

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



**Adaptación de exámenes de comprensión auditiva en lengua
inglesa para personas invidentes.**

T E S I S

Que para obtener el Grado de Maestra en Lingüística Aplicada presenta:

Paula Liliana Rodríguez Saure

Toluca, Estado de México, Mayo de 2012

Directora de Tesis: D.L.A. Pauline Moore

Agradecimientos

A Dios por haberme dado la fuerza, fortaleza y paciencia para llegar hasta el final.

A mi madre por confiar y creer en mí.

A mi padre por ser mi apoyo incondicional y mi compañero de maestría, en casa.

A mi hermano Carlos y a Mony por ayudarme desde el inicio hasta el final.

A mi hermana Gaby y a Omar por darme ánimos durante los dos años de maestría.

A mi hermano Mario y a Jill por colaborar activamente en la realización de este proyecto.

A mi novio Joel por su amor y paciencia.

A mis amigas Dianiu, Lau, Karen, Lucha y Ribitin que en todo momento han estado a mi lado demostrándome su sincera amistad.

A mi médico Hugo Rivera por ser un gran amigo y no ser quien sólo receta.

A mis compañeros Alex, Arturiu, Clau, Cris, Dariosky, Hazel, Jaqui, Liz y Nadiu por regalarme su amistad y prestarme sus ojos para leer, estudiar y aprender.

A mi tutora Pauline Moore por guiarme, durante dos años, en la elaboración de la tesis pero sobre todo por no tener prejuicios sobre la discapacidad visual.

A todos mis profesores de la maestría por sensibilizarse y mostrar interés para que todos, independientemente de la condición de cada uno, aprendiéramos.

Un sincero agradecimiento a Erika, Memo, George, Ana Laura y Lili por haberme apoyado siempre que lo necesité.

Resumen

Las instituciones educativas en México necesitan elaborar más material que ayude a los estudiantes invidentes a tener un mejor aprendizaje, este material es prácticamente inexistente en la clase de inglés; sin embargo, el problema se agudiza al momento de la evaluación porque a falta del mismo el profesor debe leer el examen al alumno y éste tiene que estar concentrado en varias cosas a la vez; por ejemplo, en la lectura del examen, las preguntas y en las respuestas. La pronunciación, ritmo, fluidez y la descripción de imágenes por parte del profesor pueden variar cada vez que se aplique el examen lo que reduce su confiabilidad.

En este trabajo se diseñó un examen de comprensión auditiva en lengua inglesa de nivel B2 de acuerdo con el Marco Común de Referencia sobre las Lenguas con respuestas de opción múltiple y posteriormente se adaptó en tres versiones Braille, tiflotecnología y audio. Los tres formatos se aplicaron a seis informantes invidentes que tenían conocimientos del inglés. Los resultados fueron muy positivos debido a que las tres versiones contienen características apropiadas las cuales permiten que los ciegos puedan realizar su examen de manera independiente al igual que sus compañeros normovisuales.

Se pudo probar que el examen contiene las seis cualidades que de acuerdo con Bachman y Palmer (1996) debe tener la prueba: confiabilidad, validez, autenticidad, interactividad, impacto, practicidad. Con esto se pudo concluir que las adaptaciones al examen de comprensión auditiva son adecuadas para que los invidentes realicen su examen de manera independiente en igualdad de condiciones con sus compañeros normovisuales y que estas adaptaciones sirven como modelo para la adaptación de ejercicios y exámenes con los cuales se quiera medir otra habilidad como producción escrita, comprensión de lectura o producción oral.

Índice	Página
Introducción	
Capítulo I: Exámenes	5
1.1 Exámenes y su construcción	5
1.1.1 Tipos de exámenes	7
1.1.2 Utilidad y características deseables de los exámenes	11
1.1.2.1 Confiabilidad	13
1.1.2.2 Validez	15
1.1.2.3 Autenticidad	19
1.1.2.4 Interactividad	20
1.1.2.5 Impacto	21
1.1.2.6 Practicidad	22
1.2 Comprensión auditiva	24
1.2.1 El lenguaje como señal acústica	26
1.2.2 El lenguaje hablado en tiempo real	27
1.2.3 Diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito	28
1.3 Exámenes de comprensión auditiva	30
Capítulo II: Discapacidad visual	33
2.1 Los invidentes y el aprendizaje	34
2.2 Derechos de las personas con discapacidad	39
2.3 Problemas en los exámenes de comprensión auditiva para los invidentes	43
Capítulo III: Metodología e instrumentos de investigación	48
3.1 Planteamiento del problema	48
3.2 Objetivos	48
3.3 Población	49
3.4 Instrumentos	51
3.4.1 Cuestionario	52
3.4.1.1 Análisis del cuestionario	53

3.4.2 Los exámenes adaptados	56
3.4.2.1 Características específicas de las distintas versiones	58
3.4.2.2 Audio del examen	59
3.4.2.3 Primer pilotaje	60
3.4.3 Protocolo verbal	63
3.5 Procedimientos	65
Capítulo IV: Resultados	66
4.1 Calificaciones obtenidas en los exámenes	66
4.2 Resultados de los reportes verbales	68
4.2.1 La versión en Braille	70
4.2.2 La versión tiflotecnológica	71
4.2.3 La versión en audio	72
Capítulo V: Discusión de los resultados	74
5.1 Problemas comunes de las versiones	74
5.2 Problemas específicos de las versiones	80
5.2.1 Versión en Braille	80
5.2.2 Versión tiflotecnológica	81
5.2.3 Versión en audio	81
Conclusiones	84
Sugerencias	87
Referencias	89

Anexos	95
A: Cuestionario	94
B: Tabla de especificaciones	97
C: Examen	100
D: Transcripción de los extractos	107
E: Protocolo	113
F: Transcripción de reflexiones verbales	114
G: Guía general para la administración del examen de comprensión auditiva para personas invidentes.	119

Introducción

La integración educativa propone que todos los niños con alguna discapacidad se eduquen en aulas regulares, a esto se le agrega la inclusión total, la cual, se refiere a que el alumno con discapacidad permanezca en el aula regular durante todos los niveles de instrucción. México se integró al movimiento internacional que tiene como objetivo lograr la integración educativa del alumno con discapacidad (Macotela, 2006). Esto implica un compromiso y un trabajo colaborativo por parte de los profesores, las instituciones y el gobierno a nivel estatal y federal; sin embargo, deben comprender que la integración educativa no consiste sólo en la inserción del alumno en el aula, sino en proporcionar los elementos básicos para favorecer el trabajo de integración, esto quiere decir que es necesario elaborar y adaptar material que les permita adquirir conocimiento. De acuerdo con Rodríguez Arredondo (2006: 134), la percepción sensorial y las estrategias de aprendizaje son los medios para adquirir un conocimiento. Por lo tanto, la falta de la vista o del oído no impide a las personas aprender ya que su cerebro no está en sus ojos u oídos, sino en el mismo lugar el que lo tiene el resto de los seres humanos, así que pueden aprender a través de sus otros sentidos. Por ejemplo, los ciegos utilizan el tacto y el oído para conocer su medio, leer y para aprender una segunda lengua (L2). En efecto, los alumnos invidentes aprenden una L2 mediante otros sentidos pero la falta de material y disposición de algunos profesores limita su avance en esta área.

La presente tesis tiene como propósito cubrir una de tantas necesidades que enfrenta el alumno invidente durante su clase de inglés; por lo general, el material que se utiliza constantemente durante la clase no está adaptado para que él lo trabaje de manera independiente, es decir, está diseñado para un mundo visual. Entonces, llegado el momento para evaluar al estudiante a través de la aplicación de un examen, no se cuenta con el material adecuado, motivo por el cual se deben buscar herramientas que permitan al alumno invidente realizar un examen en condiciones similares a las de sus compañeros.

Evaluar a las personas ciegas a través de un examen no es una tarea difícil, sólo es necesario que el profesor de la lengua conozca algunos aspectos de su alumno para que las adaptaciones que se hagan al examen sean eficaces.

Para obtener un buen resultado, el profesor debe tener en cuenta dos aspectos principales, a saber, las condiciones del alumno y la adaptación del material:

Condiciones del alumno

No se pueden determinar las mejores estrategias didácticas para trabajar con un alumno invidente sin entender la condición visual del mismo. Es importante conocer el motivo de su ceguera y conocer sus antecedentes (en qué momento quedó ciego el alumno). Si el alumno perdió la vista durante la niñez o posteriormente, tendrá memoria visual es decir, recordará imágenes, formas y colores. La manera en la que conciba este alumno las ideas e imágenes será diferente de aquéllos que nacieron con la discapacidad (BBC, s/f).

Los alumnos ciegos están visualmente impedidos pero sus otros sentidos están intactos, por esta razón debe diseñarse material que vaya de acuerdo con sus necesidades, que sea práctico y funcional para que ellos puedan tener un buen desempeño en y durante la realización del examen.

Adaptación del material

La manera de adaptar el material para que el alumno pueda hacer el examen es variada. El profesor puede apoyarse en material hecho en Braille, en software especializado o en audio.

- El Braille es un sistema de lecto-escritura de seis puntos acomodados en dos columnas de tres puntos cada una, estos puntos puestos en posición diferente equivalen a una letra del alfabeto en tinta, puntuación y acentuación en cualquier idioma. Este sistema de seis puntos en relieve permite el reconocimiento de las letras, la puntuación y la acentuación mediante el tacto de una yema de dedo con la letra formada con puntos. El sistema Braille también ofrece múltiples beneficios, ya que con él se pueden escribir notas musicales y tener notaciones matemáticas .
- El software especializado (tiflotecnologías) ha sido creado para las personas con discapacidad visual; es un lector de pantalla que reproduce en “voz” todas y cada una de las ejecuciones que el usuario realiza en una computadora común y puede releer ciertos tipos de documento como Word, PDF y aplicaciones de internet como correo electrónico y páginas web. Jaws, Hal y PC voz, son algunos de los software de este tipo que se usan en nuestro país.
- En audio el formato es variado, la grabación puede realizarse en caset, CD o memoria. Las tres opciones son viables; sin embargo, la opción que se elija dependerá tanto de

la disponibilidad que tenga la institución para el reproductor de sonido, como la capacidad del invidente para utilizarlo.

Los textos y exámenes en Braille, en software especializado y en audio, bien adaptados, permiten al alumno realizarlos de mejor manera porque, en estos casos, el material es el adecuado para ellos. Independientemente de cualquiera de los tres formatos que se elijan para la adaptación, al momento de contestar los exámenes la persona ciega deberá tener tiempo suficiente para hacerlo considerando que la lectura y escritura del Braille es más lenta que la de tinta (Suárez, 2009; Rodríguez, 2010), que la grabación se debe regresar para revisar las respuestas y que aunque el lector de pantalla va leyendo lo que se escribe, se puede apretar una tecla incorrecta lo cual resta tiempo.

Los *software* especializados (tiflotecnología) son prácticos para los estudiantes invidentes; sin embargo, los profesores también se pueden apoyar en la tecnología, ya que existe equipo para imprimir en Braille, en dado caso que el maestro aún no sepa cómo escribirlo.

A través de esta tesis se reunió la información necesaria que permitió realizar, de la mejor manera, la adaptación de un examen sobre comprensión auditiva en lengua inglesa. Se ha seleccionado un examen de comprensión auditiva como objeto de esta tesis porque si bien las habilidades de producción oral, *producción escrita* y *comprensión de lectura* son importantes, la de comprensión auditiva requiere una mayor concentración, una memoria privilegiada, la capacidad para atender más de una actividad a la vez, todo lo cual dificulta al candidato invidente obtener un resultado satisfactorio. Además, el formato para este tipo de exámenes suele tener imágenes, relación de columnas y llenado de espacios (Rodríguez Arredondo, 2010). Un invidente, por ejemplo, no puede ver imágenes. En el caso de un examen no adaptado, el maestro le describiría tal imagen desde su propia percepción, lo cual hace que el examen tenga poca confiabilidad por este aspecto subjetivo. La finalidad es que en un futuro los alumnos ciegos tengan en sus manos un instrumento confiable que les permita desempeñarse mejor al momento de hacerlo, realizando el examen en un ambiente de igualdad y una verdadera inclusión e integración del alumno ciego en la clase de inglés.

El presente trabajo está dividido en cinco capítulos en los que se desarrolla mi propuesta para la adaptación de un examen de comprensión auditiva para invidentes.

En el primer capítulo se presenta un panorama acerca de los exámenes y su construcción. Los tipos y cualidades que deben tener como son la validez, la confiabilidad, la practicidad y la utilidad, cualidad que, a su vez, involucra a las anteriores y adiciona otras que son tratadas en el texto de este capítulo. En este primer capítulo, también se habla sobre la comprensión auditiva y los exámenes correspondientes.

El segundo capítulo trata acerca de la discapacidad visual, las distintas discapacidades y el aprendizaje así como los invidentes y su aprendizaje. Se abordan los aspectos de discriminación, los derechos de las personas con discapacidad y los diversos problemas de éstas, al realizar exámenes de comprensión auditiva y aquellos que incluyen imágenes, llenado de espacios vacíos o relación de columnas.

En el tercer capítulo presento con base en las especificaciones del examen de dominio que actualmente se usa en la Facultad de Lenguas de la UAEM, a nivel regional e institucional, la metodología utilizada para la adaptación del examen en Braille, en tflotecnología y en audio. El diseño está basado en las sugerencias de personas invidentes (establecidas en un cuestionario) y los exámenes de la Universidad de Cambridge (PET y KET) en Braille.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la aplicación de las distintas versiones; por un lado, se muestran las calificaciones obtenidas en los exámenes y por otro, los resultados de los reportes verbales, en cuyo análisis se observa una satisfacción general. Los informantes invidentes comentan que la versión del examen que usaron (Braille o tflotecnología o audio) y la manera de responder fueron adecuadas; algunos consideran que la dificultad para realizar el examen radicó en su limitado conocimiento del inglés; todos los informantes coinciden en que debe aumentarse el tiempo para leer y responder.

El quinto y último capítulo contiene las discusiones, conclusiones y sugerencias. Tras los resultados obtenidos se concluye que los tres formatos del examen son adecuados para aplicarse a invidentes ya que agregan confiabilidad; a partir de esta investigación se descubrió que cada versión tiene una forma apropiada para responderse (versión Braille-en audio, versión tflotecnológica-sobre el texto en la computadora, versión audio-en Braille); finalmente, las tres versiones adaptadas sirven como modelo para ejercicios y pruebas de comprensión auditiva o para la construcción de ejercicios y exámenes que midan otra habilidad como producción escrita, comprensión de lectura o producción oral.

Capítulo I

Exámenes

En este capítulo se explican las características de un examen, su construcción y tipos, se describen los principios de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad y finalmente se abordan de manera más específica en qué consisten los exámenes de comprensión auditiva.

1.1 Exámenes y su construcción

De acuerdo con Hughes (2003), los maestros creen que hay un modelo de examen de lengua y un conjunto de procedimientos a seguir, algo así como una receta que se debe llevar a cabo paso a paso, para crear un examen que será el mejor para sus propósitos y el ideal para los alumnos.

Sin embargo, los exámenes no son una receta, al preparar un examen cada profesor debe tener en cuenta que el trabajo que está realizando está enfocado en el estudiante, debido a esto su elaboración debe ser cuidadosa porque el examen se prepara no sólo para medir el aprendizaje que ha tenido el alumno en alguna habilidad específica, sino que también se diseña con la finalidad de mejorar la enseñanza y retroalimenta al maestro si sus métodos de enseñanza son adecuados para el grupo.

Los exámenes de lengua que se utilizan para evaluar incluyen secciones de escritura, lectura, expresión oral y comprensión auditiva. De acuerdo a la situación (habilidad) es importante saber qué se requiere realmente, ya que para cada situación de evaluación hay un diseño óptimo.

Lo ideal es que cada profesor diseñe el examen con el que pretende evaluar al alumno porque sólo él conoce bien lo que evaluará. Cuando el maestro no es el diseñador de la prueba, antes de aplicar un examen definitivo, se deberá revisar cuidadosamente el tipo de examen que se va a utilizar, tomando en cuenta los puntos que se pretenden evaluar en los estudiantes del

nivel al que va dirigido. Esto se hace con el objetivo de determinar la calidad de la prueba que se va a utilizar.

“A test, in plain words, is a method of measuring a person’s ability or knowledge in a given domain.” (Brown, 2001:384).

La definición capta los componentes esenciales del examen. Un examen, antes que nada, es un método para recopilar evidencias de conocimientos y valores que se elabora con un conjunto de técnicas y procedimientos que constituyen un instrumento de cierto tipo que requiere el desempeño o actividad por parte de la persona que está haciendo el examen o también, en algunas ocasiones, por parte del que lo diseña (Brown, 2001:384).

Un examen tiene el propósito de medir el aprendizaje. Algunas mediciones son amplias e inexactas y otras se cuantifican en términos matemáticos precisos. Los exámenes miden el conocimiento y las habilidades de las personas, se tiene que entender quién es el que está tomando el examen; por ejemplo, cuál es su experiencia previa y sus antecedentes, cuál es el examen apropiado para él, qué se toma en cuenta para otorgarle una calificación al individuo.

Alderson *et al.* (1995: 12-13) mencionan que las características de los candidatos que tomarán el examen entre otras son: edad, sexo, nivel de competencia/grado de aprendizaje, primera lengua, antecedentes culturales, país de origen, nivel y naturaleza de su educación, razón por la que tomará el examen, autovaloración y si aplica, interés profesional como nivel de conocimiento por interés de contar con antecedentes certificados. Finalmente, un examen mide una materia determinada; por ejemplo, un examen de competencia lingüística mediría los aspectos más relevantes del dominio de la lengua.

Es importante entender que evaluación y examen no es lo mismo. La evaluación se enfoca en los estudiantes, por esa razón la evaluación se ve como un medio para mejorar la enseñanza. En principio los profesores deben conocer en qué momento termina el examen y cuándo comienza la evaluación.

Bachman (2003: 22-23) expresa su punto de vista particular con respecto a la evaluación y el examen. Él considera que el examen es parte de la evaluación y ésta sólo tiene lugar cuando está involucrada una decisión académica. También considera que no sólo es para que el alumno avance de nivel, sino para mejorar aspectos de enseñanza con propósitos pedagógicos

o para motivar al alumno a estudiar más y como un medio para revisar el material empleado en la enseñanza.

Una vez que el profesor entiende qué es la evaluación, tiene que considerar cuál es el propósito de la misma. El primero es realizar cambios en la enseñanza y el segundo, verificar que el alumno haya adquirido los conocimientos y competencias necesarias para acceder al siguiente nivel.

Dickins (1992: 8) concuerda con que la evaluación se enfoca en la promoción de los alumnos y el mejoramiento de la enseñanza y, asimismo, enfatiza que lo principal en la evaluación es revisar si la enseñanza es apropiada o no, realizando cambios en donde se necesite, y una vez que se han efectuado dichos cambios, la evaluación se puede llevar a cabo en los estudiantes; desafortunadamente no todos los profesores reflexionan sobre sus propias estrategias de enseñanza; el único objetivo que cumple el examen para ellos, es el de medir el desempeño de sus alumnos, razón por la cual el examen de logro es el más usado.

Los resultados de un examen muestran el desempeño de un alumno. Estos resultados muestran si un alumno tuvo o ha tenido un buen desempeño o no en el examen. Los resultados pueden interpretarse de manera individual o en grupo. Hughes (2003: 19-20) establece una diferencia entre pruebas referenciadas a la norma y pruebas referenciadas al criterio. Las pruebas referenciadas a la norma interpretan los resultados de los exámenes tomando en cuenta el desempeño que tiene un estudiante con respecto al resto del grupo de estudiantes. Este tipo de interpretación investiga la validez, practicidad y confiabilidad (características de un examen que se discutirán más adelante) de los exámenes utilizando parámetros y escalas de medición.

La prueba referenciada al criterio permite obtener la información acerca de la habilidad que tienen los estudiantes para realizar algunas tareas. Los estudiantes pueden mejorar su desempeño cada vez que tomen el examen; esta interpretación permite al profesor darse cuenta si el estudiante ha logrado, o no, un avance en algún aspecto de enseñanza del curso.

