensión y producción orales, indicando que, en términos generales, el resultado fue casi el mismo en ambos grupos de estudiantes. Esto podría indicarnos que el nivel potencial de un estudiante ciego para aprender una lengua extranjera como el alemán, sin conocimiento previo, es el mismo que podría tener cualquier estudiante regular. En realidad, algo que se pudo notar a lo largo de esta experiencia educativa es que, simplemente con un poco de creatividad por parte del docente para llegar a adecuar los materiales de trabajo de sus estudiantes ciegos, estos pueden lograr un impacto similar al que se tendría con el material gráfico de cualquier estudiante regular.

El principal reto que se debe afrontar es el de la adecuación del material de enseñanza de lenguas extranjeras, que como

quedó claro a lo largo de este trabajo se puede lograr en cuanto se tenga conocimiento del sistema que manejan los estudiantes ciegos. Un sistema que puede ser aprendido en dos o tres horas en grupos de estudio o colectivos de inclusión como el de la Universidad Nacional.

Sumado a lo anterior, también es importante resaltar que el docente que trabaje con poblaciones con necesidades especiales, como lo es la población ciega, necesita asumir cierta voluntad, disposición y sensibilidad que le permitan comprender las características de este tipo de poblaciones. No se puede atender a un grupo desde la base como si sus características fueran homogéneas, porque se puede llegar a acentuar la desigualdad y la inequidad. Esto no implica que se subestimen las capacidades de poblaciones con necesidades educativas especiales, ya que este estudio demostró que, con algunas ayudas didácticas y alguna dedicación de tiempo, los resultados de estudiantes ciegos pueden llegar a ser similares o superiores a los de la población regular.

Estamos de acuerdo en que una manera viable de poder solucionar la falta de capacitación docente y la adecuación de material para poblaciones con diversidades funcionales o necesidades educativas especiales en la Universidad Nacional es lo que propone Jiménez-Guiza (2016). Se trata básicamente de crear un seminario de inclusión dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Filología e Idiomas, que abarque temas como la educación inclusiva, las necesidades educativas especiales, tipos de discapacidades y creación de proyectos educativos para personas con discapacidad. Generar conciencia en los futuros docentes desde las mismas asignaturas que ven en su programa curricular es un paso clave para avanzar hacia la equidad de conocimientos.

Finalmente, esperamos que lo aquí presentado sirva como guía para los docentes de alemán como lengua extranjera, quienes en sus clases podrían contar con estudiantes ciegos. Este

trabajo puede brindar el conocimiento básico sobre el tipo de materiales y herramientas que necesitan este tipo de estudiantes al momento de aprender un idioma y también puede servir como un aliciente para que futuros investigadores interesados en temas de inclusión, diversidad y diferencia puedan aportar y generar cambios desde la academia.

## REFERENCIAS

- Aehnelt, R. (2013). *Historische Schritte auf dem Weg zur Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene*. <http://www.robertaehnelt.de/index.php/bildung/inklusion>
- Barrio, I., Jiménez, J., Padín, L., Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., & Tarín, E. (2017). *El estudio de casos. Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bustamante, G., & Díaz, L. G. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. UNAL.
- Calderón, D. (Ed.). (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2006). *Censo general 2005 – Discapacidad personas con limitaciones permanentes*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>
- Galetová, I. (2012). *Lesson Planning for Visually Impaired students of English*, (Tesis de maestría). Masaryk University, Brno (Czech Republic).