1.1.1 Tipos de exámenes

Según sea el propósito de evaluación de la lengua, existen diferentes tipos de

exámenes.

Harris (1969: 2-3) presenta seis clases de exámenes que miden la habilidad del estudiante y su potencial; a continuación se mencionan.

1. Determinar la preparación para los programas de instrucción

Separa a aquellos que están preparados para un programa de entrenamiento académico de aquellos que no lo están. Tal selección de exámenes tiene un objetivo en particular: revisar si se aprueba o reprueba el examen; no se considera importante el grado de éxito o de error.

2. Clasificar o ubicar a los individuos en una clase de lengua apropiada

Distingue los niveles de competencia. De esta manera la prueba permite asignar al alumno al grupo o nivel de enseñanza en el que deberá desempeñarse o a qué actividades específicas debe dedicar su trabajo basadas en su nivel de competencia.

3. Fortalezas y debilidades específicas de los individuos

Consiste en pruebas cortas pero confiables que miden diferentes habilidades de la lengua o varios componentes de una habilidad en particular. Basados en el desempeño individual que tienen los estudiantes en cada prueba, podemos trazar un perfil de desempeño que puede mostrar las fortalezas en varias de las áreas a prueba.

4. Medir la aptitud para el aprendizaje

Predice el desempeño que tendrá el alumno en el futuro. Al momento de la prueba el alumno puede tener poco o nulo conocimiento de la lengua, Dicho tipo de prueba evalúa el potencial del alumno

5. Medir el progreso que el alumno ha logrado

Evalúa el progreso de los alumnos en forma grupal o individual y el logro de los objetivos planteados en un programa específico de estudio o entrenamiento.

6. Evaluar la efectividad de la instrucción

Este tipo de examen se usa para evaluar el grado de éxito del programa de instrucción. Estos exámenes se basan en la investigación cuando la clase control y la clase experimental tienen las mismas metas educativas pero utilizan materiales y técnicas diferentes para lograrlo.

Las seis clases antes mencionadas se pueden ubicar en tres grupos principales

1. De competencia lingüística (clases 1, 2 y 3)

Indica el conocimiento que tiene el alumno hasta ese momento (resultado de sus experiencias de aprendizaje acumulado), pensando que esto puede servir como base para predecir logros futuros.

2. De aptitud (clase 4)

Indica la facilidad que tienen los alumnos para adquirir habilidades específicas y de aprendizaje.

3. De logro (clases 5 y 6)

Indica el dominio de habilidades específicas que alcanzó el alumno o bien, la forma en que aplicó la información adquirida, en una situación formal de aprendizaje.

Harris (1969: 2-2) propone los seis tipos de pruebas, mismos que agrupa en tres grupos relevantes, de aptitud, de competencia lingüística y de logro. Por otra parte, más recientemente, Hughes (2003: 11-17) las encierra en cuatro tipos, que coinciden en algunos aspectos. Prefiero describir como lo trata Hughes para poder distinguir esas coincidencias así como también las diferencias.

1. Exámenes de competencia lingüística.

Están diseñados para evaluar las habilidades de los alumnos en una lengua, independientemente de cualquier entrenamiento que ellos hayan recibido sobre la misma.

2. Exámenes de logro.

La mayoría de los maestros son los responsables de las pruebas de logro. A diferencia de los exámenes de competencia, los exámenes de logro están directamente relacionados con los cursos de lenguas y su propósito es establecer el éxito individual

del estudiante, del grupo de estudiantes o comprobar si se han alcanzado los objetivos fijados.

3. Exámenes de diagnóstico.

Los exámenes de diagnóstico se usan para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. En principio, éstas se realizan para determinar las necesidades del alumno para lograr el aprendizaje.

4. Exámenes de colocación.

Como su nombre lo dice, este tipo de exámenes intenta proporcionar información que ayude a colocar al estudiante en la etapa o lugar del programa de enseñanza más apropiado para sus habilidades.

Alderson *et al* (1995: 12) también describe los mismos tipos y razones de los exámenes como se enuncian arriba; sin embargo, consideran uno más que denominan examen de progreso, el cual se realiza en varias ocasiones a través de un curso de lengua para verificar lo que los estudiantes han aprendido.

La única diferencia entre los exámenes de logro y los exámenes de progreso es que los de logro se aplican al final del curso, mientras que los de progreso se van aplicando a lo largo del curso.

Como se puede observar, los tres investigadores coinciden en los aspectos más relevantes de las razones para llevar a cabo diferentes aplicaciones de exámenes en el proceso de la enseñanza de una lengua.

Los exámenes de competencia lingüística de Harris, coinciden con los de competencia lingüística de Hughes, pero en alguna medida coinciden con los de diagnóstico y colocación también de Hughes, los de logro de Hughes coinciden con los de logro de Harris.

Es importante mencionar que no todos los maestros e instituciones educativas, siguen la aplicación de estos exámenes en sus programas y procesos de enseñanza; sin embargo, no puede soslayarse la importancia de su realización pues, si se aplican con los criterios definidos

por estos investigadores, la posibilidad de obtener resultados exitosos por su aplicación, serán más altos que si no se efectúan.

1.1.2 Utilidad y características deseables de los exámenes

Antes de comenzar a elaborar un examen debemos conocer el propósito y su función, ya que tiene muchos usos en los programas educacionales y un mismo examen puede utilizarse para uno o más propósitos.

Todo buen examen debe desarrollarse tomando en cuenta los principios de validez, practicidad y confiabilidad para asegurarse de que los resultados de un examen muestren las habilidades correctas de la lengua de cada persona (Harris, 1969; Heaton, 1975; Brown, 2001; Hughes, 2003). Sin embargo, de acuerdo con Bachman y Palmer (1996: 17), la consideración más importante en el diseño y desarrollo de un examen de lengua es la razón por la que debe efectuarse, de tal modo que la cualidad más importante de un examen es su utilidad, esta, además de las cualidades de confiabilidad, validez de constructo y practicidad, también integra las cualidades de autenticidad, interactividad e impacto.

A pesar de que la utilidad es de una importancia incuestionable, no se definió en forma precisa hasta que Bachman y Palmer lo establecieron en su libro *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* (1996). Ellos proponen un modelo de prueba útil como la base esencial para el control de calidad a través del proceso de desarrollo del examen.

Bachman y Palmer (1996: 18) consideran que una prueba es de utilidad para los objetivos a los que va dirigida si cumple con las siguientes cualidades:

1. Confiabilidad;
2. Validez de constructo;
3. Autenticidad;
4. Interactividad;
5. Impacto, y
6. Practicidad.

Se ha dicho que las cualidades de confiabilidad y validez están esencialmente en conflicto (por ejemplo, Underhill 1982; Heaton 1988), o que no es posible diseñar exámenes que sean auténticos y al mismo tiempo confiables (por ejemplo, Morrow 1979, 1986). Una posición más razonable expresada por Hughes (2003), es que a pesar de que hay tensión entre las diferentes pruebas de calidad no se debe resaltar alguna con el total abandono de las demás. Sin embargo, Bachman y Palmer dicen que es necesario buscar un balance adecuado de esas cualidades y que esto variará de una situación de examen a otra, esto se debe a que un balance correcto sólo puede determinarse considerando la combinación de las diferentes cualidades y cómo éstas afectan el entorno de la utilidad de un examen en particular.

La utilidad la representan de la siguiente manera:

Utilidad = Confiabilidad + Validez de constructo + Autenticidad + Interactividad + Impacto + Practicidad.

La expresión anterior representa la utilidad del examen y puede ser descrita como una función de las diferentes cualidades en la que todas contribuyen en una dirección interrelacionada en conjunto para la utilidad de un determinado examen.

Bachman y Palmer (1996: 18) proponen algunos principios para la operatividad de su propuesta sobre la utilidad como se describen a continuación:

Principio 1 Es el conjunto de la utilidad de un examen lo que se debe maximizar, más allá que las cualidades individuales que afectan la utilidad.

Principio 2 Las cualidades individuales del examen no pueden evaluarse de forma independiente, sino que deben evaluarse en conjunto para la utilidad del examen.

Principio 3 La utilidad del examen y el balance apropiado entre las diferentes cualidades no puede prescribirse en general, pero debe determinarse para cada situación específica de examen (Bachman y Palmer 1996: 18).

Los principios antes mencionados reflejan la consideración de que para ser útil, cualquier examen dado de una lengua debe desarrollarse con un propósito específico, un grupo de los

candidatos y un uso específico del dominio de la lengua (por ejemplo, situaciones o contextos en los cuales el candidato estaría usando la lengua fuera de la prueba misma.

Así como el propósito principal de otros componentes es promover el aprendizaje, el propósito primario de un examen es la medición. Las pruebas tienen propósitos pedagógicos pero esta no es su función principal. Cuatro de las cualidades (autenticidad, interactividad, impacto, practicidad) que se discutirán con respecto a los exámenes, se comparten con otros componentes de los programas de aprendizaje.

De esta manera podemos considerar la autenticidad de una muestra particular de la lengua que puede utilizarse para instrucción, la interactividad de una tarea particular de aprendizaje, el impacto de una actividad de aprendizaje determinada o la practicidad de un acercamiento particular de enseñanza para una situación determinada. Dos de las cualidades (confiabilidad y validez) son, sin embargo, críticas para los exámenes y algunas veces se denominan como cualidades esenciales de la medición. Esto se debe a que son las cualidades que proveen la mayor justificación para la utilidad de los resultados del examen como una base para realizar inferencias o decisiones (Bachman y Palmer 1996: 18).

1.1.2.1 *Confiabilidad*

La confiabilidad es la uniformidad de resultados que debe tener un examen independientemente del lugar o el momento en que el mismo se realice (Bachman y Palmer, 1996: 19).

Bachman (2003: 161) considera que una preocupación fundamental en el desarrollo de exámenes de lengua es identificar las fuentes potenciales de error en una medición determinada para determinar las habilidades de comunicación en esa lengua y minimizar el efecto de esos factores en la medición.

Un examen confiable es consistente y seguro. Las fuentes de no confiabilidad pueden mentir en la prueba misma o en la calificación resultante, conocidos respectivamente como confiabilidad del examen y confiabilidad del resultado Brown (2001: 386). Si se aplica un examen a un sujeto en diferentes ocasiones y lugares, los resultados deben ser similares, lo cual significa que el examen es confiable.

La confiabilidad de la calificación es la consistencia en los resultados de la aplicación de la misma, de dos o más estudiantes.

Cuando incrementamos la confiabilidad de nuestras mediciones, también satisfacemos una condición necesaria para la validez (Bachman 2003: 160). Con el objeto de que una calificación sea válida, debe ser confiable.

El mismo autor menciona que existen muchas discusiones alrededor de las diferencias entre estas dos cualidades de los exámenes y considera que entre ellas existen más similitudes que pueden ser mejor entendidas si se atiende a sus aspectos complementarios en lugar de tratarlas como dos cualidades distintas.

La confiabilidad se define como la consistencia de las mediciones. Un resultado confiable de un examen será consistente a través de diferentes situaciones características de su aplicación. De esta manera, la confiabilidad puede considerarse como una función de la consistencia de los resultados entre dos conjuntos de exámenes y tareas de exámenes. Si pensamos en las tareas de los exámenes como conjuntos de tareas características entonces la confiabilidad se puede considerar como una función de consistencias a través de los conjuntos de tareas de exámenes características. Lo antes mencionado puede representarse en la figura 1.2.

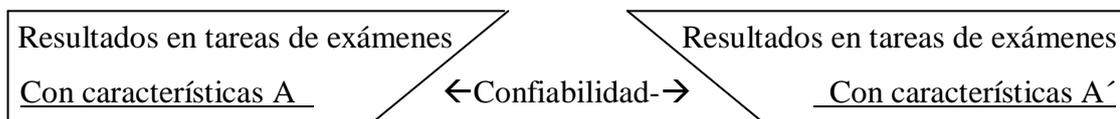


Figura 1.1: Confiabilidad

En esta figura, la flecha en las dos direcciones se usa para indicar una correspondencia entre los dos conjuntos de tareas características A y A' las cuales difieren sólo en forma incidental. Por ejemplo, si el mismo examen se aplicara al mismo grupo de individuos en dos ocasiones diferentes y en dos entornos diferentes, no deberá haber ninguna diferencia para un candidato cuando éste toma el examen entre una ocasión u otra.

La confiabilidad es una cualidad esencial de los resultados de los exámenes; sin embargo, ellos no pueden proporcionarnos información acerca de la habilidad que queremos medir. Al mismo tiempo necesitamos reconocer que no es posible eliminar totalmente las inconsistencias, y lo que podemos hacer es tratar de minimizar los efectos de las fuentes

potenciales de inconsistencias que están bajo nuestro control, a través del diseño del examen (Bachman y Palmer, 1996: 20).

El primer propósito de un examen de lengua, es proporcionar una medición que se quiere interpretar como un indicador de una habilidad del lenguaje del individuo. Las dos cualidades de la medición, la confiabilidad y la validez de constructo son pues, esenciales para la utilidad de cualquier examen de lengua. La confiabilidad es una condición necesaria para la validez de constructo y, así, también lo es para la utilidad. No obstante, la confiabilidad no es una condición suficiente para cada validez de constructo o utilidad. Supongamos que necesitamos un examen para colocar a los individuos en diferentes niveles de un curso académico de escritura. Un examen de conocimiento gramatical por elección múltiple puede entregarnos resultados consistentes y creíbles pero no sería suficiente el uso de este examen para colocar a los alumnos en un curso de escritura. La razón es que el aspecto gramatical es sólo un aspecto de la habilidad para el uso de la lengua en tareas de escritura. En este caso, definir el constructo para incluir sólo un área de la lengua, es algo inadecuadamente limitado ya que, el constructo involucrado en el dominio del TLU (Target Language Use-en este caso, habilidad para realizar tareas de escritura) incluye otras áreas del conocimiento de la lengua como estrategias meta-cognitivas y puede involucrar tanto conocimientos tópicos, así como respuestas afectivas.

1.1.2.2 *Validez*

La validez involucra aspectos como el contenido de un examen y la manera de evaluar estos aspectos se determina cuando el maestro diseña el examen. Además, los alumnos y los profesores pueden expresar su opinión acerca de la validez del examen. De acuerdo con Heaton (1975: 159), un examen es válido si mide solamente lo que se desea medir. Por ejemplo, si se desea evaluar comprensión de lectura, se tiene que evaluar sólo esa habilidad y no evaluar otras habilidades de la lengua. De otra manera no se considerará como un instrumento válido.

Existen cuatro tipos de validez los cuales se mencionan a continuación: Contenido, empírico, visual y constructo.

Heaton (1975: 160) afirma que la validez de contenido depende del empate logrado entre los contenidos del examen y objetivos del curso. Un examen debe diseñarse con un ejemplo representativo o muestra representativa del curso obtenido de los libros de texto o programa de estudios del curso. El examen adaptado para personas invidentes contiene una muestra de las competencias lingüísticas con las que los candidatos cuentan.

La validez empírica o también conocida como validez de criterio, establece la validez de una prueba comparando los resultados obtenidos por los mismos alumnos con otros exámenes o evaluaciones independientes dadas al mismo tiempo o después. Existen dos tipos de validez de criterio (Huges, 2003: 25-27):

- a. Validez concurrente: compara los resultados del examen con otro instrumento; por ejemplo, otro examen. Ambos exámenes deben evaluar a los mismos alumnos y los resultados deben poder expresarse numéricamente para poder establecer el coeficiente de correlación el cual consiste en medir numéricamente el grado en que dos conjuntos de resultados resultan coincidentes.
- b. Validez predictiva: compara los resultados de un examen con el éxito posterior de la persona. En ese sentido, mide el grado en que la prueba predice las posibilidades de éxito que tiene una persona.

La validez visual significa que un examen al mirarlo parece medir lo que se supone debe medir. Por ejemplo, un examen que pretende medir pronunciación pero no requiere que hable el candidato, no cuenta con validez visual. Si no cuenta con este tipo de validez difícilmente será aceptado por candidatos, maestros o autoridades educativas. Brown (2001: 385) dice que la validez visual existe cuando los profesores y los alumnos están convencidos de que el examen mide lo que tiene que medir.

Por su importancia en el marco de este trabajo, la validez de constructo se desarrolla con mayor detalle.

Heaton (1975) agrega que el examen debe tener validez de constructo ya que éste da la teoría del comportamiento de la lengua y el aprendizaje para construir el examen de acuerdo a su propósito específico.

La validez de constructo pertenece significativa y apropiadamente a las interpretaciones que hacemos con base en los resultados del examen. Cuando interpretamos resultados de exámenes de lenguas como indicadores de candidatos, la habilidad de la lengua es una cuestión crucial; “¿Qué tanto podemos justificar tales interpretaciones?”

La respuesta a la pregunta anterior es que quienes preparan los exámenes y los alumnos debemos ser capaces de dar una adecuada justificación para cualquier interpretación que hagamos de un resultado de examen dado.

Lo cual significa que necesitamos demostrar o justificar la validez de las interpretaciones que hacemos de los resultados del examen y no simplemente afirmar que los resultados son válidos (Bachman y Palmer, 1996: 21).

A fin de justificar la interpretación particular de un resultado, necesitamos proporcionar evidencia que el resultado del examen refleja la habilidad en el área o áreas del lenguaje que deseamos medir. Para poder proporcionar tal evidencia, debemos definir el constructo que queremos medir. Para nuestro propósito, podemos considerar que un constructo es la definición específica de una habilidad que proporciona las bases para un examen dado o para una tarea de examen y para la interpretación de los resultados de ese examen o tarea de examen.

El término *Validez de Constructo* es, de esta forma, empleado para referirse a la amplitud con la cual se interpreta un determinado resultado de esas habilidades o constructos que se pretenden medir. La validez de constructo también se hace con el dominio de la generalización al cual se asocian los resultados de nuestras interpretaciones. El dominio de la generalización es el conjunto de tareas en el dominio del TLU (Target Language Use) al que corresponden las tareas del examen. Tratando de aclarar un poco más lo dicho, queremos que nuestras interpretaciones acerca de la habilidad de la lengua, se generalicen más allá de la situación misma del examen en un dominio particular del dominio del TLU. Estos dos aspectos de la validez de constructo de los resultados de los exámenes se representan visualmente en la figura 1.2 (Bachman y Palmer, 1996: 18).

Esta figura indica que los resultados de los exámenes deben interpretarse apropiadamente como indicadores de la habilidad que intentamos medir con respecto a un dominio específico

de generalización. Así, cuando consideramos la validez de constructo de una interpretación de resultados, necesitamos considerar tanto la definición del constructo como las tareas del examen. Es necesario considerar las características de las tareas de examen por dos razones; primero necesitamos determinar la extensión a la cual corresponden las tareas del examen

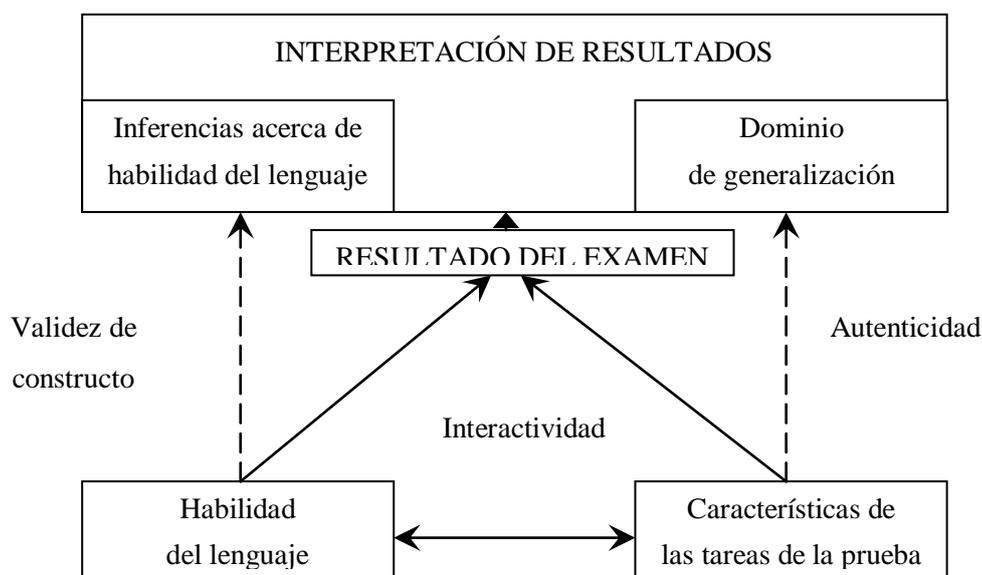


Figura 1.2 Validez de constructo para interpretación de resultados

dentro del dominio del uso objetivo de la lengua, TLU (Target Language Use), (Bachman y Palmer, 1996: 18) o del dominio de la generalización. (Esta correspondencia se discute posteriormente como “autenticidad”.) En segundo lugar hay que determinar el grado con el cual enlaza el candidato las tareas del examen con las áreas de habilidad de la lengua (discutido más adelante como “interactividad”) (Bachman y Palmer, 1996: 22).

La validación de constructo es pues, un proceso dinámico de demostrar que una interpretación particular de resultados de un examen es justificado e involucra esencialmente, la construcción de un caso lógico que apoya una interpretación particular y proporciona evidencia justificando esa interpretación. Entre esas evidencias podemos mencionar la relevancia del contenido y su amplitud, la relación de criterios concurrentes y la utilidad predictiva, entre otras características como apoyo de la validación del proceso (Bachman y Palmer, 1996: 18).

Es necesario insistir en que la validación de un examen no puede ser considerada en términos absolutos ni por los creadores de la prueba ni por los usuarios de la misma. La justificación de

las interpretaciones que hacemos de los resultados de los exámenes de lenguas, empieza con el diseño del examen y continúa con la exposición de la evidencia para apoyar nuestra interpretación. No obstante, aun cuando hayamos proporcionado evidencia que soporte nuestra particular interpretación, tenemos que reconocer que esto puede ser visto como algo vago. Por esta razón, no debemos dar la impresión de que una interpretación dada es “válida” o “ha sido validada” (Bachman y Palmer, 1996: 18).

1.1.2.3 Autenticidad

Con objeto de justificar el uso de los exámenes de lengua, necesitamos demostrar que el desempeño en los exámenes de lenguas corresponde al uso de la lengua en el dominio específico y no otro que el examen mismo. Un aspecto de esta demostración pertenece a la correspondencia entre las características de las tareas de la TLU y las tareas del examen. Esta correspondencia es el centro de la autenticidad y debemos describir una tarea de examen cuyas características correspondan a aquellas tareas del TLU como relativamente auténticas. Por lo antes mencionado, autenticidad se define como el grado de correspondencia de las características de un determinado examen de la lengua a las características de una tarea en TLU. Esta relación se muestra en la siguiente figura.

Características de una tarea de TLU ← Autenticidad → Características de la tarea del examen

Figura 1.3. Autenticidad

La autenticidad, como una cualidad crítica de los exámenes de la lengua, en general no ha sido discutida en los libros de texto de exámenes de lengua, a pesar de que esto ha sido debatido durante una década por los investigadores de exámenes de lenguas. La autenticidad es una cualidad importante en los exámenes porque relaciona las tareas de los exámenes con el dominio de la generalización a la cual queremos interpretar los resultados para generalizar. De este modo, la autenticidad nos proporciona un medio para investigar la extensión con la cual se generalizan los resultados más allá del desempeño en el examen del uso en el dominio del TLU o a otros dominios no probados. Esto, enlaza la autenticidad a la validez de constructo, ya que investigando la generalización de la interpretación de los resultados, se obtiene una parte importante de la validez de constructo. (Bachman y Palmer 1996: 23)

Otra razón para considerar la importancia de la autenticidad es el efecto potencial de la percepción del examen por los candidatos y, por lo tanto, en su desempeño. Ésta es una forma

en la cual, los candidatos y los usuarios de la prueba¹, tienden a reaccionar a un examen de lengua en términos de la relevancia percibida de un dominio del TLU y del contenido de los temas del examen y los tipos de tareas requeridas. Esta relevancia, como la percibe el candidato, se considera que ayuda a promover una respuesta afectiva positiva a la tarea del examen y puede ayudar a los candidatos a realizar un mejor examen (Bachman y Palmer 1996: 24).

La mayoría de los elaboradores de exámenes de lenguas implícitamente consideran la autenticidad del diseño de los exámenes de lenguas. En el desarrollo de un examen de lectura; por ejemplo, el tema y el material deben contener tipos de temas que se consideren que el candidato puede leer fuera de una situación de examen o si el dominio del TLU requiere que los candidatos participen en conversaciones, en cuyo caso se diseñará un examen en el que la interacción y la retroalimentación sean características. Lo que se propone es, definiendo la autenticidad en términos de las características del examen, no es una partida radical desde la práctica de los exámenes actuales. Más que eso, el enfoque proporciona una forma más precisa de las consideraciones en la construcción de la autenticidad dentro del diseño y desarrollo de exámenes de lenguas.

1.1.2.4 *Interactividad*

La interactividad se define como la extensión y tipo de involucramiento de los candidatos del examen, con sus características individuales para efectuar las tareas del mismo. Las características individuales que son más relevantes para los exámenes de lenguas son la habilidad de la lengua de los candidatos (conocimiento de la lengua y competencia estratégica, o estrategias metacognitivas), conocimientos de temas y esquemas afectivos. La interactividad de una tarea de examen de una determinada lengua puede caracterizarse en términos de las formas en las cuales el candidato tiene conocimientos de las áreas de la lengua, estrategias metacognitivas, conocimientos de temas y esquemas afectivos que están enlazados por las tareas del examen (Bachman y Palmer 1996: 25).

La interactividad reside en la interacción entre los individuos (candidatos o usuarios de la lengua) y la tarea (del examen o el TLU). De esta forma, la interactividad es una cualidad de cualquier tarea y ambas, las tareas del TLU y las del examen pueden variar potencialmente en

¹ Los usuarios de la prueba son los maestros, los directores, padres de familia y el comité de admisión.

su interactividad y ésta es la que la distingue de la autenticidad (Bachman y Palmer 1996: 25-26).

1.1.2.5 *Impacto*

Bachman y Palmer (1996: 29-30) consideran que otra cualidad de los exámenes es su impacto en la sociedad y en los sistemas educativos y los individuos dentro de esos sistemas. El impacto del uso de los exámenes opera en dos niveles: un micronivel, en términos de los individuos quienes son afectados por el uso particular del examen y un macronivel, en términos del sistema educacional o de la sociedad.

Los actos de administrar y tomar un examen implican ciertos valores y metas, y tienen consecuencias. De la misma manera, el uso que hacemos de los resultados de los exámenes implican valores y metas y esos usos tienen consecuencias. Como Bachman lo menciona, “Los exámenes no se desarrollan y usan en un tubo de ensayo sin valor psicométrico; son virtualmente empleados para servir a las necesidades de un sistema educacional o de la sociedad en general” (Bachman 1990: 279).

Impacto en los individuos

Los exámenes tienen impacto en los individuos que tienen algún interés en los mismos ya que quedarán marcados directamente por ellos. Esto incluye a los candidatos y los usuarios de la prueba; por ejemplo, un candidato puede ser un futuro alumno, compañero de trabajo o empleado y pudiera ser directamente afectado (Bachman y Palmer 1996: 31).

Los candidatos pueden recibir un impacto y ser afectados por tres aspectos de los procedimientos de examen:

1. La experiencia de hacerlo y en algunos casos, el prepararse para el examen.
2. La retroalimentación que recibirán sobre su desempeño en el examen.
3. Las decisiones que tomarán con base en el resultado del examen.

El segundo grupo de individuos afectados por los exámenes es el de los usuarios de la prueba y, en un programa instruccional, los más directamente afectados por el uso del examen son los maestros. Como se menciona antes, el impacto en el programa de instrucción, como se ejecuta

por los maestros, se maneja por los coordinadores de la aplicación de las pruebas como un *backwash effect*. La mayoría de los maestros están conscientes de la influencia que, sobre su enseñanza, puede tener una prueba, independientemente del hecho de que los maestros pueden preferir enseñar cierto material en una forma específica. Si se dan cuenta de que tienen que usar una prueba específica, pueden pensar que es inevitable “enseñar para la prueba”. La noción de enseñar para la prueba puede relacionarse con la autenticidad discutida antes. Desde esta perspectiva, si los maestros sienten que lo que ellos enseñan no es relevante para el examen (o viceversa), esto debe ser visto como un caso de baja autenticidad en la cual, la prueba puede tener un *backwash effect* dañino o un impacto negativo en la enseñanza (Bachman y Palmer 1996: 33).

Impacto en el sistema

Existe también un impacto en la sociedad y en los sistemas educativos y ello obliga a que los elaboradores de exámenes y los usuarios de la prueba deben considerar siempre los valores de los sistemas sociales y educativos que informen del uso de los exámenes. La consideración de los valores y metas es particularmente complejo en los exámenes de lengua extranjera o segunda lengua, ya que esta situación encabeza la realización de valores y metas que informan que el uso de un examen puede variar entre una cultura y otra. Por ejemplo, una cultura puede poner en primer lugar el esfuerzo individual y los logros alcanzados mientras que otra cultura considera la cooperación de grupo y el respeto a la autoridad como lo más importante (Bachman y Palmer 1996: 34).

1.1.2.6 *Practicidad*

Un examen puede ser altamente confiable y válido pero puede estar fuera de nuestras facilidades o medios económicos. De esta manera, en la preparación de un nuevo examen o la adopción de uno existente, debemos tener en mente una serie de consideraciones prácticas.

La última cualidad que Bachman y Palmer (1996: 35) consideran necesaria en un examen es la practicidad, la cual es diferente en naturaleza de las otras cinco cualidades. Mientras que aquellas pertenecen a los usos que se hacen de los resultados de los exámenes, prácticamente corresponden en principio a las formas en las que el examen será implementado y en mayor grado para el desarrollo y uso que tendrá. En cambio la practicidad es la parte relacionada con

los recursos materiales, de tiempo y personal disponibles para la edición, impresión, aplicación y calificación del mismo.

Bachman y Palmer (1996: 36) definen la practicidad como la relación entre los recursos que se requerirán en el diseño, desarrollo y uso del examen y los recursos que están disponibles para esas actividades. Esta relación se representa en la siguiente expresión:

$$\text{Practicidad} = \text{Recursos disponibles} / \text{Recursos requeridos}$$

Si Practicidad ≤ 1 , el desarrollo del examen y uso es práctico

Si Practicidad > 1 , el diseño y uso del examen no es práctico

Existen distintos tipos de recursos necesarios para preparar, editar y aplicar un examen. Con objeto de aplicar la practicidad, se debe especificar qué se entiende por recursos, los cuales pueden clasificarse de manera general en tres tipos.

- a. Recursos humanos que incluyen; por ejemplo, escritores del examen, calificadores y administradores de exámenes, así como apoyo técnico o de oficina.
- b. Recursos materiales que incluyen espacio necesario como salones para el desarrollo de examen y la administración del examen, equipamiento tales como computadoras, proyectores de cinta y video, etc., y materiales tales como papel, dibujos y recursos de la biblioteca.
- c. Tiempo que consiste desde el inicio del proceso del desarrollo del examen hasta el reporte de los resultados de la administración operacional, así como el tiempo de tareas específicas como son el diseño, escritura, aplicación, calificación y análisis (Bachman y Palmer 1996: 37).

Considerando los recursos antes mencionados, también es esencial estimar los costos monetarios específicos que están asociados con cada uno de ellos ya que en muchas situaciones de exámenes la cantidad total de recursos disponibles es fundamentalmente una cuestión de presupuesto.

Esto significa para cualquier situación, que si los recursos necesarios para implementar el examen exceden los recursos disponibles, el examen sería impráctico y no se usaría a menos que los recursos se puedan manejar más eficientemente o a menos que recursos adicionales, se

puedan allegar. La mayoría de los administradores educativos debe estar siempre pendiente de la economía ya que los costos de los exámenes pueden ser caros. Por ejemplo, si se usa un examen estándar, debe tomarse en cuenta el costo por copia y si los libros de exámenes pueden re-usarse. También es necesario saber cuántos supervisores aplicarán el examen y cuántos evaluadores serán necesarios para calificar los resultados pues todo ello significa costos económicos y de tiempo. (Harris 1969: 21)

A pesar de que la consideración de practicidad sigue lógicamente la condición de las otras cualidades, esto no implica que la practicidad sea menos importante que el uso de las otras cualidades. Por el contrario, en el proceso del desarrollo del examen la determinación de la utilidad es cíclica de tal modo que las consideraciones de practicidad pueden afectar las decisiones en cada etapa a lo largo del proceso pudiendo encabezar la reconsideración para revisar las especificaciones primarias.

La utilidad encierra las cualidades de confiabilidad, validez de constructo, autenticidad, interactividad, impacto y practicidad describiendo la importancia de cada una de ellas y su relación entre las mismas. Por otra parte, se debe considerar en primer lugar, dichas cualidades con respecto a exámenes específicos, no solamente en términos de teorías abstractas y fórmulas estadísticas y en segundo término, considerar esas cualidades desde el inicio de la planeación y desarrollo del proceso, en lugar de sólo analizarlo como acto transcurrido.

1.2 Comprensión auditiva

Hasta el momento hemos hablado de manera general sobre los exámenes, su construcción y cualidades, Ahora nos enfocaremos más específicamente a los exámenes de comprensión auditiva, los cuales se describirán más adelante. Antes de ello, es importante entender algunos conceptos sobre la comprensión auditiva en el proceso de la comunicación. La comprensión de tales conceptos servirá para tener la información que quiere validar, la teoría acerca de cómo esa información debe relacionarse con otros datos, y poder verificar las predicciones de la teoría (Genesee, 1996: 59).

Considerando la manera en la que se adquiere la comprensión-producción del lenguaje, se involucra un grupo de diferentes tipos de conocimiento, uno de ellos es el conocimiento lingüístico, el cual presenta distintos niveles entre los que se encuentran, la fonología, la

sintaxis, la morfología y la semántica. El conocimiento no lingüístico utilizado en la comprensión es el conocimiento del tema, el contexto y el conocimiento general acerca del mundo que nos rodea y como éste trabaja.

Los conceptos más importantes en el estudio de la recepción de la información auditiva recibida por el escucha (receptor) son: el concepto de procesamiento ascendente y el concepto procesamiento descendente, los cuales se refieren al orden en el que los distintos tipos de conocimiento se aplican durante el proceso de comprensión (Buck, 2001; Carrel *et al.*, 1988).

Cuando las personas piensan acerca del procesamiento del lenguaje, asumen que este tiene lugar en un orden definido, comenzando con el nivel más bajo de detalle moviéndose hacia el nivel más alto, de esta manera a menudo se asume que una entrada acústica es primero decodificada en fonemas (segmentos de sonido más pequeños que tiene un significado) y estos se usan para identificar palabras individuales. El proceso continúa hacia las fases más altas, el nivel sintáctico seguido de un análisis del contenido semántico para llegar a la comprensión literal del significado lingüístico básico. Finalmente, el oyente interpreta el significado literal en términos de la situación de comunicación para comprender lo que el emisor quiere decir. Este procesamiento es denominado ascendente, el cual considera la comprensión del lenguaje como el proceso de pasar a través de un número consecutivo de etapas en las cuales la salida de cada etapa se convierte en la entrada de la siguiente etapa más alta.

No obstante, existen serios problemas con este concepto de comprensión del lenguaje, ya que la investigación y la experiencia día a día del procesamiento de los diferentes tipos de conocimiento no ocurren en una secuencia fija, sino que los distintos tipos de conocimiento pueden intervenir simultáneamente o en cualquier otro orden conveniente. De esta manera el conocimiento sintáctico se puede usar para identificar una palabra. Las ideas acerca del tema de conversación pueden influir en el procesamiento de la sintaxis o el conocimiento del contexto ayudará a interpretar el significado (Buck 2001: 2).

Es muy posible que para entender el significado de una palabra, antes decodifiquemos, al menos, parte de su sonido porque tenemos muchos tipos de conocimiento incluyendo el del mundo que nos rodea. En la mayoría de las situaciones sabemos lo que está sucediendo, y las expectativas de lo que escucharemos. Éstas pueden ser muy precisas o muy vagas, pero

mientras escuchamos siempre tenemos algunas hipótesis de lo que seguramente vendrá. En tales casos no requerimos utilizar toda la información con la que contamos y podemos simplemente confirmar o rechazar nuestras hipótesis (Buck 2001: 2). Lo antes mencionado, describe el procesamiento de tipo descendente (Top Down)

Por ejemplo, si escuchamos la siguiente oración incompleta, “ella estaba muy enojada, sacó el arma, apuntó y.....” (Tomado de Grosjean, 1980), nosotros sabemos lo que va a suceder, y necesitamos muy poca información acústica para entender que la palabra final será “disparó”, “jaló del gatillo” u otra. Nuestro conocimiento y experiencia de lo que sucede cuando una persona molesta está armada nos ayuda a determinar que esa es la palabra final en la oración (Buck 2001: 3).

La comprensión auditiva es, generalmente, un proceso descendente en el sentido de que varios tipos de conocimiento se involucran en el entendimiento de la lengua y no se aplican en un orden fijo. Sin embargo, tanto el procesamiento descendente como el ascendente se pueden usar en cualquier orden o incluso simultáneamente y son capaces de interactuar e influir uno en el otro. Esto significa que se mezcla el uso de los procesamientos ascendente y descendente, a éste procesamiento se le denomina interactivo.

Sin embargo, no puede subestimarse la importancia de la entrada acústica o la importancia de la información lingüística. El punto es que, simplemente, la comprensión auditiva es el resultado de una interacción entre un número de fuentes de información el cual incluye la entrada acústica, diferentes tipos de conocimiento lingüístico, detalles del contexto y en general, conocimiento del mundo. Los escuchas usan todo el tipo de información que tienen disponible o bien información que consideran importante para ayudarse a interpretar lo que el hablante (emisor) está diciendo (Buck 2001: 3).

Los seres humanos escuchamos lenguaje hablado y éste es muy diferente del lenguaje escrito. Existen tres características del discurso particularmente importantes en el constructo de la comprensión auditiva: Primero, el habla es codificada en forma de sonido; segundo es lineal y tiene lugar en tiempo real, sin oportunidad de revisión; y en tercer lugar es lingüísticamente diferente del lenguaje escrito Buck (2001: 4).

1.2.1 El lenguaje como señal acústica.

La entrada externa, en el proceso de comprensión auditiva es una señal acústica, la cual representa el significado de los sonidos del lenguaje, es decir, los fonemas. Los fonemas se combinan para construir palabras, frases, oraciones, etc. Esta señal acústica es a menudo indistinta; en el habla normal los hablantes modifican los sonidos considerablemente y no todos los fonemas son claramente codificados sin ambigüedad en el mensaje.

Buck (2001: 5) considera que, al mismo tiempo que existe una amplia evidencia de que muchos de los sonidos individuales no pueden ser distinguidos o perderse, existe plena evidencia que sugiere que, al menos en inglés, éste no es el caso, debido a las características prosódicas del lenguaje, el acento y la entonación. Esto permanece como algo importante aún cuando se hable muy rápido. El patrón del acento en Inglés le da a cada palabra una forma individual, esta forma única es tanto por el sonido de la palabra completa como por los sonidos aislados que la componen; por ejemplo, *record (v)* y *record (s)*; *elevator* y *elephant*. Además, los hablantes dan un acento especial a las palabras que consideran más importantes, es decir, aquellas que expresan el corazón del significado.

Brown (1990) establece que, de manera similar, los patrones de entonación de las expresiones son, por lo general, muy importantes. En inglés los patrones de entonación están relacionados en forma cercana a la estructura y significado del texto. Por ejemplo, la entonación indica límites de párrafos, signos de interrogación y también indica cuándo es apropiado que el oyente responda. Uno de los aspectos más importantes en la comprensión auditiva es poner atención a los patrones de acento y entonación.

Generalmente, las personas al hablar somos redundantes² tratando de que nuestras ideas se entiendan claramente y cuando hablamos con otras personas de nuestro entorno social o laboral nos permitimos hablar más rápido que cuando lo hacemos con personas que tal vez no entienden el tema de conversación o cuando hablamos con extranjeros.