- Goethe Institut. (2013). *Goethe-zertifikat A1-Start deutsch 1. 7* Auflage. München. [http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1\\_sdi/sd\\_1\\_modellsatz.pdf](http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sdi/sd_1_modellsatz.pdf)
- Jiménez-Guiza, J. (2016). *Educación Inclusiva: Competencias pedagógicas para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad: propuesta de un seminario dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia*, (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://goo.gl/V6pXBa>
- Lehmcke, C., Rohrmann, L., & Scherling, T. (2009) *Berliner Platz 1 NEU-Lehr- und Arbeitsbuch 1 mit 2 Audio-CDs: Deutsch im Alltag*. Langenscheidt.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). *Ceguera y discapacidad visual*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (öSD). (2017). *öSD Zertifikat A1*. <https://www.osd.at/en/?SId=32&LAid=1&ARid=2>
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interro-gantes*. Vol. 1. Métodos. La Muralla.
- Rodríguez, P., & Álvarez, V. (2016). *Enseñanza de la lengua castellana a niños y niñas con discapacidad visual de ciclo II en aulas inclusivas, consideraciones desde la experiencia de la práctica docente en el colegio O.E.A.*, (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Rojas, G. (2018). *Equidad y competencia: aproximaciones desde la educación pública*. (En proceso de publicación). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. J. B. Metzler Verlag. Auflage 2. Stuttgart. <http://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>
- Santana, M. E. (2013). *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*, (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.

- Stramel, A. (1998). *Lernen mit anderen Sinnen, Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch Konzepte und Materialien*. Editorial Sprachverband DfaA.
- Stramel, A. (2018a). *Das deutsche Braille Alphabet*. [Archivo PNG]. <http://www.braille-stuttgart.de/braille.html>
- Stramel, A. (2018b). *Umlaute und Satzzeichen*. [Archivo PNG]. <http://www.braille-stuttgart.de/braille.html>
- Stramel, A. (2018c). *Ziffern*. [Archivo PNG]. <http://www.braille-stuttgart.de/braille.html>
- Suárez-Rodríguez, I. (2009). Recursos didácticos para la enseñanza del inglés, aplicables al alumnado con deficiencia visual. *Gibralfaro. Revista de Creación Literaria y Humanidades*, 59. [http://www.gibralfaro.uma.es/numerospub/numero\\_59.htm](http://www.gibralfaro.uma.es/numerospub/numero_59.htm)
- Vallejo, T. (2013). *Evaluación a didácticas de lenguaje para poblaciones diversas en el marco del proyecto Alter-nativa “referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas del lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad” –Alfa III*. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, D., & Poveda, D. (2016). *El audiolibro como elemento didáctico para el desarrollo de la lectura en poblaciones en contextos de diversidad en el marco del proyecto “desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC*, (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

## ANEXOS

### Anexo 1: Carta de la facultad de Ciencias Humanas con información de la población en condición de discapacidad en la sede Bogotá.

Dirección de Bienestar Universitario  
Vicerrectoría de Sede  
Sede Bogotá



Bogotá, 24 de agosto de 2016

[B.DAI-958]

Señor  
**ERNESTO ATAHUALPA CURMEN ROJAS**  
 Estudiante de Filología e Idiomas Alemán  
 Facultad de Ciencias Humanas  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**  
 Sede Bogotá

**Asunto: información de población con Discapacidad en la sede**

Cordial Saludo,

En relación a la solicitud de la referencia me permito dar respuesta de la población con discapacidad identificada por nuestra dependencia en la sede Bogotá:

Vínculo con la UN	No. de Personas	TIPO DE DISCAPACIDAD						
		Motriz	Visual	Cognitiva	Auditiva	Psicosocial	Múltiple	
Estudiantes	51	12	20	8	5	4	2	
E. Inactivos	13	2	7	3	0	1	0	
Administrativos	15	10	4	0	0	0	1	
Docentes	5	1	2	1	1	0	0	
Estudiantes IPARM	5	1	0	3	1	0	0	
Estudiantes Jardín	1	1						
Egresados	39	8	23	2	3	1	2	
Total	129	35	55	17	10	6	5	