1.2.2 El lenguaje hablado en tiempo real

La comunicación oral tiene lugar en tiempo real en el sentido de que el texto se escucha una sola vez y después desaparece. Nosotros no podemos regresar a una parte del discurso y escucharlo nuevamente (a pesar de la tecnología moderna de grabación que lo permite, la

² Redundante. Usar más palabras que las necesarias para dar una explicación. (Webster Handy College Dictionary, 1981: 443)

mayoría de las conversaciones tienen lugar sin ser grabadas). Por supuesto, a menudo podemos preguntar al hablante que repita lo que ha dicho; sin embargo, extrañamente, los hablantes, virtualmente, nunca lo hacen. Cuando pedimos a alguien que repita lo que ha dicho casi nunca recibimos en respuesta las mismas palabras anteriores, sino una respuesta expresada en forma distinta: los hablantes consideran esto un problema y usualmente tratan de usar otro camino para expresar lo que han dicho antes o, alternativamente, ofrecen ejemplos. De esta manera si obtuviéramos las mismas palabras en respuesta, el acento y la entonación serían diferentes para la información repetida.

En el uso del lenguaje normal, tenemos sólo una oportunidad de comprender lo que se ha escuchado y sólo una. Esto tiene dos consecuencias, la primera es que el oyente debe procesar el texto a la velocidad determinada por el hablante la cual es generalmente rápida y, la segunda es que el oyente no puede regresar atrás en el texto el cual permanece como una memoria y a menudo una memoria imperfecta de lo escuchado Buck (2001: 6).

Las palabras pasan volando y con objeto de entender al hablante a esa velocidad el proceso de escuchar debe ser prácticamente automático. Esto ayuda a distinguir dos tipos de proceso cognitivo: los procesos controlados y los procesos automáticos. Los procesos controlados involucran una secuencia de actividades cognitivas bajo control activo y a las cuales debemos poner atención; los procesos automáticos son una secuencia de actividades cognitivas que ocurren automáticamente, sin necesidad de tener un control activo y usualmente sin prestar una atención consciente. Para entender mejor esta distinción, podemos tomar el ejemplo de cómo aprender a manejar un automóvil: al inicio del proceso este es controlado y tenemos que poner una atención consciente a cada movimiento que hacemos, pero después las cosas empiezan a ser un poco más automáticas y empezamos a ejecutar movimientos sin pensar mucho acerca de ellos hasta que eventualmente el proceso se vuelve totalmente automático.

La diferencia entre procesos controlados y procesos automáticos es muy importante en el uso de la segunda lengua. Cuando los estudiantes de una segunda lengua aprenden un nuevo elemento del lenguaje, al principio tiene que poner atención consciente y pensar acerca de ello, lo cual toma tiempo y al principio el uso de ello es lento. Pero a medida que el nuevo elemento se vuelve familiar el procesamiento es más rápido hasta que eventualmente se vuelve totalmente automático Buck (2001: 7).

1.2.3 Diferencias entre lenguaje hablado y escrito

La mayoría de las personas creen que el lenguaje hablado es lo mismo que el lenguaje escrito; sin embargo, esto no es cierto. Hablar y escribir son variantes del mismo sistema lingüístico pero tienen grandes diferencias entre ellos.

Un aspecto relevante a considerar es que las personas no hablan usualmente en oraciones. Más allá de ello, el lenguaje hablado especialmente en situaciones informales, consiste de frases cortas u oraciones llamadas unidades de ideas que conjuntan una vía a menudo conectada más por la coherencia de las ideas que por cualquier otra relación gramatical formal. El vocabulario y la gramática también tienden a ser más coloquiales y mucho menos formales. Existen muchas palabras y expresiones que se usan al hablar pero nunca al escribir. Buck (2001: 9).

De esta manera, podemos decir en general pero no necesariamente que, la situación en que tenga lugar una comunicación hablada, tiene efectos importantes en varios aspectos del proceso auditivo. Primero, la situación puede determinar el tema. Cuando se habla dentro de una panadería los temas seguramente se referirán al pan y si asistimos a una conferencia de química se hablará acerca de química. En forma similar, si estamos en una clase de inglés, se hablará necesariamente de los aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa. No obstante lo anterior, es posible que en muchas otras ocasiones y en los sitios mencionados, el contexto y no el lugar, defina el tema de la conversación pues no es imposible mencionar una conferencia de química en una panadería.

A pesar de que las unidades de ideas son una característica del lenguaje hablado también pueden ser reconocidas en los textos escritos. A continuación se enlistan las mayores diferencias lingüísticas entre el lenguaje hablado y el escrito (Chafe, 1985 en Buck, 2001).

- En el lenguaje hablado las unidades de ideas tienden a ser cortas, con una sintaxis sencilla mientras que las unidades de ideas escritas tienden a ser más densas usando a menudo una sintaxis compleja tal como cláusulas dependientes y subordinadas para manejar más información.
- En el lenguaje hablado las unidades de idea tienden a enlazarse mediante el uso coordinado de conjunciones como “y”, “o”, “pero”, etc. mientras que las unidades de ideas escritas tienden a ser unidas en formas más complejas.

- El lenguaje hablado tiene generalmente vacilaciones: pausas, rellenos y repeticiones que dan al hablante más tiempo para pensar, así como para reparar acciones como inicios en falso y correcciones en gramática o el vocabulario.
- El lenguaje hablado tiende a tener mayores características no comunes tales como el uso de caló y expresiones coloquiales, mientras que el lenguaje escrito es más formal, conservador y “correcto”.
- El lenguaje hablado es en general más personal, con más acciones emocionales y con mucha menos precisión. Los hablantes suelen mostrar más sus sentimientos, con expresiones tales como “Yo pienso que ...”, o “Quiero decir que ...”, o haciendo referencias directas a quien lo escucha. En ocasiones, el hablante usa exageraciones, aseveraciones enérgicas, etc. (Buck, 2001: 10, 11)

De lo anterior se concluye que el lenguaje hablado y el lenguaje escrito presentan múltiples diferencias en su producción y es importante manejar cada uno de ellos en su propio contexto.

1.3. Exámenes de comprensión auditiva

Hasta el momento se ha hablado de los exámenes en general, sus objetivos y cualidades, también se ha descrito en qué consiste la comprensión auditiva. Tomando en cuenta a los dos temas antes mencionados, llegamos al punto donde iniciamos el desarrollo del objetivo de esta tesis, el diseño de los exámenes de comprensión auditiva.

Profesores de lenguas y administradores de programas deben estar conscientes de la importancia del papel de los exámenes formales y normalizados, como exámenes de los alumnos que a menudo son evaluados con exámenes de competencia lingüística, los cuales enfatizan aspectos a corregir. Una parte de la enseñanza auditiva es la instrucción que ayude a los estudiantes a desarrollar habilidades lingüísticas y procedimentales necesarias para realizar correctamente las tareas de los exámenes de lengua formal.

A continuación se presentan las especificaciones generales para diferentes tipos de exámenes de comprensión auditiva.

a. Especificaciones de los exámenes del papel que juega el oyente

La primera especificación que debe anotarse en un examen de comprensión auditiva es que debe formalizarse el papel del oyente como quien responderá a una expresión,

como una dirección (como ocurre en una entrevista), como un miembro de la audiencia (como en una conferencia simulada) o como un juez (como en una simple evaluación de expresión). Muchos exámenes de lenguas piden a los candidatos cambiar los papeles e imaginar que están en ciertos papeles que deben tomar en el examen; este intercambio de papeles puede ser una habilidad por sí misma independientemente de las habilidades transaccionales e interactivas de la comprensión auditiva. Por supuesto, el entender mal los papeles dará como resultado un desempeño más pobre que el normal en la tarea realizada por el candidato (Rost. 1990: 181).

b. Especificaciones de los exámenes de habilidades existentes.

Un criterio de referencia válido para exámenes de comprensión auditiva será dirigido a la identificación apropiada de configuraciones de habilidades identificables en situaciones objetivo. Las configuraciones variarán con los candidatos, ya que diferentes patrones de lenguaje comunicativo usan diferentes combinaciones de habilidades necesarias (Carrol 1981).

Se han identificado habilidades que son de capacitación central y habilidades ejecutables las cuales apoyan la comprensión auditiva efectiva.

1. Reconocimiento de la importancia dentro de los enunciados.
2. Darle sentido al enunciado del hablante.
3. Establecer un marco de trabajo conceptual que enlace los enunciados.
4. Interpretar las intenciones plausibles del hablante en hacer un enunciado.
5. Usar la representación del discurso para dar una respuesta apropiada.

Cualquier prueba auditiva bajo esos criterios estará basada principalmente en el muestreo de las habilidades disponibles y usadas. También se ha identificado en varias discusiones aquellas habilidades interactivas que entran en juego en pruebas grupales:

1. Al probar, en cualquier forma apropiada para mayor información, si la comprensión actual no es adecuada para la prueba.
2. Verificar la comprensión, si la comprensión actual no cubre el criterio de la tarea.
3. Identificar tanto como sea posible las causas de la no comprensión.

Las pruebas de comprensión auditiva basadas en los criterios antes mencionados, las cuales son conducidas en contextos interactivos, deben hacerse para medir tanto las habilidades como información de aspectos específicos (Rost, 1990: 182).

Formato de ítem y respuesta

Este tipo de examen cataloga aspectos de la habilidad auditiva que pueden ser cubiertos por formatos de pruebas específicas. La habilidad para tomar una prueba involucrando la entrada hablada como una parte de la habilidad del lenguaje y una parte como habilidad de procedimiento. La habilidad del lenguaje se prueba con la interpretación de los textos de entrada (auditivos) y como pruebas listas en columnas, mientras que la habilidad de procedimiento se refleja en la interpretación y ejecución de las pruebas de respuesta opcional. La comprensión que se espera que el escucha alcance es entonces inducida por la tarea de la prueba: el candidato debe interpretar el lenguaje en la prueba de columnas en relación con las opciones de respuesta, esta es la inducción que constituye el desempeño de los candidatos (Rost, 1990: 181).

En este capítulo se han establecido los principales aspectos y características que un examen, y más aún un examen de comprensión auditiva, debe contener; esta información es básica para la construcción del examen para los invidentes ya que éste evalúa tal habilidad. En el siguiente capítulo, donde se explica la discapacidad visual, la forma de aprender de los ciegos y sus derechos, permite comprender de manera más amplia por qué y cómo un estudiante/candidato invidente puede desarrollar de forma autónoma exámenes, siendo este el enfoque que el presente trabajo busca resolver.

Capítulo II

Discapacidad visual

Entender lo que significa discapacidad visual es de suma importancia para el presente trabajo. Para una mejor comprensión de la misma, es necesario definir primero, el término discapacidad.

En el *Manual del entrevistador del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)* está presente la definición de discapacidad recomendada por Naciones Unidas a través de la OMS, la cual se menciona a continuación:

“una persona con discapacidad es una persona que presenta restricciones en la clase o en la cantidad de actividades que puede realizar debido a dificultades corrientes causadas por una condición física o mental permanente o mayor a seis meses” (INEGI, 2010).

Por otra parte, la *Ley General de las Personas con Discapacidad* (2005: 2) define a la discapacidad de la siguiente manera.

Una persona con discapacidad, es toda aquella que presenta una deficiencia³ física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

El tipo de discapacidad se clasifica en: discapacidades sensoriales y de la comunicación incluyen deficiencias y discapacidades oculares, auditivas y del habla; el grupo de las motrices incluye deficiencias y discapacidades para caminar, manipular objetos y coordinar movimientos; el grupo de las mentales incluye las deficiencias intelectuales y conductuales que representan restricciones en el aprendizaje y el modo de conducirse; el grupo de las

(3) Las deficiencias se refieren al órgano o la parte del cuerpo afectado; por ejemplo, lesiones del cerebro, médula espinal, extremidad u otra parte del cuerpo. Son ejemplos descritos como “ausencia de piernas”, “desprendimiento de retina”, etcétera.

múltiples y otras contiene combinaciones de las restricciones antes descritas, por ejemplo: retraso mental y mudez, ceguera y sordera entre algunas otras. En este grupo también se incluyen las discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad, las discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, los pulmones, el riñón, así como enfermedades crónicas o degenerativas ya avanzadas que implican discapacidad como es el cáncer invasor, la diabetes grave, y enfermedades cardíacas graves, entre otras.

Como ya se mencionó antes, dentro del grupo de las discapacidades sensoriales y de la comunicación se encuentran las discapacidades para ver, oír y hablar. El grupo a su vez se conforma de cinco subgrupos: Discapacidades para ver, discapacidades para oír, discapacidades para hablar (mudez), discapacidades de la comunicación y discapacidades de comprensión del lenguaje.

El subgrupo que se considera relevante para el presente trabajo es el de discapacidades para ver, el cual incluye las descripciones que se refieren a la pérdida total de la visión, la debilidad visual y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, como desprendimiento de retina, córnea, tracoma y otras. Se considera que hay discapacidad visual cuando está afectado un sólo ojo o los dos.

Cabe señalar que una debilidad visual puede ser ocasionada, entre otros motivos, por una disminución severa de la agudeza visual, por la imposibilidad de percibir visión tridimensional, así como por trastornos en la visión de los colores que sólo permiten ver en blanco y negro, o por trastornos en la adaptación a la luz y en la percepción de tamaños y formas (INEGI, 2000).

Si bien es cierto que una persona con discapacidad es aquella que tiene alguna limitación física o mental para realizar una actividad en su casa, escuela o trabajo, como caminar, vestirse, bañarse, leer, escribir, escuchar, etcétera (INEGI, 2003) es importante hacer hincapié en que a no ser que se trate de una discapacidad severa, las personas con discapacidades no están incapacitadas para desempeñarse con normalidad dentro de un trabajo, una escuela o una casa.

2.1 Los invidentes y el aprendizaje

Según la UNESCO (1977: 11), Educación Especial es la "forma de educación destinada a aquellas personas que no alcancen o es improbable que alcancen, a través de acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tiene por objetivo promover su progreso hacia otros niveles" (Arias y Tobares: 2003).

La educación especial tiene como objetivo primordial el desarrollo individualizado de las capacidades de aquellos niños y adolescentes que experimentan dificultades de aprendizaje debido a deficiencias físicas (visuales, auditivas, motrices o mentales), psicológicas o de adaptación (educación especial)

A partir de La *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994)* se difunde por todo el mundo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) el cual se refiere a que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta algún tipo de dificultad en su proceso de aprendizaje. Así pues, el alumno que en un periodo concreto (NEE temporal) a lo largo de su escolarización (NEE permanente) requiere recursos específicos y una atención específica de apoyo educativo, bien por motivos de discapacidad física, psíquica o sensorial, por presentar problemas graves de personalidad o de conducta o por encontrarse en alguna situación socialmente desfavorable, recibe la consideración de alumno con necesidades educativas especiales (Ardanz, 2004).

"Las NEE se definen no sólo en función de las características de los sujetos, sino de acuerdo con los materiales y recursos que pueden necesitar para el logro de sus objetivos educativos. No queda, por tanto, reducido a unos alumnos determinados (deficientes físicos o psíquicos), sino que aparece como una posibilidad abierta a todo tipo de alumnos que, de manera permanente o puntual, necesitan ayuda o atención complementaria a la acción educativa considerada suficiente para la mayoría del alumnado" (Arias y Tobares: 2003)

Durante el siglo XX la educación especial vivió grandes transformaciones motivadas por movimientos sociales como el voto de la mujer en nuestro país en los años 50, la integración de los afroamericanos en la sociedad estadounidense en los años 60 y el fin del Apartheid en Sudáfrica entre otros. Todos estos movimientos exigían mayor igualdad entre todas las personas y la superación de cualquier tipo de discriminación.

Así, en 1990 los gobernantes de 92 países de todo el mundo se reunieron en La Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, llevada a cabo en Jomtien (Tailandia) para afrontar el grave problema de la exclusión en educación. En aquella conferencia, los participantes suscribieron la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación según la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y garantizando tal derecho a todos independientemente de sus diferencias particulares (Conferencia Mundial sobre NEE, 1994).

Esta conferencia estuvo seguida de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, llevada a cabo en Salamanca, España en 1994 a la cual asistieron más de 300 personas en representación de 92 gobiernos y 2.5 organizaciones internacionales. La Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un marco de acción, establecía, junto al derecho fundamental de todos los niños a la educación, el reconocimiento de que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios” y que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. VIII).

En nuestro país los antecedentes de la educación especial se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. Sin embargo, es hasta la segunda mitad del siglo XX (1965) cuando comienzan a operar los centros de apoyo para aquellos niños, de nivel preescolar, que por diversas razones presentaban dificultades en su desarrollo y su aprendizaje. A estos centros se le dieron diversas denominaciones a través del tiempo hasta que en 1985 se estableció la denominación que permanece hasta la actualidad: Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) (SEP, 2006).

Como consecuencia del Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica, en 1993 se impulsa un importante proceso de reorganización y reorientación de los servicios de educación especial. En este proceso se promovió la integración educativa dado que uno de sus propósitos era combatir la discriminación y segregación de los niños con discapacidad que se encontraban no sólo separados del resto de la población infantil, sino de la educación básica general (SEP, 2006).

En el Programa Nacional de Educación 2000-2006 (PRONAE) se reconoce a las personas que presentan alguna discapacidad como uno de los grupos en situación de vulnerabilidad respecto a su acceso, permanencia y egreso del sistema educativo nacional y se señala la necesidad de poner en marcha acciones educativas (SEP, Libro Morado). Sin embargo, aún existen demasiados obstáculos que impiden a niños, jóvenes o adultos la permanencia y sobretodo el acceso a los servicios educativos. Esto quiere decir que existe una necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación, en nuestro país.

Todos los alumnos son distintos y sus necesidades también, por lo que constantemente deben buscarse nuevas herramientas para que todos tengan un excelente aprendizaje, éste, es distinto en cada alumno; por ejemplo, las personas invidentes no siguen un proceso de aprendizaje idéntico al de sus compañeros, independientemente de su capacidad lingüística, comenzando porque la gran mayoría del material didáctico es visual.

Gracias al alfabeto Braille inventado por Luis Braille en 1825, los ciegos y débiles visuales pueden, por medio del tacto, escribir o leer textos como lo hace cualquier persona.

El Braille reemplaza las letras y símbolos tradicionales de la escritura por un signo táctil de puntos en relieve. Son seis puntos ideados por Braille, los cuales dispuestos de diferente manera permiten 63 combinaciones con las cuales se pueden representar las letras del alfabeto, la puntuación, los números y otras formas de conocimiento escrito como las notas musicales y notaciones matemáticas. (Fundación Luz)

Para la escritura manual en Braille se utilizan dos instrumentos: la Regleta y el Punzón. Ambas son herramientas simples, económicas y portátiles. La regleta es un instrumento hecho de metal o plástico de diferentes tamaños, de cuatro, seis, ocho, y hasta 26 renglones; cada renglón contiene cuadros pequeños (cuadratines) cuya cantidad también varía de acuerdo con el tipo de regleta; el punzón es un objeto con un mango que se sostiene con la mano y en el otro extremo tiene una punta roma, no afilada. Para escribir el Braille debe abrirse la regleta, introducir papel y cerrarse, siempre debe escribirse una sola letra en cada cuadratín de derecha a izquierda y con los signos invertidos. El relieve de los puntos solo se puede percibir al dar vuelta la hoja, lo cual implica leer de izquierda a derecha con la yema de los dedos. Además de la regleta y el punzón, los invidentes también se apoyan en la máquina de escribir Perkins

para escribir Braille (máquina de escribir, mecánica o eléctrica), la cual, consiste de 8 teclas ubicadas en forma horizontal. La tecla que se encuentra en el lado superior izquierdo tiene como función ubicar el inicio de la escritura, las tres siguientes teclas que se encuentran dos centímetros más abajo representan los puntos 1, 2, 3, la tecla inmediata, hacia la derecha, funciona como barra espaciadora y finalmente las teclas siguientes representan los puntos 4, 5, 6. Las distintas combinaciones de las teclas forman las letras, números o puntuación según se requiera. La escritura del Braille en la máquina de escribir Perkins sí se hace de izquierda a derecha y no es necesario sacar la hoja y voltearla para poder leer, ya que directamente se pueden percibir las letras escritas en la hoja; son menos las personas invidentes que utilizan este instrumento, en parte por su costo (\$8, 000) y por su peso lo cual dificulta su constante traslado.