[Página 1 de 3]  
 Elaboró: Milena Ramírez

División de Acompañamiento Integral  
 Ciudad Universitaria  
 Edificio 103, Polideportivo - segundo piso  
 Commutador: (57-1) 316 5000 Ext. / Fax. 17171 - 17172  
 Bogotá, Colombia  
 asintegrai@unal.edu.co

Patrimonio  
 de todos  
 los colombianos

**FACULTAD Y NÚMERO DE ESTUDIANTES**

Facultad	# Estudiantes
Facultad de Artes	4
Facultad de Ciencias	2
Facultad de Ciencias Agrarias	1
Facultad de Ciencias Económicas	3
Facultad de Ciencias Humanas	17
Facultad de Derecho	6
Facultad de Ingeniería	7
Facultad de Medicina	9
Facultad de medicina veterinaria	1
Facultad de Odontología	1
Total Estudiantes	51

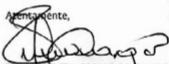
**Situación Académica**

Situación Académica Estudiantes activos	
Riesgo Perdida Calidad Académica	5
Riesgo Medio	20
Sin Riesgo	22

[Página 2 de 3]  
Elaboró: Milena RodríguezDivisión de Acompañamiento Integral  
Ciudad Universitaria  
Edificio 103, Polideportivo- segundo piso  
Conmutador: (57-1) 316 5000 Ext. / fax. 17171 - 17172  
Bogotá, Colombia  
asintegral@unal.edu.coPatrimonio  
de todos:  
los colombianos

\* No se incluyen estudiantes admitidos 2016-3 y estudiantes próximos a grado.

Cohorte	# de estudiantes activos	Avance académico			
		0 a 25%	26 a 50%	51 a 75%	76 a 100%
2016-1	4	2	2		
2015-2	3	3			
2015-1	4	1	1	2	
2014 - 2	4	1	3		
2014 - 1	5	1	4		
2013 - 2	5		3	2	
2013 - 1	1		1		
2012 - 2	4			3	1
2012 - 1	3		2	1	
2011 - 2	5	1		1	3
2011 - 1	1				1
2010 - 2	1				1
2009-2	1				1
2009-1	2		1		1
2008 - 2	2				2
2001-1	1				1

Agradecimiento,  
  
**ZULMA EDITH CAMARGO CANTOR**  
 Jefa (c)  
 División de Acompañamiento Integral

[Página 3 de 3]  
 Elaboró: Milena Rodríguez

División de Acompañamiento Integral  
 Ciudad Universitaria  
 Edificio 103, Polideportivo - segundo piso  
 Comunicación: (57 1) 316 5000 Ext. / Fax: 17171-17172  
 Bogotá, Colombia  
 aaintegral@unal.edu.co

**Patrimonio  
de todos  
los colombianos**

## Anexo 2: Examen final y explicación de cada competencia comunicativa–Versión para estudiantes ciegos.

### Comprensión oral:

Para esta sección se adecuaron dos actividades. La primera, tomada del *Goethe Zertifikat A1 START DEUTSCH I–Modellsatz – Hören* (Goethe Institut, 2013, p. 8-9), que consistía en escuchar tres audios de aproximadamente 30 segundos cada uno y seleccionar la opción correcta entre tres opciones (a, b o c). Cada audio se repetía una vez y se dio un lapso de 45 segundos para anotar la respuesta entre audios. Para esta actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de tres puntos sobre un máximo de nueve:

**Hörverstehen Teil 1**

**Was ist richtig: a, b oder c?**

1. Welche Zimmernummer hat Herr Schneider?:  
 a. 121 b. 245 c. 254

2. Was kostet der Pullover?:  
 a. 30 Euro b. 95 Euro c. 19 Euro

3. Wie spät ist es?:  
 a. 15 Uhr b. 5 Uhr c. 4:30 Uhr

La segunda actividad, tomada del *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) Zertifikat A1. Hören* (ÖSD, 2016, p. 7), consistía en escuchar un mensaje y escribir la información más relevante de este en la hoja de respuestas. Este audio se reprodujo dos veces, dejando un lapso de dos minutos para anotar las respectivas respuestas. Para esta actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de cuatro puntos sobre un máximo de 16. Esto, si se suma con los puntos máximos alcanzables en la primera actividad, da un total de 25 puntos para la habilidad de comprensión oral:

Hörverstehen Teil 2

Was? : Auto ansehen

Wann? : am \_\_\_\_\_ Nachmittag,

\_\_\_\_\_, um \_\_\_\_\_ Uhr

Telefonnummer: 0064\_\_\_\_\_

Como se podrá confirmar en el MCER (2002), capítulo 4, «El uso de la lengua y el usuario o alumno», entre los objetivos generales que se proponen para la habilidad de comprensión oral correspondiente al nivel A1, se establece que el aprendiz de una lengua extranjera «comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado» (Consejo de Europa, 2002, p. 69). Más específicamente en la sección «Interactuar para bienes y servicios», también se establece que «se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios» (Consejo de Europa, 2002, p. 80). Así pues, esta sección del examen indicaría, tras su aprobación, una suficiencia por lo menos en lo requerido para la comprensión oral básica en la interacción de bienes y servicios.

### Comprensión escrita:

De forma similar al apartado anterior, para la evaluación de la aptitud lectora se adecuaron dos actividades. La primera se tomó del ÖSD Zertifikat A1. Lesen (ÖSD. 2017, p. 1-2). En esta actividad, el estudiante debía buscar, para cada una de las tres situaciones propuestas, una respectiva oferta. Si en una situación hipotética se estaba en la búsqueda de clases de baile,

el anuncio que ofreciera un curso de salsa sería el correspondiente a la situación mencionada. Para esta actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de 3,3 puntos sobre un máximo de 10:

#### Leseverstehen Teil 1

Lezen Sie die Anzeigen und antworten Sie.

1. Sie arbeiten viel am Computer. In ihrer

Freizeit möchten sie Sport machen.  
Was möchten sie machen?

2. Sie suchen einen Job.

Was kann man über den Job erfahren?

3. Sie haben Freunde in anderen Ländern und

Möchten mit ihnen telefonieren.  
Was kann man über das Telefonieren erfahren?

- a. Sekretärin / Sekretär gesucht

b. Günstige Auslandsanrufe ab 1,9 Cent pro Minute

c. Fitnesscenter Olymp - Rückengymnastik

d. Internetangebote für Reisen und Unterkünfte

En la segunda actividad, adecuada del *Goethe Zertifikat A1 START DEUTSCH I – Modellsatz – Lesen* (Goethe Institut, 2013, p. 17), el estudiante debía leer un texto de aproximadamente un párrafo y responder a tres preguntas puntuales en relación con este. Para esta segunda actividad, cada respuesta correcta tenía un equivalente de cinco puntos sobre un máximo de 15. Esto, si se suma con los puntos máximos alcanzables en la primera actividad, da un total de 25 puntos para la habilidad de comprensión escrita:

**Leseverstehen Teil 2**

Balkia kommt aus Kenganda. Das ist eine grüne  
kasachische Stadt. Sie hat viele Parks und  
Bürogebäude. In der nächsten Mittwoch ist es  
Sie besucht einen Internatsschüler in Köln.  
In ihrer Gruppe sind noch sieben Studentinnen und  
Neun Studenten.  
Jeden Freitag um 16 Uhr geht Balkia mit  
Alexander, ihr bester Freund, ins Kino.  
1. Woher kommt Balkia?  
 a. aus Kasachstan      b. aus Köln      c. aus Bogotá  
 2. Wie viele Personen sind in Balkias Gruppe?  
 a. 14      b. 17      c. 10  
 d. 15      e. 18      f. 19  
 g. 16      h. 20      i. 21  
 3. Wie heißt der Freund von Balkia?  
 a. Maria      b. Michael      c. Kenganda