REGLETA Y PUNZÓN**PERKINS MECÁNICA****PERKINS ELÉCTRICA**

Figura 2.1 Herramientas para escritura Braille

En la actualidad, el sistema Braille está adaptado prácticamente a todas las lenguas y es el sistema primario de comunicación escrita para las personas con discapacidad visual alrededor del mundo. El aprendizaje de este sistema de comunicación es fundamental para el desarrollo íntegro y autónomo de las personas ciegas (Fundación Luz). Sin embargo, dentro del sistema educativo, el alumno se sigue enfrentando a un material didáctico visual que no está adaptado para que lo pueda utilizar a pesar de que la *Ley general de las personas con discapacidad (2005) indica (inciso VII, artículo X)* que el gobierno proporcionará, a los estudiantes con discapacidad, materiales que apoyen su rendimiento académico. Así que si hablamos de igualdad de oportunidades, el alumno ciego debe de tener acceso a un material didáctico adecuado para sus necesidades y condiciones.

La tecnología ha venido a superar muchas limitaciones de acceso a información escrita con las que constantemente se encuentran las personas invidentes. El acceso de manera independiente a la información contenida en la internet, las revistas o en los libros apenas algunos años atrás era inexistente, siempre se requería de una persona normovisual para apoyar en la lectura. Sin embargo, la creación de software especializado (Jaws, Hal, PC Voz, Open Book, entre otros) ha permitido al ciego leer sobre la información escrita que le interesa. El software especializado para personas de baja visión o invidentes consiste en un lector de pantalla, es decir, una voz computarizada que lee todas y cada una de las ejecuciones que el usuario realiza con el teclado, el lector tiene la ventaja de configurarse para leer en al menos seis idiomas diferentes y se puede trabajar en Word y Excel. Si la persona está interesada en la lectura de un texto en tinta (impreso), es posible hacerlo a través del Open Book, software especializado que lee con voz computarizada cualquier texto por medio de un scanner y permite guardar en carpetas los documentos leídos.

No todas las personas invidentes cuentan con los fondos económicos para adquirir este tipo de tecnología; sin embargo, los centros de rehabilitación para personas invidentes (Comité Internacional Pro-ciegos, Discapacitados visuales, Valentín Ahuí, Visión sin límite, Vemos con el corazón, entre otros) cuentan con este servicio. Los ciegos pueden asistir de manera gratuita a clases de computación o utilizar las computadoras, o bien imprimir, por un peso cada hoja, en Braille.

Para tomar notas sobre alguna información importante; por ejemplo - una clase-, los invidentes también se apoyan en el audio. Utilizan grabadoras reporteras que permiten grabar información a detalle que el usuario considera importante. En ocasiones suele perderse información al momento de escribir en Braille porque su escritura es más lenta y difícilmente se puede escribir al mismo tiempo que habla el emisor. La información que se grabe puede llegar a ser demasiada, por eso es importante que el invidente sepa distinguir la información relevante de la que no lo es para que el uso posterior de la grabación no le resulte tedioso ni aburrido. Algunas personas sintetizan la grabación, otras prefieren transcribirla al Braille y hay quienes la dejan intacta, esto depende de factores como el tiempo o la manera de estudiar de cada individuo.

No cabe duda que las personas invidentes tienen la capacidad intelectual y las herramientas necesarias para aprender, a veces sólo hace falta apertura por parte de los encargados de las

instituciones educativas para que niños, jóvenes y adultos sean incluidos y puedan tener un lugar, que por derecho, les corresponde dentro de la sociedad en aprendizaje.

2.2 Derechos de las personas con discapacidad

Las personas con discapacidad a veces tienen dificultad para ciertas actividades consideradas por otras personas como totalmente normales, como viajar en transporte público, subir escaleras o incluso utilizar ciertos electrodomésticos. Sin embargo, el mayor reto para los discapacitados ha sido convencer a la sociedad de que no son una clase aparte. A través de los tiempos, las personas con discapacidad han sido compadecidas, ignoradas, denigradas e incluso ocultadas en instituciones.

A la sociedad le resulta difícil reconocer que los discapacitados (aparte de su característica específica) tienen las mismas capacidades, necesidades e intereses que el resto de la población; por ello sigue existiendo un trato discriminatorio en aspectos importantes de la vida como son el trabajo y la educación. Sin embargo, cabe resaltar que gracias a la lucha que han realizado las personas con discapacidad por sus derechos como ciudadanos e individuos productivos se ha logrado avanzar en esta materia.

Las personas con discapacidad, en el ejercicio de sus derechos, luchan por ser evaluados por sus méritos personales, no por ideas estereotipadas sobre discapacidades; por conseguir que la sociedad realice cambios que les permitan participar con más facilidad en la vida empresarial, educativa y social, integrándose así con la población.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad, define “discriminación por motivos de discapacidad” como cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Entendiendo por “ajustes razonables” las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en

igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

En nuestro país existe la *LEY FEDERAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN* (2003). El objeto de la misma es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1º (4) de La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

De acuerdo con esta ley, se entiende por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

A efecto de lo anterior, una conducta considerada como discriminatoria es impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos para la permanencia en los centros educativos (*Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (4)*). Según la Secretaría de Educación Pública (2006), cada vez son más las escuelas que abren sus puertas a las personas con discapacidad, esto querría decir que hay más escuelas integradoras, es decir, aquellos centros en los que se ha promovido la integración de las personas que presentan NEE y en los que se han eliminado las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de estas personas, asegurando que participen en todas las actividades, aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses y desarrollen habilidades y actitudes que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana. Estas escuelas integradoras deben ser capaces de desarrollar herramientas para ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos y sus familias (SEP, Libro morado, 2006). Las escuelas comunes que siguen esta orientación integradora constituyen un medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias.

Las personas con discapacidad y sus familias deben comprender y conocer con qué derechos cuentan para que los hagan valer y los exijan en el momento en que así se requiera. También es de vital importancia que conozcan las leyes que existen a su favor con el fin de evitar que pasen por encima de ellas y que sean excluidas.

En México, la *Ley General de las Personas con Discapacidad (2005)* reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y establece tanto las políticas públicas necesarias para que se lleven a cabo, como las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida.

4) Artículo 1º En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece. ... Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social...

Todos los derechos establecidos en dicha ley reconocen a todas las personas con discapacidad, independientemente de su origen étnico o nacional, género, edad, condición por hacer, por mencionar un ejemplo, el artículo 9 (derecho al trabajo) de la *Ley General para las personas con discapacidad* establece en su inciso social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil o cualquiera otra que atente contra su dignidad (*Ley General de las Personas con Discapacidad, art. 4*). La finalidad por la que se creó la ley indiscutiblemente es positiva, lamentablemente falta mucho I ...”En ningún caso la discapacidad será motivo de discriminación para el otorgamiento de un empleo”. Sin embargo en nuestro país la realidad es muy distinta, en pleno siglo XXI se sigue pensando que la discapacidad es sinónimo de incapacidad; en muchas ocasiones los empleadores no permiten al discapacitado demostrar su capacidad para realizar determinado trabajo.

Por otra parte, el propósito de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de Naciones Unidas (2006)* es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

De acuerdo con dicha Convención, las personas con discapacidad tienen derecho a:

La igualdad y a la no discriminación; la accesibilidad (acceso al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones); la vida; la seguridad y protección en situaciones de riesgo (conflicto armado, emergencias humanitarias y desastres naturales); el reconocimiento de su personalidad jurídica (igual reconocimiento como persona ante la ley); el acceso a la justicia; la libertad y seguridad de la persona; la protección contra la tortura y otros tratos crueles; la protección contra la explotación, la violencia y el abuso; la protección de la integridad personal; la libertad de desplazamiento y nacionalidad; el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido; la movilidad personal; la libertad

de expresión y de opinión y acceso a la información; el respeto de la privacidad; el respeto del hogar y de la familia; la educación; la salud; la habilitación y rehabilitación; el trabajo y empleo; el nivel de vida adecuado y protección social; la participación en la vida política y pública; la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.

La educación como derecho humano fundamental se retoma con fuerza en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien (Tailandia), en marzo de 1990, donde quedó aprobada una “*Declaración Mundial sobre Educación para Todos*” en la que se instaba a las naciones del mundo a intensificar sus esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas.

Siendo México país miembro de la ONU y habiendo participado en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* está comprometido a asegurar todos los derechos humanos de las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad deben exigir sus derechos y luchar para que estos no sólo permanezcan escritos en tinta, sino que verdaderamente se hagan válidos.

2.3 Problemas en los exámenes de comprensión auditiva para los invidentes

Los problemas en exámenes de comprensión auditiva con los que las personas invidentes se encuentran constantemente están relacionados con la falta de un material adecuado a sus necesidades, los reactivos de llenado de espacios, las imágenes y la relación de columnas son algunas de las características comunes de este tipo de exámenes. Además, el tiempo que se otorga para escribir la respuesta no es suficiente ya que la escritura en Braille es más lenta.

Cabe mencionar que la solución de los problemas antes mencionados no es solamente tener el examen en Braille, en una computadora con lector de pantalla o en audio, sino hacer adaptaciones que verdaderamente funcionen al momento de que la persona invidente lo realice. Esto quiere decir que a pesar de que el examen esté en Braille y tenga marcado un espacio para responder, el invidente no podrá rescribir sobre el mismo; de igual manera un examen en software especializado o en audio no es práctico para el invidente si no cuenta con espacios precisos o segundos de silencio entre cada pregunta.

La elaboración de un recurso didáctico específico a través de adaptaciones simples permitirá al estudiante ciego realizar su examen de manera semejante a la del resto de los estudiantes,

evitará la presencia de una persona normovisual para leer el examen o describir imágenes y restará una carga excesiva a su memoria.

Reactivos de llenado de espacios

Dentro de este tipo de reactivo podemos considerar que existen entre otras, las siguientes variantes.

- a. Llenar el espacio de una oración o una expresión con la palabra o palabras correctas.
- b. Transferencia de información, produciendo una representación verbal o respuesta; por ejemplo, repitiendo lo que se escucha en algún momento, o llenando las partes con espacios.
- c. Contesta cuestiones o expresiones de evaluación acerca de lo que se ha escuchado (Por ejemplo, después de escuchar una descripción corta de una persona se presentan al candidato algunas expresiones y se le preguntan que indique si es “falso” o “verdadero”)
- d. Respuestas de direcciones (por ejemplo, el candidato debe realizar acciones indicadas por el profesor; pueden ser respuestas en papel a lápiz tales como dibujar una flecha continua que indique una ruta en un mapa dado por el maestro)
- e. Toma de notas controladas, (por ejemplo, completa una tabla o una gráfica mientras se escucha un discurso).
- f. Llenado de formas, (por ejemplo, el llenado de una forma de cambio de dirección para alguien, mientras una persona dicta la información a escribir).
- g. Resumen escrito (por ejemplo, el candidato escucha una historia o exposición y se le pide que escriba los puntos principales de lo que escuchó).

(Rost, 1990: 183)

Es común que el profesor aplique, al alumno invidente, un examen de cualquier tipo de manera oral; el profesor hace la pregunta y llena los espacios con la respuesta expresada por el alumno. El problema con este tipo de reactivos en un examen está relacionado con varios factores: tiempo, lugar, memoria y estrés.

- Tiempo: un examen programado para realizarse en una hora, en muchas ocasiones es aplicado al invidente en 15 o 20 minutos.

- Lugar: el profesor aplica el examen, en ocasiones, fuera del salón de clases, en lugares no apropiados para su aplicación; por ejemplo, en una cafetería durante el descanso.
- Memoria: para poder responder el alumno debe recordar perfectamente lo que el profesor leyó y también ubicar los espacios a llenar (en una oración o en una tabla), las posibles respuestas (a, b, c/F o V), etc.
- Estrés: el alumno probablemente necesita la repetición de alguna oración o palabra, si el profesor es paciente repetirá cuantas veces sea necesario, en caso contrario, el invidente comenzará a escuchar respiraciones profundas o expresiones como: “mejor pasamos a la siguiente” o preguntas como: ¿estás seguro? que intervienen en la respuesta del estudiante. En sí, el estrés se genera porque hay una falta de control sobre la situación y el ritmo.

El estudiante invidente puede realizar las variantes anteriores de manera independiente siempre y cuando, cada variante se adapte de manera correcta. Por ejemplo, en el caso de las variantes a, b, c, e, f y g, el estudiante ciego puede grabar o escribir su respuesta en una hoja distinta a la que contiene la información ya que no se puede reescribir sobre una hoja previamente escrita en Braille; la información escrita en tinta deberá ir en Braille para que el alumno la pueda leer, no es necesario que el profesor escriba Braille sólo debe ir a un centro de discapacitados visuales y pedir apoyo para imprimir el material (en estos lugares saben cómo ordenar la información para ser leída por el invidente); el examen también se puede grabar o presentarse en la computadora, en caso de que se cuente con el equipo adecuado. En el caso particular de la variante d, por cuestión de tiempo, es más recomendable para ejercicios en clase. El maestro puede ser más creativo y permitirle usar a todos sus alumnos algún material que se perciba al tacto (plastilina, pintura inflable, tac) de tal manera que el alumno invidente pueda seguir la línea a trazar; una opción para esta variante es que el profesor elabore el mapa en relieve para que el alumno se pueda guiar.

Reactivos con apoyos visuales

La información hablada se acompaña de entradas visuales (Rost 1990: 183), esta característica es común en los exámenes de comprensión auditiva, ya que están diseñados para personas normovisuales; sin embargo, este tipo de pruebas representan un problema para las personas

invidentes, ya que sin una descripción clara de la imagen, el alumno no sólo desconoce lo que contiene la misma, sino que no podrá realizar el examen.

Los siguientes son ejemplos de este tipo de exámenes:

- a. Ilustraciones de textos o fotografías (por ejemplo, una fotografía de una habitación con personas dentro).
- b. Videotape; por ejemplo, una secuencia en video en la cual unas personas entran a una habitación.
- c. Textos o símbolos escritos (por ejemplo, una oración impresa: There are some people in the room).
- d. Ordenar eventos, nombres u objetos. (por ejemplo, el candidato escucha una narrativa y se le pide que coloque las figuras o fotografías de eventos descritos en la historia, en el orden correcto).
- e. Opción múltiple, seleccionando de una representación visual la expresión que le corresponde.

Todos estos apoyos visuales son imperceptibles para las personas invidentes. Por lo general, una persona normovisual describe la imagen; sin embargo, ésta es subjetiva lo que resta confiabilidad al examen.

Otros reactivos

Además de los reactivos ya antes mencionados existen otros que también son problemáticos para los invidentes, los cuales se mencionan a continuación.

- a. Colocación de un marcador en una parte de la forma escrita de una expresión (por ejemplo, leer y escuchar la pronunciación de la palabra “light” y circular esta palabra en lugar de “right”).
- b. Relación de columnas, objetos y atributos. Proporcionar información seleccionada acerca de la entrada; por ejemplo, el candidato escucha un conjunto de expresiones y se le pide que identifique el objeto (ejemplo: un banco, una oficina de correos, una tienda departamental, etc.) y cuándo y en dónde, pudo haber escuchado esas expresiones.

(Rost, 1990: 184)

El problema con este tipo de reactivos radica en la marcación, es decir, de qué manera el invidente podría circular, subrayar o marcar una línea para relacionar dos columnas sin saber lo que está escrito. ¿Acaso sería viable transformar la información escrita en tinta al Braille para que el sujeto pudiese leer y marcar una opción? La respuesta es no. No funcionaría porque el ciego usaría tiempo para tocar con las yemas de sus dedos la palabra a circular, subrayar o relacionar y si quisiera revisar su respuesta no habría forma de “ver” la opción elegida.

Para este tipo de reactivos se sugiere opción múltiple, de cualquier manera se dan opciones de respuesta, así que ponerle las opciones a la persona en incisos (a, b, c) le facilitaría no sólo escoger una respuesta, sino anotarla; por ejemplo, en Braille, evitándole confusión al responder.

La razón de enlistar estas especificaciones no es limitar la variedad de tipos en exámenes de comprensión auditiva, sino mostrar cómo las especificaciones de las entradas y las opciones de respuesta pueden ser seleccionadas de las especificaciones de las habilidades objetivo y del contenido de los objetivos. Desde la perspectiva de la validez de contenido, una relación óptima entre el ítem de entrada y la respuesta opcional será una en la que la respuesta del candidato es una respuesta auténtica a la entrada auditiva (Rost, 1990: 185).

El conocimiento de las características de un examen y el conocimiento de la discapacidad visual son las bases para la construcción de un examen para invidentes; sin embargo, también son indispensables otros elementos para que el examen esté bien adaptado y como consecuencia funcione. Por eso la opinión de quienes han vivido esta experiencia, como se verá en el Capítulo 3, enriquece el trabajo. La condición física de “invidente” no es motivo de discriminación, por el contrario debe ser factor motivante para la creación de nuevos materiales que igualen en función y calidad los de sus compañeros normovisuales.

Capítulo III

Metodología e instrumentos de investigación

3.1. Planteamiento del problema

En México, en instituciones educativas, tanto públicas como privadas, hace falta diseñar material didáctico, en lengua inglesa, para los alumnos invidentes. La falta de desarrollo de materiales es aún mayor en el momento de la evaluación. Los exámenes de lengua pueden evaluar producción escrita y oral, comprensión de lectura y comprensión auditiva y es en esta última habilidad en la que percibo mayor complejidad para los invidentes, pues los exámenes no están adaptados para ellos. Con frecuencia este tipo de exámenes suele tener imágenes, llenado de espacios y relación de columnas. Estos apoyos visuales que son imperceptibles para los invidentes, requieren la presencia de una persona normovisual para leer el examen o describir las imágenes lo cual convierte al sustentante invidente en una persona dependiente e implica una carga excesiva sobre su memoria poniéndolo en desventaja con estudiantes normovisuales.

3.2. Objetivos

Objetivo general

- Determinar la manera en la que se puede adecuar un instrumento de comprensión auditiva en lengua inglesa, de tal manera que haya equidad entre personas invidentes y personas normovisuales.

Objetivos específicos

- Implementar un instrumento de evaluación de comprensión auditiva para personas invidentes.
- Aplicar el examen en sus tres versiones para identificar posibles problemas de operatividad.

- Adaptar el instrumento de acuerdo con los resultados de la aplicación.

3.3 Población

De acuerdo con el INEGI (2010) en México existen 5 739 270 personas con discapacidad lo cual representa el 5.1% de la población mexicana. La discapacidad visual ocupa el segundo lugar; en el censo del 2000 el INEGI encontró una población de personas con discapacidad visual de 467 000 y para el 2010 se reportó una población de 1 292 201 de personas con esta discapacidad. Parte de esta población está en edad educativa y productiva, por lo tanto, al igual que las personas invidentes requieren aprender inglés para alcanzar mejores oportunidades de trabajo. Si el inglés se enseña en las escuelas (educación básica o media superior) probablemente el alumno invidente aprenda algo; sin embargo, seguramente este aprendizaje será deficiente porque no existe, en parte, el material adecuado. Si el ciego quiere estudiar en una escuela especializada en enseñanza del inglés, es muy posible que se enfrente a la discriminación pues siendo un ser humano igual que los demás se le trata diferente: “Nunca hemos tenido un caso como el suyo, nuestros maestros no están preparados o no estudiaron educación especial, no tenemos material de trabajo para usted”, entre otros, son el típico pretexto para no aceptar a un invidente en su institución; si esto ha sucedido en la zona metropolitana del valle de México en donde se encuentra una gran parte de la población con discapacidad visual qué oportunidades tiene un invidente de estudiar inglés en otros estados de la República Mexicana.

Muestra

Para la obtención de datos se eligió un grupo de adultos invidentes que tuvieran conocimientos de inglés; cada una de estas personas contestó un cuestionario en línea.

En el grupo de invidentes, los sujetos tenían un nivel de educación superior. En total fueron 7 individuos, 3 mujeres y 4 hombres. Con respecto a los años de aprendizaje de inglés se encontró un máximo de 12 años y un mínimo de 1.5 años. En cuanto a su nivel de inglés, dos personas consideraron estar en básico y cinco en intermedio. Estos datos se describen con más detalle a continuación.

Número	Pseudónimo	Nivel identificado por ellos
Informante 1	Luis	Básico
Informante 2	Adriana	Intermedio
Informante 3	Armando	Básico
Informante 4	Manuel	Intermedio
Informante 5	Rocío	Intermedio
Informante 6	Nora	Intermedio
Informante 7	Octavio	Intermedio

Tabla 3.1 Niveles de inglés identificados por los informantes

Luis (56 años) es ciego adquirido, perdió la vista a los 50 años; estudió inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) durante 4 años y considera tener nivel básico; estudió inglés por su profesión; no tuvo problemas para encontrar una escuela en donde aprenderlo “el inglés lo estudié antes de perder la vista”, comenta.

Adriana (22 años) es ciega congénita; aprendió inglés durante su educación básica, medio superior y superior durante 8 años y dice tener nivel intermedio; estudió inglés porque le fue solicitado en la escuela; sí tuvo problemas para encontrar una institución donde estudiar el idioma.

Armando (42 años) es ciego adquirido, perdió la vista a los 38 años; estudió inglés en el Centro de Lenguas (CELE) durante año y medio y se ubica en nivel básico; requería aprender la lengua por su trabajo; no tuvo problemas para encontrar en donde estudiarlo.

Manuel (33 años) es ciego; estudió inglés en la Facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Toluca durante 5 años y comenta que tiene nivel intermedio; el aprendizaje de la lengua inglesa era esencial para su carrera; no tuvo problemas para encontrar donde estudiar la lengua.

Rocío (32 años) es ciega adquirida, perdió la vista a los 10 años; estudió inglés en la Universidad del Valle de México (UVM), Lomas Verdes durante 12 años y considera tener nivel intermedio; estudió la lengua inglesa porque la cree necesaria para la vida profesional,

aunque lo que la motivó a hacerlo fue la dificultad para entender las películas en el cine; no tuvo problemas para encontrar un lugar donde estudiar inglés.

Nora (33 años) es ciega adquirida, perdió la vista a los 6 años; estudió inglés en el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT), Interlingua e Instituto norteamericano de relaciones culturales durante tres años y se identifica en nivel intermedio, estudió inglés porque quería estudiar Relaciones Internacionales, sí tuvo problemas para encontrar donde estudiar inglés y añade que fue por la falta de material y exámenes en Braille principalmente.

Octavio (34 años) es ciego adquirido, perdió la vista a los 14 años; estudió inglés en Mexican American Institute durante 3 años, y se considera en nivel intermedio; aprendió inglés para tener una mejor preparación profesional; sí tuvo problemas para encontrar una escuela en donde estudiar inglés y agrega que fue por la falta de disponibilidad para admitir a las personas ciegas por ignorancia de parte del personal de diversas escuelas.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos, incluyeron un cuestionario y un examen de comprensión auditiva (de elaboración propia) en lengua inglesa adaptado para personas invidentes (en tres versiones: Braille, audio y tiflotecnología). Un tercer instrumento fue un protocolo verbal para obtener datos sobre las sensaciones, pensamientos y observaciones de los invidentes con respecto a las versiones del examen.

El primer instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario con dos secciones. La primera sección tiene la finalidad de conocer datos personales del sujeto; la segunda sección tiene como objetivo conocer los problemas más comunes con los que se encuentra el invidente en los exámenes de comprensión auditiva y las sugerencias para un diseño óptimo (ver Anexo A). El segundo instrumento fue el examen de comprensión auditiva en lengua inglesa para personas invidentes diseñado de acuerdo con una tabla de especificaciones (véase anexo B) cuyo contenido permite llevar a cabo, con detalle, la aplicación del examen adaptado de tal manera que cualquier profesor capacitado pueda aplicarlo. El examen se realizó en tres versiones; Braille, audio y software especializado. Con la aplicación de las tres versiones se observó si las modificaciones eran las adecuadas lográndose con ello equidad entre invidentes y normovisuales.

3.4.1. Cuestionario

El primer instrumento elaborado para la recolección de datos es un cuestionario (véase anexo A). Cabe mencionar que este cuestionario se envió vía correo electrónico desde el día 7 de noviembre del año 2010 y el último que se recibió fue el día 31 de marzo del año 2011. Se contó con 7 sujetos, 3 mujeres y 4 hombres, entre los 22 y 56 años de edad. Los sujetos fueron personas ciegas que he conocido a lo largo de mi experiencia como invidente.

Al inicio, el informante tiene que contestar una sección de datos de identificación como: nombre, edad, ceguera congénita o adquirida, años de aprendizaje de la lengua inglesa, nivel en el que se encuentra, motivo por el que estudió inglés, escuela en la que realizó sus estudios de inglés y dificultad o no para ingresar a la misma. En la segunda sección el sujeto debe comentar sobre los problemas que más predominan en los exámenes de comprensión auditiva, trascienden en su elaboración y por ende en su desempeño al realizarlos.

Las respuestas a la segunda sección del cuestionario (véase anexo A) que se describe a continuación, ayudaron a adaptar el examen de diseño propio. En cada caso de un problema posible se cuestionó primero sobre la existencia de un problema de este tipo y posteriormente se solicitó al respondiente identificar posibles respuestas a este problema. Estas preguntas surgieron de una reflexión inicial sobre los problemas que había experimentado esta autora en relación a la sustentación de pruebas de comprensión auditiva en lengua extranjera. La finalidad del cuestionario era indagar sobre la generalidad de estas problemáticas entre toda la población invidente.

El cuestionario consta de 9 preguntas, de las cuales las 2 primeras están enfocadas al llenado de espacios; pregunta 1, existencia o no existencia del problema y pregunta 2, solución. (1. Cuando estabas en tu clase de inglés, ¿se te dificultaba realizar un ejercicio en el que tenías que llenar espacios a partir de lo que escuchabas en alguna grabación?).

Con las preguntas 3 y 4 que se refieren a los exámenes con imágenes, se buscan recomendaciones precisas para la adaptación de las mismas. (3. Durante la clase de inglés, ¿Tuviste algún problema para realizar un ejercicio en el que debías relacionar la imagen con lo que escuchabas en un caset?).

Las preguntas 5 y 6 tienen como finalidad saber si más tiempo para escuchar el audio y responder, es considerado por los invidentes como un factor importante. (5. Cuando tenías que contestar alguna pregunta cuya respuesta se encontraba en el audio que estabas escuchando, ¿el maestro detenía el caset para que tú pudieses contestar?).

Con la pregunta 7 se pretende indagar si alguno de los sujetos participantes ha contestado un examen adaptado de comprensión auditiva en lengua inglesa. (7. ¿Los exámenes de comprensión auditiva estaban adaptados para ti?).

El fin de la pregunta 8 es obtener sugerencias generales que podrían funcionar al adaptar el examen. (8. De acuerdo a los distintos exámenes que has realizado de comprensión auditiva, ¿qué adaptaciones generales le harías?).

Finalmente, el objetivo de la pregunta 9 es conocer otras problemáticas con las que se encuentran los ciegos en exámenes de comprensión auditiva, no adaptados. (9. ¿Con qué otros problemas te has encontrado al realizar ejercicios o exámenes de comprensión auditiva?).

Todas las preguntas van encaminadas a saber con qué problemas se encuentran los ciegos al contestar un examen de comprensión auditiva en lengua inglesa y cómo afecta su desempeño.

Las preguntas 1, 3, 5 son cerradas y las 2, 4, 7, 8, 9 son abiertas, la pregunta 6 es mixta, ya que es cerrada con la opción sí o no y abierta con la pregunta ¿Por qué? El tiempo considerado para contestar el cuestionario es de 10 minutos.

3.4.1.1 *Análisis del cuestionario*

Para el análisis del cuestionario, primero se tabularon las respuestas obtenidas de las preguntas cerradas. Posteriormente, de manera agrupada se analizaron estos datos junto con las sugerencias dadas por los invidentes. Finalmente, se reportaron las sugerencias consideradas para el diseño del examen.

El primer grupo de preguntas contiene las preguntas 1 y 2 que se refieren al llenado de espacios; en las respuestas de la pregunta cerrada se encontró que la mayoría de los encuestados ha tenido problemas en los exámenes con llenado de espacios ya que de los siete, seis contestaron “sí” y uno “no”. La pregunta abierta de este bloque solicita al invidente

sugerencias para la adaptación del examen con esta característica; entre sus sugerencias se encuentran las siguientes: Usar computadora, Detener audio, marcar espacios en el escrito, marcar pausas, repetir más veces, otorgar más tiempo.

Las respuestas fueron variadas pero todas ellas muy interesantes; sin embargo, cabe mencionar que la sugerencia relacionada con la repetición del extracto más veces no se puede realizar porque hacerlo afectaría la confiabilidad y la validez de la medición, no hay razón para justificar que los invidentes pueden escucharlo más veces que los normovisuales.

Lo más relevante de esta información es el hecho de que se identificaran las opciones más viables para la adaptación de los espacios en el examen de comprensión auditiva. Más adelante, en el segundo grupo referido a las imágenes (preguntas tres y cuatro) se pide a los invidentes sugerencias para poder adecuar esta particularidad. Aquí, cinco ciegos acordaron que las imágenes causan problemas en este tipo de exámenes por lo que sugieren: capacitar a profesores para describir las imágenes; describir las imágenes más a detalle, en el audio o antes de escuchar el audio.

Si se observa, todas las respuestas sugieren una descripción, la cual, es necesaria para que el sustentante invidente conozca el contenido de la imagen. La descripción de una imagen por parte del profesor trae consigo un problema de confiabilidad, ya que al describir la imagen, su ritmo y fluidez cambiará en cada ocasión.

Lo anterior refleja gran necesidad por parte de los invidentes para que la descripción de imágenes sea lo más objetiva posible, para lograr esto debe escribirse la descripción de la imagen para que siempre sea la misma y las variaciones de ritmo y fluidez se minimicen.

En las preguntas cinco y seis (tercer grupo) se pide al informante que establezca si el tiempo es un factor importante al momento de decir o escribir la respuesta. Cinco invidentes aclaran que sí, uno considera que no, mientras que uno no responde a la pregunta cerrada. Para esta sección también es importante mencionar las razones, expresadas por los informantes, por las que debe o no debe otorgarse más tiempo para leer y responder.

El informante que considera que no se requiere de mayor tiempo explica que la dificultad para responder algo que se escucha no tiene que ver con el tiempo otorgado, sino a la capacidad de entender lo que se escucha; cuatro de los informantes coincidieron en que es necesario más

tiempo porque pueden pensar bien la respuesta o escribirla ya que escribir en Braille es más lento, los demás informantes comentaron que si se otorga más tiempo es más práctico y más válido.

En cuanto a la pregunta 7 con la que se pretende saber si algún invidente ha tenido un examen adaptado, en su mayoría las respuestas fueron negativas: 5 respondieron que no, solamente 1 dijo que sí y 1 no comentó nada. Con estos datos se confirma la gran falta de material adaptado.

En lo que respecta a identificar si algún informante había tenido un examen adaptado para él/ella, destaca la respuesta negativa. Entre las sugerencias generales que los informantes dan resalta la de mayor tiempo para contestar la cual es mencionada por cuatro de los participantes, dos más hablaron sobre reducir velocidad de diálogos en primeros niveles y velocidad normal en niveles avanzados. Algunos otros elementos que llaman la atención son: claridad en voz del diálogo, pausas más perceptibles; estructura y aplicación del examen; previa explicación del tema a escuchar; descripción de imágenes, más pausado, uso de CD para retroceder y adelantar, dar al alumno audífonos, lugar silencioso.

Si bien, en la última pregunta del cuestionario no todos los invidentes respondieron acerca de otros problemas a los que se han enfrentado en exámenes de comprensión auditiva, es importante reconocer que el resto de los participantes señalaron algunas características como: variación en la pronunciación; factores de ruido e interrupciones de los compañeros; tiempo, velocidad y mala calidad del sonido.

Debido a que la mayor parte de los invidentes tuvo dificultades al momento de elaborar un examen de comprensión auditiva en lengua inglesa, se tomaron en cuenta la mayoría de sugerencias dadas por los mismos. La elaboración del examen con formato en tiflotecnología apoyó la idea de hacer la prueba en esta versión; el tono que indica el extracto a escuchar está basado en la sugerencia “marca de pausas”, indicadas en las preguntas dos y ocho y los exámenes de Cambridge que también lo contienen; el tiempo que se otorga para leer, responder y revisar se consideró porque fue el más recurrente en las distintas preguntas (dos, seis, ocho, nueve).

El hecho de que todos los invidentes hayan tenido una sugerencia para realizar de mejor manera un examen implica que comprensión auditiva es una sección problemática. Con base

en esta recolección de información, se tiene una idea clara del diseño de un examen que, al cubrir las necesidades de los invidentes, logre equidad con los normovisuales.

3.4.2 Los exámenes adaptados

El segundo instrumento utilizado para la recolección de datos fue un examen de comprensión auditiva en lengua inglesa, de diseño propio, adaptado para personas invidentes. Éste se realizó con base en las especificaciones del examen de dominio (específicamente comprensión auditiva) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y se diseñó a partir de las sugerencias dadas en el cuestionario y de algunas características del formato (no el contenido) de los exámenes de Cambridge Key English Test (KET) y Preliminary English Test (PET), en Braille. Los extractos contenidos en el audio del examen fueron creados por maestros de lengua inglesa a quienes se les pidió que escribieran un monólogo o un diálogo con determinado tema y extensión, y el nivel de lengua que debía utilizarse; para la selección de los temas se consideró que estos fueran conocidos y actuales.

Para la aplicación del examen en sus distintos formatos, se elaboró una tabla de especificaciones (véase anexo B), para facilitar el diseño de nuevas versiones de la prueba por cualquier diseñador de exámenes; sin embargo, cabe mencionar que la persona que aplique la prueba deberá tener conocimiento del Braille; en caso de no tenerlo, tendrá que solicitar apoyo. Debido a esto, es importante que se lea cuidadosamente la tabla de especificaciones no sólo para conocer los puntos que se evaluarán sino el tipo de alumnos al que está dirigido el examen y las características particulares del mismo.

Esta tabla de especificaciones correlaciona el tipo, el objetivo, el contenido, la cantidad y el valor de las preguntas que conforman el examen. El modelo de tabla que se ha elegido está tomada de Buck, (2001:199) sin modificación. El examen de dominio (específicamente habilidad de comprensión auditiva) está diseñado para nivel intermedio (B2) con base en el Marco Común Europeo de Referencia sobre las lenguas. El descriptor de comprensión auditiva en nivel B2, indica que la persona comprende discursos y conferencias extensos e incluso sigue líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido, también comprende casi todas las noticias de la televisión, los programas sobre temas actuales y las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.

Con este instrumento de evaluación adaptado se diferenciará entre aquellos sustentantes invidentes que tienen el nivel B2 y los que no cuentan con él. El contenido y la cantidad de preguntas están basados en las especificaciones del examen de dominio que actualmente se utiliza en la Facultad de Lenguas de la UAEM a nivel regional e institucional. Estas especificaciones indican 4 partes para el examen, la primera parte debe contar con preguntas basadas en 8 monólogos o intercambios entre hablantes, la segunda con 10 preguntas correspondientes a un diálogo (duración: 3 minutos 40 segundos), la tercera con 5 preguntas para relacionar con monólogos más largos que los del primer ejercicio y la última parte (4) está considerada en el examen de la UAEM; sin embargo, no la utilizan al aplicarlo. Dado que sí existe esta sección, el examen de comprensión auditiva adaptado para personas invidentes contiene la parte 4 con cinco preguntas. Cabe mencionar que todas las tareas son cerradas (con opción múltiple), característica que se eligió para no confundir al invidente entre la información. Debido a que el examen adaptado será donado a la UAEM, se considera la misma puntuación que utiliza la Universidad - para cada pregunta (valor de 1 punto) - y la misma calificación aprobatoria para el examen (7.0).

Se especificó también la duración del examen (1 hora), el tiempo que deberá detenerse el audio para que el sustentante lea, responda y revise, y las veces que se escuchará el audio, también están en el contenido de la tabla.

Las instrucciones y los 4 ejercicios, se planearon en tres versiones distintas: Braille, tiflotecnología y audio. La manera de responder está especificada para cada versión:

Versión en Braille: las respuestas se graban en un caset o en una grabadora digital

Versión tiflotecnológica: las respuestas se escriben en el examen

Versión en audio: las respuestas se escriben en Braille, en una hoja de respuestas

La descripción del examen que se presenta a continuación, es la base para las tres versiones. Algunas variaciones, por el tipo de versión, se mencionan en la siguiente sección.

3.4.2.1 *Características específicas de las diferentes versiones*

En principio, el examen se escribió en la computadora para posteriormente imprimirlo en Braille y grabar en audio (véase examen completo en anexo C).

La primera hoja del examen contiene instrucciones para el candidato como son: duración del examen, grabar o escribir nombre en el formato de respuesta, número de preguntas que contiene el examen en total, escribir la respuesta junto con el número de la pregunta.

La segunda hoja contiene información para el candidato como son: cuántas partes tiene el examen; el número de veces que escucharán el audio en cada sección; puntaje para cada respuesta; tiempo que se otorga para leer las preguntas, responder y revisar.

En la tercer hoja se encuentra la primera sección del examen, la primera línea identifica el número de sección (Part 1) y la segunda, números de preguntas que se encuentran en la sección (questions 1-8).

Posteriormente, de manera breve, se menciona lo que el candidato escuchará y la manera de contestar a esta sección (choose a. b. or c.).

En esta misma hoja comienza el ejercicio. Cada pregunta está enumerada (1). Cada probable respuesta tiene por delante la letra (a, b o c) y están posicionadas en forma vertical para su fácil identificación. En las versiones Braille y software especializado se dejan dos espacios entre cada reactivo y en audio 3 segundos.

Con respecto a la versión en Braille y tiflotecnología, las preguntas (1-8) pertenecientes a la primera sección, terminan en la quinta hoja. La siguiente sección (Part 2) comienza en la sexta. La versión en audio enuncia la siguiente sección.

Las secciones 2 (Part 2/questions 9-18), 3 (Part 3/questions 19-23) y 4 (Part 4/questions 24-28), siguen el mismo patrón que la primera sección.

El examen impreso en Braille tiene enumerada cada hoja en la parte superior derecha y juntas las hojas en un cuadernillo. La versión en software (CD/memoria) no requiere paginación, Jaws (lector de pantalla) lee con voz cuando hay cambio de página. En el caso del examen en audio no es necesario mencionar número de página, hacerlo causaría confusión; sin embargo, cabe mencionar que durante la grabación la palabra “pause” indica que el invidente deberá pausar la grabación para contestar.

En cuanto al formato de respuesta, el caset para grabar las respuestas es virgen; el examen en tiflotecnología, después de las tres opciones de respuesta, tiene escrita la letra “R.” para

indicar que ahí debe escribirse la respuesta; las hojas de respuesta son tamaño carta, están engrapadas por el costado en pares, enumeradas en la parte superior derecha e identificadas con las secciones correspondientes.

3.4.2.2 *Audio del examen*

El audio del examen contiene 15 extractos (véase anexo D), éste comienza dando indicaciones precisas en inglés para la elaboración del examen. Cada una de las 4 partes del examen es introducida con el tema que se escuchará, el número de preguntas contenidas en la sección y la manera de responder y es finalizada mediante palabras que así lo indican. Antes de cada extracto un tono anuncia el comienzo del mismo. Las preguntas y posibles respuestas de la parte 1 y la parte 3 también están presentes en el audio y se mencionan previos al extracto, posteriormente hay un silencio de 40 segundos para que el sustentante responda; nuevamente el extracto se escucha y un silencio de 15 segundos está presente para que el candidato revise su respuesta. La parte 2 y la parte 4 contienen solamente 1 extracto; la primera vez que se reproduzca el extracto el sustentante lo escuchará completo; sin embargo, antes de oírlo, el candidato tendrá tiempo para leer las preguntas y posibles respuestas. La introducción de ambas partes, en la grabación, indica el tiempo otorgado (parte 2: 4 minutos de silencio; Parte 4: 2.30 minutos de silencio). La segunda grabación del extracto de cada parte (parte 2, parte 4) está segmentada en las partes en las que se encuentra la respuesta y posterior a cada segmento se otorga tiempo para releer y contestar (parte 2: 1 minuto; parte 4: 1 minuto).