Según el MCER, capítulo 4, apartado 4.4.2.2, «Actividades de comprensión de lectura», se propone como guía general del estudiante que se encuentre en el nivel A1 lo siguiente: «Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita» (Consejo de Europa, 2002, p. 71). Más específicamente, si nos remitimos al apartado de «Leer para orientarse», el estudiante estaría en la capacidad de «reconocer nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes» (Consejo de Europa, 2002, p. 72). Así pues, la adecuación de estas dos actividades de comprensión escrita se realiza en aras de servir de indicador de si estas propuestas mencionadas por el MCER son actividades o tareas que el estudiante estaría en condición de llevar a cabo sin inconvenientes.

### Producción escrita:

Para la evaluación de la habilidad de producción escrita, que no tuvo lugar en la última sesión, sino que se estableció

como una tarea de la cuarta sesión, el estudiante debía crear un diálogo con la temática «Auf dem Flohmarkt». Si bien en la cuarta sesión se reproduce un diálogo similar entre el estudiante y el profesor que le servía de modelo, el estudiante debía estar nuevamente en la capacidad de poder conjugar correctamente en su diálogo diferentes pronombres, distinguir y aplicar la diferencia de adjetivos como *billig* y *teuer*, utilizar los números correctamente (por ejemplo, preguntando por algún precio) y formular preguntas tipo «W-Fragen». Este modelo de producción escrita se crea tomando como ejemplo las actividades 1 y 2 de la unidad temática 3 «Was kostet das?» del libro *Berliner Platz 1 Neu* (Lehmcke et al., 2009, p. 29-30).

Los dos criterios evaluativos de esta habilidad de producción escrita, que en total suman un máximo de 25 puntos, son similares a los que utiliza el Goethe Institut al calificar exámenes como el Goethe Zertifikat A1: «Fit in Deutsch» o el «Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1» (Goethe Institut, 2013, p. 39):

<b>Kommunikative Gestaltung/ Inhalt und Umfang (Max. 15 Punkte)</b>	
15 Punkte	Der produzierte Text entspricht dem Schreibanlass und die erforderliche Anzahl von 40 Wörtern ist erreicht.
10 Punkte	Der produzierte Text entspricht weitgehend dem Schreibanlass und die erforderliche Anzahl der Wörter liegt zwischen 20 und 40.
5 Punkte	Der produzierte Text entspricht ansatzweise dem Schreibanlass und ist insgesamt zu knapp oder die Sätze sind unverändert aus der Vorlage übernommen
0 Punkte	Der produzierte Text entspricht nicht dem Schreibanlass. In diesem Fall wird der gesamte Prüfungsteil Schreiben mit 0 Punkten bewertet
<b>Formale Richtigkeit (Max. 10 Punkte)</b>	
10 Punkte	Keine bzw. nur vereinzelte Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/ Interpunktión).

Formale Richtigkeit (Max. 10 Punkte)	
7 Punkte	Einige Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/Interpunktión), die das Verständnis nur wenig beeinträchtigen.
3 Punkte	An mehreren Stellen beeinträchtigen die Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/Interpunktión) das Verständnis erheblich.
0 Punkte	So viele Fehler in Syntax, Morphologie (und Orthographie/Interpunktión), dass der Inhalt nicht mehr verständlich ist. In diesem Fall wird der gesamte Prüfungsteil Schreiben mit 0 Punkten bewertet.