La grabación del tiempo otorgado al sustentante para que lea y responda las preguntas hace que el audio sea práctico, ya que el administrador del examen no requerirá de tener un reloj en mano para contar 40/15 segundos por cada extracto en las partes 1 y 3, o 4-2.30 minutos/1 minuto para las partes 2 y 4.

3.4.2.3 *Pilotaje*

Previo a la aplicación del examen se realizó el primer pilotaje en un salón de posgrado en las instalaciones de la Facultad de Lenguas de la UAEM, durante la clase de seminario de tesis 1,

con 7 profesores de inglés (cinco mujeres y dos varones) en activo que eran estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada. Este pilotaje se hizo con personas normovisuales para verificar la validez de contenido y la validez de constructo del examen. El pilotaje tuvo una duración de una hora. Después de entregarles el examen diseñado pero en tinta, se les pidió a los maestros que escribieran sus comentarios bajo los siguientes lineamientos: instrucciones claras, problemas de pronunciación, confusión en opciones de respuesta. Cabe mencionar que los profesores además de escribir sus observaciones también las expresaban en voz alta dando a la vez sugerencias acerca de la mejor manera en que se podrían hacer las modificaciones.

A continuación describo los resultados del pilotaje.

Con relación a los comentarios sobre las instrucciones sólo hubo uno, mismo en el que coinciden seis de los siete profesores, éste se refiere a las instrucciones de la parte 1 del examen “choose the correct answer a, b or c” para describir la misma sección se usan palabras distintas. En el audio se usa la palabra “best” mientras que en el examen está escrito “correct”. Esta observación fue de suma importancia porque es un factor que puede distraer al oyente. Por otro lado, los comentarios sobre la pronunciación estuvieron enfocados principalmente a la parte 1, se recomendó cambiar específicamente los extractos tres y cinco por nativo hablantes; con respecto a la parte 2 dos profesoras escucharon ruido de fondo al principio del extracto lo cual las distrajo; por último para los extractos de la parte 3 cuatro profesores sugirieron modificar el tercer y quinto extracto ya que en ambos se encontró una palabra pronunciada de manera incorrecta. Sobre el último lineamiento solamente dos profesoras comentaron que en la segunda parte del examen específicamente en el reactivo 11 (*Based on what the speaker says the person asking the questions is*) las dos primeras opciones de respuesta son confusas (a. teenager, b. adult, c. outlaw). Además de los comentarios antes descritos los siete profesores decidieron comentar tanto de manera escrita como hablada un aspecto que, en general, les causó confusión. El problema con el que ellos se encontraron está en la parte 2 y parte 4 del examen y tiene que ver con el hecho de no indicar a qué pregunta corresponden los extractos cortados; la sugerencia general fue especificar a qué reactivo pertenecen las partes cortadas del extracto. También se sugirió por parte de una maestra que en la parte 3 se indique el número de hablante antes de cada extracto, ejemplo, speaker 1).

Posteriormente, se realizó un segundo pilotaje con un invidente. En un principio, de todas las modificaciones sugeridas por los profesores sólo se hizo una al examen aplicado al invidente,

ya que el tiempo entre ambos pilotajes fue mínimo. Específicamente se cambió la palabra “best” por “correct”; se decidió que las opciones de respuesta para el reactivo 11, en la segunda parte del examen, permanecería igual ya que en el audio al explicar la parte 2 claramente se menciona la palabra “woman”, lo que sugiere que se trata de una mujer adulta y no de una joven.

La aplicación del examen en los formatos Braille y tiflotecnología, se llevaron a cabo con un informante invidente (Octavio) a las 11.00 A.M el día sábado 15 de octubre de 2011 en la sala de tiflogía de la Biblioteca de México, D.F. Cada examen tuvo una duración de 50 minutos; al informante se le otorgaron 15 minutos de descanso entre cada aplicación.

Primero, se aplicó la versión en tiflotecnología a solicitud del invidente; antes de iniciar el examen se le entregó el protocolo escrito en Braille y se dieron al informante las siguientes instrucciones:

“La grabadora que te pedí se usará para que mientras contestas el examen grabes tus sensaciones, pensamientos y observaciones acerca del examen.

“Durante la realización del examen comenta cuando consideres oportuno sobre los puntos especificados en el protocolo.”

Las indicaciones se leyeron junto con Octavio y posteriormente se le entregaron las hojas de respuesta y el examen en una memoria; en ningún momento se le dejó solo. Al finalizar el examen el sujeto tomó 15 minutos de descanso, después bajo las mismas instrucciones se le entregó el examen en Braille y las hojas de respuesta, luego se aplicó la versión en Braille, cabe mencionar que a pesar de haber encendido su grabadora en esa ocasión no hizo comentario alguno durante el examen, al preguntarle al final del mismo su razón respondió que eran los mismos problemas e hizo una grabación con comentarios generales.

Sus sensaciones, pensamientos y observaciones para ambas versiones fueron:

Diseño del examen

Alguna pregunta se te hace muy fácil o muy difícil ¿por qué? (Grabar esto en el momento de llegar a la pregunta)

La pregunta 5 es difícil porque no se le entiende nada.

Por sección

¿Las instrucciones son claras?

En la parte 2, estaría bien ir dando en el audio la numeración de las preguntas de los extractos cortados para saber el orden que se está siguiendo porque te pierdes.

¿El tiempo otorgado para leer y responder es el adecuado?

Si entiendes, no necesitas tanto tiempo.

¿De qué manera este examen es más fácil o más difícil que otros exámenes que has realizado de *listening*?

Es difícil porque mi inglés es muy limitado pero el formato es adecuado.

General

¿Qué problemas consideras que tiene este formato de examen?

La forma de responder porque te pierdes en el renglón y cuadrado que ibas, te pierdes en la numeración en lo que usas las manos para leer y luego regresar a escribir.

¿Tienes alguna sugerencia para mejorarlo?

Mi sugerencia sería que se respondiera sobre el mismo software, o sea, que después del a. b. c. hubiera una R. de respuesta y ahí que la persona pusiera a. b. o c. Si el examen está en Braille sugiero que la respuesta se grabe porque en una mano tomas la grabadora y con la otra permaneces en el renglón en Braille, así dices respuesta 1.-a., respuesta 2.-c. etc. Si está en audio sí se puede escribir en Braille porque sólo estás escuchando el audio y puedes usar las dos manos sólo para escribir y así ya no te despegas de tu regleta.

Las preguntas realizadas al informante tenían el objetivo de conocer problemas que aún se encontraban en los distintos formatos del examen y, de esta manera, adaptar el instrumento con base en las respuestas dadas.

El informante respondió a cada pregunta. En la segunda pregunta, por sección, Octavio expresa que no es necesario tanto tiempo para leer y contestar si comprendes lo que estás escuchando; sin embargo, él mismo aclara en la tercera pregunta de la misma sección que entiende poco porque su inglés es muy limitado. Si bien todas sus respuestas son de suma importancia, por el momento, ésta en particular no puede considerarse para la adaptación final

dado que se requiere de la aplicación a los demás informantes para tomar la decisión de una modificación con respecto al tiempo. Por otro lado, la información dada por el sujeto en las preguntas de la sección general son verdaderamente útiles para la adaptación final del examen ya que en ambas versiones que aplicó (tiflotecnología y Braille) tuvo problemas para responder, esto lleva a hacer una modificación con base en sus sugerencias para que la manera de responder sea práctica y funcional.

En la pregunta considerada dentro de la sección de diseño del examen y la primera pregunta por sección, Octavio coincide con los profesores de inglés que participaron en el pilotaje, razón por la cual es indispensable modificar tanto el extracto # 5, como indicar instrucciones en el audio que indiquen la parte del extracto cortado que se escuchará.

Con la participación de un solo invidente, hasta ese momento, era difícil determinar si con los formatos en Braille y en tiflotecnología había un efecto positivo. Cabe mencionar que después del pilotaje con el informante se hicieron modificaciones al audio: el extracto 5 se cambió; en la parte 2 y la parte 4 se especificó a qué preguntas se refiere el segmento del extracto que se escucha; se modificó la forma de responder para cada versión.

3.4.3 Protocolo verbal

El protocolo es el tercer instrumento (véase anexo E) que se utiliza en esta investigación; consiste en reacciones verbales que se graban al mismo tiempo que el informante realiza el examen. Tal instrumento contiene seis preguntas relacionadas con el formato y contenido de la prueba. Está escrito en Braille para que los invidentes puedan leerlo de manera independiente mientras están respondiendo al examen; tiene la finalidad de conocer, a través de las sensaciones, pensamientos y observaciones verbalizadas, si el examen es el adecuado o aún requiere modificaciones finales.

Al inicio, el protocolo presenta instrucciones breves, posteriormente con la pregunta “¿**alguna pregunta se te hizo muy fácil o muy difícil, por qué?**” se pretende saber si será necesario cambiar alguna pregunta por su facilidad o dificultad. Esta pregunta también sirve para verificar el equilibrio relativo entre los reactivos del examen y apoya en identificar el nivel general de dificultad que tiene el examen en la opinión de los sustentantes; un factor

importante en la validez visual. En la siguiente parte se hacen preguntas acerca de la claridad de las instrucciones y el tiempo otorgado para leer y responder. En el caso de las instrucciones se desglosa la respuesta por sección para identificar con mayor precisión cualquier problema que pudiera haber. La pregunta relacionada al tiempo otorgado pretende indagar si éste es suficiente para responder al instrumento de evaluación. De nuevo, se desglosa la respuesta por sección del examen.

Después, a partir de la pregunta: **¿Este examen es más fácil o más difícil que otros exámenes de listening que has hecho?** Nuevamente, el interés es en la validez visual del instrumento de acuerdo con la experiencia previa de los informantes con otros exámenes de nivel similar. Si ellos han presentado con anterioridad este nivel de examen, la respuesta a esta pregunta nos ayudará a determinar si el examen mide nivel intermedio (B2). En todo caso, se esperó que las respuestas a esta pregunta pudieran revelar opiniones acerca de la dificultad relativa del examen en comparación con el nivel que el propio informante cree tener.

La siguiente sección contiene dos preguntas generales sobre el formato que el informante invidente presentó, para identificar problemas potenciales en cuanto al formato adaptado. Las preguntas son las siguientes: **“¿Qué problemas consideras que tiene este formato de examen? ¿Tienes alguna sugerencia para mejorarlo?”**. Con estas preguntas se pretende obtener datos específicos para mejorar cada versión del examen e incorporar las opiniones de los informantes al proceso de rediseño que pudiera darse posterior al análisis de los resultados.

Por último, la pregunta: **¿La manera de responder su versión de examen fue la adecuada?** Tiene como objetivo saber si la forma en que el sustentante responde el examen es óptima.

Inicialmente se consideró que este instrumento de reflexión sobre el examen se aplicaría de manera simultánea al examen. Sin embargo en la fase de pilotaje se observó que el informante se concentraba tanto en el examen que le era imposible reflexionar durante la aplicación. Por este motivo se determinó posponer la recolección del reporte verbal hasta después de la aplicación del examen. De este modo, se pudo obtener respuesta de los informantes con mayor detalle y especificidad. Cabe mencionar que, a pesar de esto, hubo dos candidatos que respondieron de manera general.

Una vez realizadas las grabaciones se procedió a la transcripción de los datos (véase anexo F)

3.5 Procedimientos

Los exámenes se aplicaron en lugares y momentos distintos para facilitarles la movilidad a los invidentes. Para los informantes de Toluca se utilizó el salón 18 del área de posgrado, mientras que para los informantes de Ciudad de México se usaron los espacios reservados para invidentes en la Biblioteca de México.

Antes de comenzar, se entregó a cada participante el protocolo (véase anexo E) en Braille, mismo que se leyó al unísono con la supervisora; se indicó que al finalizar el examen debían grabar, en voz alta, sus sensaciones, pensamientos y observaciones que tuviesen sobre el mismo puesto que sus comentarios serían de suma importancia para la elaboración del instrumento final.

Después de que los informantes respondieron la prueba e hicieron sus grabaciones estas se recogieron. Primero se calificaron los exámenes y posteriormente se revisaron detenidamente las observaciones al examen. Los resultados de ambos se presentan con detalle en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en las distintas versiones del examen. Las calificaciones y los resultados verbales se presentan por versión.

4.1 Calificaciones obtenidas en los exámenes

Esta sección presenta las calificaciones obtenidas en las distintas versiones del examen. Los informantes escribieron sus respuestas de acuerdo con la versión que aplicaron: Braille/grabadas; tiflotecnología/en el examen; audio/escritas en Braille.

Una vez recabados los datos se calificaron los exámenes. Este proceso resulta en una calificación bruta sobre 28 aciertos. Se recalculó esta calificación como un índice sobre 10 para facilitar la interpretación de los datos. Como se especificó en la tabla de especificaciones del instrumento, la calificación aprobatoria es 7.0 puntos. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Número	Pseudónimo	Nivel identificado	Versión presentada	Calificación numérica
Informante 1	Luis	Menor a B2	Braille	5.7
Informante 2	Adriana	A2	Braille	4.6
Informante 3	Armando	A2	Tiflotecnología	3.7
Informante 4	Manuel	B2	Tiflotecnología	7.1
Informante 5	Rocío	B2	Audio	8.5
Informante 6	Nora	B2	Audio	9.6

Tabla 4.1: Resultados generales de la aplicación de las tres versiones del examen.

Como se puede observar en la tabla, los informantes obtuvieron calificaciones variadas a partir de las cuales se puede diferenciar entre sustentantes que tienen nivel B2 (de acuerdo con el Marco Común Europeo De Referencia Sobre Las Lenguas) y los que no logran este nivel, en comprensión auditiva en lengua inglesa. Luis y Armando se auto identifican, en el cuestionario y en sus comentarios del protocolo, como nivel básico lo cual se ve reflejado en sus resultados, la calificación reprobatoria de 3.7 que obtiene Armando indica un nivel muy bajo que es relativo al corto tiempo que ha estudiado inglés (año y medio, señalado en el cuestionario); Adriana dice tener, en el cuestionario, nivel intermedio; no obstante, su calificación de 4.6 deja ver que no tiene nivel B2, sino básico, lo cual es confirmado por su comentario en el protocolo. Por otro lado, Rocío, Manuel y Nora aprueban el examen; en su caso, los tres informantes dijeron estar, en el cuestionario, en nivel intermedio y sus calificaciones son la evidencia, además, en el caso específico de Manuel y Rocío estudiaron inglés más de cinco años factor que probablemente influyó en sus resultados. Es importante mencionar que los informantes realizan sus autoevaluaciones sin haber tenido un acceso a los exámenes estandarizados, lo que les hace más difícil precisar su nivel.

Con base en los comentarios de cada uno de los sustentantes se puede decir que las distintas versiones del examen no influyeron en las calificaciones de cada informante y cito: *pienso que está adecuado al nivel de inglés que se lleva... está perfecto* (informante 1, Luis -versión en Braille); *tuvo variaciones en cuanto a tiempo, fueron buenas... las variaciones para la velocidad estuvieron bien* (informante 2, Adriana -versión en Braille); *la temática del examen es buena, el ritmo es bueno, el examen es bueno* (informante 3, Armando-versión tiflotecnológica); *me pareció interesante, fácil porque incluimos la computadora* (informante 4, Manuel-versión tiflotecnológica); *está mejor así este examen* (informante 5, Rocío-versión en audio); *es más fácil en el sentido de que no te lo está leyendo alguien* (informante 6, Nora-versión en audio)". Ahora bien, Luis y Adriana realizaron el examen en formato Braille, ambos obtuvieron calificaciones bajas (5.7 y 4.6 respectivamente), probablemente la aplicación de esta versión requiera mucho mayor tiempo que las otras versiones. Cabe resaltar que Luis y Adriana respondieron todo el examen con lo cual se podría suponer que no les faltó tiempo; aunque se pudiera creer que es un problema con la versión o una falla en los procedimientos al asignar dos informantes de bajo nivel a esta versión, no es así ya que en el cuestionario Adriana no sólo dice tener nivel intermedio, sino haber estudiado inglés durante ocho años. Con base en sus resultados y autoevaluaciones: "no es el nivel para mí",

“considerando que mi nivel es básico” se determina que, ambos, no tienen nivel intermedio (B2), sino nivel básico (A2).

En cuanto a la versión tiflotecnológica, los sustentantes Armando y Manuel la realizaron, sus calificaciones (Armando 3.7 y Manuel 7.1) varían porque el nivel de cada informante es distinto, Armando tiene nivel básico (A2), quizá incluso A1, mientras que Manuel nivel intermedio (B2). El nivel en el que se encuentran está relacionado con el tiempo que han estudiado inglés, en el caso de Armando solamente 1.5 años y en cuanto a Manuel 5 años. Además el nivel no sólo está determinado por sus calificaciones, sino por su autoevaluación en el protocolo: “*tengo nivel básico*” comentó Armando. El tiempo de estudio de la lengua inglesa, el nivel que dicen tener de inglés en el cuestionario y sus comentarios en el protocolo son coherentes con los resultados.

Las informantes, Rocío y Nora, contestaron el examen en formato audio; sus calificaciones aprobatorias, 8.5 en el caso de Rocío y 9.6 en el caso de Nora son similares, si bien ellas dicen, en el cuestionario, que tienen nivel intermedio (B2) y Nora explica que sólo estudió la lengua tres años, el puntaje que obtienen lleva a pensar que tienen nivel avanzado (C1). Es importante resaltar que tanto Rocío como Nora también hablan en el protocolo sobre falta de tiempo, al igual que Luis y Adriana lo hacen; sin embargo, las calificaciones son distintas lo cual corrobora que la versión en Braille es adecuada y no es la causante de las calificaciones bajas de los sustentantes.

4.2 Resultados de los reportes verbales

En esta sección se encuentran descritas y explicadas las reacciones al examen que los invidentes expusieron al terminar la presentación del examen y en respuesta a las preguntas del protocolo. Los seis informantes utilizaron diferentes versiones del examen (dos en versión Braille, dos en versión tiflotecnológica y dos en versión audio). Las transcripciones de los protocolos se incluyen en el Anexo F. Cabe mencionar que algunos informantes grabaron sus comentarios de manera general; sin embargo, estos se pueden analizar porque están relacionados con algunas de las preguntas del protocolo.

Las transcripciones de los protocolos se incluyen en el Anexo F.

La primera sección del protocolo tenía que ver con preguntas específicas acerca del examen, la segunda sección incluía preguntas generales sobre la versión de examen y la manera de responder.

El primer comentario que hicieron los sustentantes está relacionado con lo fácil o difícil de alguna pregunta en particular; las opiniones se podrían dividir en dos grupos: los que consideran que el examen es difícil por su nivel y los que encuentran preguntas fáciles y difíciles por razones distintas. Los informantes que se encuentran dentro del primer grupo hicieron su versión en Braille (Luis y Adriana) y en tiflotecnología (Armando), los tres coinciden en que no hubo preguntas fáciles o difíciles, sino que la dificultad para entender los textos radica en su nivel de inglés porque ellos consideran que tienen nivel básico y este examen es para medir un nivel más avanzado; si se observan las calificaciones de los tres sustentantes (véase tabla 4.1) se corrobora que el nivel de los informantes es básico, por lo tanto, no tienen nivel B2 de acuerdo con el Marco Común de Referencia sobre las Lenguas.

Los candidatos que se encuentran dentro del segundo grupo, hicieron su examen en versión tiflotecnológica (Manuel) y audio (Rocío y Nora), si bien estos informantes coinciden en que hay preguntas fáciles y difíciles, las razones son distintas. Por ejemplo, Nora considera que las cuatro primeras preguntas son difíciles por la pronunciación y la velocidad de los hablantes; sin embargo, dice que en su mayoría, las preguntas son claras. Por otro lado, Manuel comenta que las preguntas de la parte 1 y 3 del examen estuvieron fáciles, sin embargo se contradice al mencionar que una pregunta, en la que una persona hablaba de libros, le pareció difícil (la parte del examen en la que se habla de libros es la 3); Manuel coincide con Nora en que la dificultad de esa pregunta se debe a la pronunciación. Manuel también tuvo dificultad en la parte 2 aparentemente por el tiempo ya que en su grabación expresa que no alcanzó a escribir la respuesta. Por último, Rocío sólo hace referencia a la pregunta número 23 la cual considera fácil porque en la opción de respuesta correcta se repite textualmente una sección del audio. Para conocer si esta pregunta es tan fácil como ella lo expresa se revisaron las respuestas de los demás sustentantes y se observó que el 50% contestó correctamente esa pregunta por lo que se puede concluir que la pregunta 23 no es tan fácil.