### Producción e interacción oral:

En la evaluación de esta última habilidad, el estudiante debía demostrar que era capaz de presentarse a sí mismo con frases simples y preguntar a su interlocutor por información personal. Esta actividad contó con cinco minutos de preparación y tres minutos de interacción y producción:



Los dos criterios evaluativos de esta habilidad de producción oral, que en total suman un máximo de 25 puntos, son similares a los que utiliza el Goethe Institut al calificar exámenes como el Goethe Zertifikat A1: «Fit in Deutsch» o el «Goethe Zertifikat A1: Start Deutsch 1» (Goethe Institut, 2013, p. 43):

Erfüllung der Aufgabenstellung (Max. 15 Punkte)	
15 Punkte	Aufgabe gut erfüllt, macht fast keine Fehler.
10 Punkte	Macht nur einige Fehler, dennoch ist die Aufgabe erfüllt.
5 Punkte	Macht Fehler und die Aufgabe ist teilweise erfüllt.
0 Punkte	Macht viele Fehler; die Aufgabe ist dadurch nicht erfüllt.

Aussprache (Max. 10 Punkte)	
10 Punkte	Sehr gut verständlich.
5 Punkte	Starke muttersprachliche Färbung, aber noch verständlich.
0 Punkte	Wegen schlechter Aussprache kaum verständlich.

## Anexo 3: (Examen final–Versión para estudiantes sin limitación visual).

### TEIL 1:

Sie haben viele Freunde in anderen Ländern und möchten billig mit ihnen telefonieren.  
Anzeige Nr.

Sie suchen einen Job.  
Sie wollen in einem Büro arbeiten.  
Anzeige Nr.

Sie arbeiten viel am Computer.  
In ihrer Freizeit möchten Sie Sport machen.  
Anzeige Nr.

**A** **Sekretärin/Sekretär gesucht**  
Internationale Firma sucht Sekretärin/Sekretär mit einer guten Ausbildung (Vorstand).  
**Aufgaben:**  
Telefonische Kundendienstleistung, organisatorische Tätigkeiten  
**Bewerbung:**  
info@personalvermittlung-holzer.de

**B** **Die ganze Welt um wenig Geld!**  
Günstige Auslandsanrufe ab 1,9 Cent/Minute!  
**www.weltweitansetzen.de** bietet Ihnen die benötigten für alle Anlässe: Messebesuch und ins ausländische Festnetz.

**C** **Fitnesscenter Olymp**  
**Unser Angebot:**  
• 120 Geräte für Kraft- und Fitnessstraining  
• Rückengymnastik  
• Beratung durch geprüfte Trainer  
Burggasse 10, 1070 Wien  
täglich 10 - 22 Uhr

### TEIL 2:

Balkia kommt aus Karaganda. Das ist eine große kasachische Stadt und Kasachstan liegt in Zentralasien.

Balkia möchte in Deutschland Medizin studieren. Jetzt besucht sie einen Intensivkurs in Köln. In ihrer Gruppe sind noch sieben andere Studentinnen und neun Studenten. Jeden Freitag um 16 Uhr geht Balkia mit Alexander, ihr Bester Freund, ins Kino.

1. Woher kommt Balkia?

- aus Kasachstan
- aus Köln
- keine Information im Text

2. Wie viele Personen sind in Balkias Gruppe?

- siebzehn
- acht
- zehn

3. Wie heißt der Freund von Balkia?

- Alexander
- Michael
- Karaganda

## HÖRVERSTEHEN

### Teil 1

Was ist richtig?

Kreuzen Sie an: **[a]**, **[b]** oder **[c]**.

Sie hören jeden Text **zweimal**.

**0** Welche Zimmernummer hat Herr Schneider?



**1** Was kostet der Pullover?



**[a]** Dreißig Euro.

**[b]** Fünfundneunzig Euro.

**[c]** Neunzehn Euro  
fünfundneunzig Cent.

**2** Wie spät ist es?



**[a]** 15 Uhr.



**[b]** Gleich 5 Uhr.



**[c]** Halb 5 Uhr.

## Teil 2

Hören Sie zu und schreiben Sie die wichtigsten Informationen auf das Notizblatt.



  **Notizen**  

Was: .... **Auto ansehen** .....

Wann: am ..... Nachmittag.  
..... Mai, um ..... Uhr

Telefonnummer: 0664 .....