En cuanto a la segunda pregunta del protocolo referente a las instrucciones, brevemente los informantes respondieron que las instrucciones son claras. Con respecto a la siguiente pregunta acerca del tiempo otorgado para leer y contestar el 86% respondió que el tiempo no

es suficiente. Luis cree que su lectura en Braille es lenta motivo por el que él dice que necesita más tiempo pero Adriana comenta que su lectura en Braille es muy rápida; sin embargo, el tiempo para leer y contestar no le fue suficiente “*me frustró mucho..., o sea yo leo rápido pero me sentí muy mal*”; con esto se confirma que la lectura del Braille es más lenta que en tinta, entonces otorgar mayor tiempo para esta versión de examen es crucial. Manuel, Rocío y Nora coinciden que en la parte 2 del examen hace falta tiempo para leer y contestar. Nora, quien presentó la versión en audio, explica que en general el tiempo es adecuado, a excepción de la parte 2, y comenta que los ruidos de fondo en el audio distraen la atención, lo cual resta tiempo; Manuel propone quitar tiempo a la primera y tercera parte del examen y añadir esos segundos a la segunda parte. Los motivos por los que se sugiere más tiempo son variados; sin embargo, sus comentarios reflejan una urgente modificación del tiempo para que éste no sea un factor determinante en los resultados.

En general, las observaciones de los invidentes en relación a la pregunta: *¿De qué manera este examen es más fácil o más difícil que otros exámenes que has realizado de listening? sirvieron para la validez visual del instrumento. Hacen los siguientes comentarios: temática y ritmo buenos, el nivel que tengo es de básico y este examen es de nivel avanzado (Armando), no es mi nivel pero sí el que tú estás buscando (Luis), fácil e interesante porque incluimos la computadora (Manuel), ni fácil ni difícil mi nivel no es el adecuado (Adriana), Es más fácil en el sentido de que no te lo está leyendo alguien, entonces te quita el estrés (Nora), como el maestro pero sin su presencia (Rocío), ayudan a determinar que el examen mide nivel intermedio (B2).*

Las expresiones que se refieren más al contenido de la prueba son aquellas en las que los sustentantes consideran más difícil el examen por el nivel que creen tener. Los comentarios sobre la facilidad del examen están relacionados con la forma en que está escrito el examen, es decir, en audio o tiflotecnología.

Los candidatos consideran la parte 2 difícil; Manuel, Rocío y Nora relacionan esta dificultad con la falta de tiempo, mientras que Adriana especifica que responder dos preguntas a la vez le causó confusión. Para conocer si esta última característica era un factor que influyera en sus respuestas se analizaron las respuestas correctas e incorrectas en las distintas secciones; se encontró que solamente el 20% de sus respuestas, en esa parte, eran correctas, siendo la única de los seis invidentes que tuvo en esa parte más del 50% incorrecto.

4.2.1 La versión en Braille

Cuando Luis respondió a la pregunta sobre problemas con la versión en Braille, fue breve: “*tuvo orden*”, contestó. Su comentario sugiere que el diseño de esta versión no causa problemas en relación con, el espacio, la paginación, la numeración y la forma de responder; Al igual que Luis, Adriana no encontró problemas en el tipo de formato y la manera de responder le pareció excelente. Esta última observación por parte de la informante le da al examen un punto positivo, es información clave y relevante para exámenes de comprensión auditiva en lengua inglesa para personas invidentes, este hallazgo puede ser usado por maestros que requieren adaptar ejercicios o pruebas para personas con discapacidad visual.

A pesar de que ambos sustentantes no encuentran problemas en este tipo de versión, sí comentan a lo largo de su reflexión que era mucha presión contestar el examen en el tiempo asignado, Adriana hace mucho énfasis en la sensación negativa que tuvo por falta de tiempo para leer y contestar: ... “*el tiempo para leer no fue suficiente... el tiempo para leer no fue suficiente y ¡me frustré! Sí ¡me frustré mucho, mucho!* quizá esta misma presión les llevó a tener calificaciones más bajas. Para esta versión el tiempo puede ser un elemento determinante en el desempeño de los candidatos.

Los participantes sugieren modificaciones; sin embargo, estas no especifican cambios en la versión escrita en Braille, sino en el audio del examen para el cual, se aconseja alargar el tiempo de lectura y respuesta.

Con base en los comentarios de ambos informantes se considera no hacer ninguna modificación a la versión escrita en Braille. Por otro lado, las observaciones, hechas por los invidentes, acerca del tiempo serán tomadas en cuenta para el audio final.

4.2.2 La versión tiflotecnológica

Las reacciones de los informantes a la versión tiflotecnológica son positivas, a través de palabras como “*no tiene problemas*” o “*el examen en computadora es bueno*” los invidentes dan a entender que el examen en versión tiflotecnológica está bien adaptado. Las razones por las que Manuel considera que esta versión de examen no tiene problemas tiene que ver con la accesibilidad que tiene tanto para el docente invidente como para el normovisual ya que

puede ser calificado en la computadora con el lector de pantalla o imprimirse en tinta si así se requiere. Aunque Armando estuvo de acuerdo en que esta versión está bien diseñada, al final de la grabación preguntó que, en caso de que el examen esté en esta versión y el candidato no pueda llevar su computadora qué opción le darían. En sí este comentario no se relacionaría con problemas de formato por un mal diseño, sino por el hecho de tener una sola versión del examen. El cuestionamiento es muy interesante y la respuesta que se le daría es que existe la opción de realizarlo en las otras versiones (Braille y audio).

Sobre las sugerencias Manuel habla de modificar los tiempos para la parte 2 para la que él cree que el tiempo no es suficiente; cuando comenta que la forma de responder (en el mismo texto) es adecuada, sugiere que para un examen en versión Braille convendría responderlo en la computadora.

De acuerdo con las observaciones hechas al examen tiflotecnológico no se harán cambios al mismo; una vez más se tomarán en cuenta las sugerencias acerca de incrementar el tiempo en el audio para leer y contestar.

4.2.3 La versión en audio

En la versión en audio parece fundamental resaltar que tanto Rocío como Nora consideran que esta versión funciona bien; *“Es más fácil en el sentido de que no te lo está leyendo alguien, entonces te quita el estrés”* comentó Nora durante su grabación, mientras que Rocío expresó las siguientes palabras con emoción: *“...está mejor así este examen, sentía como cuando te lee el examen el maestro pero sin su presencia”*. Estas reacciones a la versión del examen son muy positivas porque pareciera que el maestro ya no es un factor influyente en la realización del examen y por lo tanto, no causa estrés.

Rocío y Nora opinan que la versión del examen en audio no tiene problemas; sin embargo, Nora encuentra al ritmo de velocidad de los hablantes como un problema pues explica que cuando los hablantes del audio retoman el texto no se sabe si se está extendiendo el texto o se está rectificando.

Con respecto a las sugerencias, Rocío y Nora coinciden en alargar el tiempo, además la segunda informante también sugiere que la pronunciación no sea tan variada y que la velocidad de los hablantes sea la misma para que se alcance a entender la pronunciación.

Finalmente, con respecto a la forma de responder Nora cree que opción múltiple como opción de respuesta es adecuada porque quita el estrés y ayuda a responder/escribir la respuesta más rápido. Si bien la forma de responder en Braille le pareció correcta, propone que las partes del examen terminen en numeración cerrada, es decir, en lugar de que la parte 1 sólo tenga 8 reactivos que cierre en 10 para que al momento de escribir la respuesta de la siguiente parte con su número respectivo el invidente no se pierda en la continuidad de la numeración. Sin embargo, las especificaciones del examen ya indicadas contemplan solamente 8 reactivos en esta sección; modificar esa parte implica un desequilibrio en el peso total que corresponde a esta estrategia de comprensión auditiva en el examen total, lo cual podría cambiar la naturaleza del constructo que se desea medir con la prueba.

A partir de las observaciones hechas por los informantes 5 y 6, el examen en formato audio permanecerá igual. Debido a que la participante 5 también puntualizó que el tiempo para responder fue corto, su opinión se considerará para la modificación del audio del examen.

Todos los informantes se sintieron satisfechos con la versión que usaron del examen; en general, consideraron que la manera de responder es la adecuada. Con respecto a la dificultad o facilidad del examen, comentaron que la versión que realizaron estaba muy bien diseñada; sin embargo, algunos mencionaron que su nivel de inglés no era suficiente para ese examen, razón por la cual habían tenido dificultad al realizarlo. La observación que todos los informantes invidentes hicieron, independientemente de su nivel y del formato del examen que aplicaron, estuvo relacionada con el tiempo, éste, no fue suficiente para leer y responder.

Capítulo V

Discusión

En este capítulo se presentan las discusiones sobre los resultados; cabe mencionar que las interpretaciones de los datos obtenidos, aunque apoyados en la teoría, se hacen desde la perspectiva particular del uso de exámenes para invidentes. Ahora bien, en esta tesis se planteó como objetivo general determinar la manera en la que se puede adecuar un examen de comprensión auditiva en lengua inglesa de tal manera que haya equidad entre invidentes y normovisuales, mediante la comparación de tres versiones distintas de un examen; una versión en Braille, una tiflotecnológica y una en audio. Estas versiones se aplicaron a 6 invidentes para obtener datos sobre su comportamiento. La discusión se presenta en términos de las cualidades deseables de un examen que se presentaron en el marco teórico; éstas son validez, confiabilidad, autenticidad, interactividad, impacto y practicidad.

5.1 Problemas comunes de las versiones

Como se señala en el capítulo anterior, desde el punto de vista de los informantes las versiones son óptimas para su aplicación a un invidente, sus opiniones son fundamentales debido a que los candidatos invidentes, en un futuro, serán los que utilicen este examen. Por otro lado, como diseñador de examen también deben considerarse otros elementos importantes, en otras palabras, como dicen Bachman y Palmer (1996) un examen deberá contar con todas las cualidades (confiabilidad, validez de constructo, autenticidad, interactividad, impacto, practicidad), de tal manera que sea útil para los propósitos planteados.

En primer lugar, las versiones están bien adaptadas pero el tiempo se consideró como un problema. La “falta de tiempo”, como lo expresan los invidentes, para leer y responder, sobre todo en la parte 2 del examen, era un factor que debía modificarse para cumplir con todos los objetivos planteados en esta tesis, siendo el último de estos la adaptación final del

instrumento. Debido a que los informantes comentaron que la parte 2 es la que requiere mayor tiempo para leer y contestar, el tiempo para leer se incrementó de 2.30 minutos a 4 minutos y para responder de 40 segundos a 1 minuto debido a que deben leer dos preguntas con sus opciones de respuesta, esto permitirá al candidato invidente leer todas las preguntas. Tal aumento no afecta el tiempo del examen ya que éste dura, con la modificación, 52 minutos en vez de los 50 que eran. Un problema de autenticidad que se detectó está relacionado con la calidad del audio, las personas que grabaron el audio no son angloparlantes y en la vida real los candidatos escucharían a nativos del inglés. Dadas las circunstancias, se buscaron nativos del inglés, en el extranjero, para grabar nuevamente los extractos. Con las modificaciones de tiempo y el cambio de hablantes no nativos a nativos se creó un nuevo audio, el cual queda como la versión final.

En segundo lugar, las cualidades del examen no van separadas sino que trabajan e interactúan juntas (Bachman y Palmer: 1996) así es como las presento a continuación.

Bachman y Palmer (1996) señalan que un examen es válido si mide lo que tiene que medir; la validez, explicada en el primer capítulo, se pudo establecer a través de distintos tipos de la misma.

- **La validez de constructo:** El examen de comprensión auditiva elaborado en este trabajo tiene como finalidad valorar la capacidad auditiva en lengua inglesa, sólo pretende medir la habilidad de comprensión auditiva, lo cual significa que este instrumento no valorará el dominio de otras habilidades como son la capacidad de lectura, escritura o habla en lengua inglesa; por esta razón, el examen tiene únicamente preguntas con respecto al contenido del audio para conocer si se ha comprendido el contenido del mismo.
- **La validez visual:** Esta validez se determinó a partir de los resultados presentados en el capítulo IV, los cuales, confirman que para los informantes invidentes las tres versiones de los exámenes (Braille, tiflotecnológica, audio) estuvieron muy bien diseñadas, es decir que la manera de contestar (opción múltiple) y la forma de responder (escribiendo en Braille/en la computadora o grabando); los espacios entre instrucciones, preguntas y respuestas; numeración de páginas en versión Braille e indicación de pausas en versión audio, se adaptaron adecuadamente a sus necesidades.

- **La validez de procedimiento** (Hughes, 2003): Los seis informantes aplicaron alguna versión del examen, en cuatro días distintos y siempre bajo las mismas circunstancias: lugares amplios, ventilados, por la mañana y se procuró usar un lugar en donde no hubiera ruido exterior que estuviera en mis manos controlar; por ejemplo, personas hablando afuera del salón.

Con respecto a la confiabilidad se puede comentar que con las tres versiones del examen se minimizan los efectos de estrés que puede tener el candidato ciego cuando un maestro le lee el examen ya que este estado se genera por la falta de control del sustentante sobre la situación y ritmo de aplicación. Además un factor muy importante es que las descripciones no variarán cada que se aplique la prueba, como sucede cuando el profesor lee el examen ya que en cada aplicación, su tono, velocidad y ritmo cambia, lo cual afecta la confiabilidad de manera adversa. La forma de opción múltiple permite al informante escribir la respuesta de manera sencilla, una sola respuesta se considera como correcta; por lo tanto, si el candidato invidente pone esa respuesta el profesor que califique el examen siempre tendrá que ponerla correcta. De esta manera, los resultados del examen reflejan con mayor fidelidad la habilidad del informante invidente.

Con base en los resultados de los candidatos se analizaron los reactivos para conocer el grado de dificultad de cada uno de ellos, la interpretación de este grado se hizo con base en la siguiente fórmula: $(\text{Respuestas Correctas}/\text{No. Total de Respuestas}) * 100$. Esta fórmula puede describirse así: obtener el número de respuestas correctas, dividirlo entre el número total de respuestas y este resultado, multiplicarlo por 100. Los reactivos con un resultado mayor a 85%, son demasiado fáciles y aquellos con resultado menor a 15%, son demasiado difíciles.

En la tabla 5.1 se presentan los datos relacionados con el grado de dificultad de cada reactivo.

Lo que se observa en la tabla es que ningún reactivo es demasiado difícil lo cual es positivo; el 7.14% es difícil (Reactivos 2, 14- 33.33); el 28.57% es óptimo (Reactivos 10, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 27-0.50); el 35.71% es fácil (Reactivos 1, 4, 8, 9, 11, 13, 15, 19, 20, 28- 66.67; el 25% es muy fácil (Reactivos 3, 5, 6, 7, 16, 24, 26- 83.33). el 60.71% de los reactivos tienden a ser fáciles, para determinar este último porcentaje se toman en cuenta los 7 reactivos (25) que son muy fáciles y los 10 reactivos (35.78) que están cerca del punto de corte de reactivos muy fáciles.

En el caso del reactivo número 12 que se encontró demasiado fácil, ya que fue contestado correctamente por todos los informantes (100%), se identificó que probablemente el problema fue que la respuesta correcta está mencionada en el audio justo al final del enunciado que se presenta para que el candidato responda a los reactivos 13 y 14. Esto también debe modificarse y, aunque ya no en este estudio, observar los resultados de la aplicación posterior al cambio.

# REACTIVO	RESPUESTA CORRECTA	# CORRECTAS	# INCORRECTAS	Índice de dificultad %
1	B	4	2	66.67
2	A	2	4	33.33
3	A	5	1	83.33
4	B	4	2	66.67
5	C	5	1	83.33
6	B	5	1	83.33
7	A	5	1	83.33
8	C	4	2	66.67
9	C	4	2	66.67
10	C	3	3	50.00
11	B	4	2	66.67
12	B	6	0	100.00
13	C	4	1	66.67
14	C	2	4	33.33
15	B	4	2	66.67
16	A	5	1	83.33
17	C	3	3	50.00
18	C	3	3	50.00
19	A	4	2	66.67
20	A	4	2	66.67
21	B	3	3	50.00
22	B	3	3	50.00
23	B	3	3	50.00
24	B	5	1	83.33
25	C	3	3	50.00
26	A	5	1	83.33
27	A	3	3	50.00
28	C	4	2	66.67

Tabla 5.1: Análisis de los reactivos.

Por lo antes mencionado, el examen tiende a ser fácil pero sigue midiendo nivel B2 ya que la información obtenida a través del análisis muestra que los reactivos sí discriminan entre informantes de nivel intermedio y aquellos que no lo son. Sin embargo, es muy importante

mencionar que los datos deben tratarse con mucha cautela porque son el resultado de solamente seis aplicaciones.

En cuanto a la autenticidad cabe mencionar que los extractos del audio, que son la base del examen son de una extensión parecida a los textos con los que el candidato se puede enfrentar en la vida real; además, la tarea solicitada en el examen es similar a la tarea de escuchar en la vida real, debido a que los candidatos podrían estar expuestos a situaciones como las presentadas en los extractos del audio; por ejemplo, la parte 2 del examen trata sobre un diálogo entre una mujer y un experto en autos, una pregunta como la siguiente podría hacerse en la vida real:

9.- For a first time buyer what type of vehicle would be a good option according to the speaker?

Seguramente se pensará que el informante invidente difícilmente se encontraría en una situación en la que tuviese que solicitar información acerca de un carro; sin embargo, cabe mencionar que si bien el invidente no maneja automóviles hay invidentes que tienen chofer o son dueños de taxis, además tal vez por pura curiosidad podrían solicitar la información.

Los extractos fueron de fuentes auténticas, creados por maestros de lengua inglesa y no extraídos ni de libros ni de internet. También los informantes permitieron conocer más sobre la autenticidad de este examen a través de sus reacciones con respecto al contenido y nivel de la prueba, es decir, cuando comentan que el examen es adecuado para el nivel que se pretende medir, hay un efecto potencial en la percepción del examen.

La interactividad es definida por Bachman y Palmer (1996: 25) como la medida en que el instrumento interactúa con las características individuales de los candidatos, estas características ya mencionadas en el marco teórico son: el conocimiento previo del tema, la competencia lingüística y la afectividad. En relación con estas características, se seleccionaron temas variados que pudieran ser de interés como un museo, comida mexicana, automóviles, supersticiones, etc., temas que los informantes conocieran con anterioridad pero que no hubieran escuchado antes y que fueran agradables para captar su atención debido a que es un examen con mucha información. Lo anterior fue de suma importancia ya que de acuerdo con Bachman y Palmer (1996: 24), la importancia percibida por los candidatos sobre el dominio de la tarea y el contenido de los temas del examen, se considera que ayuda a

promover una respuesta afectiva positiva a la tarea del examen y puede ayudar a los candidatos a realizar un mejor examen.

El impacto del examen se puede observar desde un nivel macro, es decir, en términos del sistema educativo y desde un nivel micro, en el que se afecta directamente a los individuos. Bachman y Palmer (1996: 31) comentan que los exámenes tienen impacto en los individuos que tienen algún interés en los mismos ya que quedarán marcados directamente por ellos; se podría decir que los informantes fueron afectados por dos aspectos de los procedimientos de examen: La experiencia de haberlo hecho y las decisiones que tomaron con base en el resultado del examen. Si bien, hacer por primera vez un examen adaptado para invidentes fue una experiencia positiva para los informantes, el impacto individual que tuvo en algunos de ellos se relaciona más con el interés que tenían por hacerlo pues esto les permitió tomar decisiones futuras. Este es el caso de Adriana, Rocío y Nora; después de haber hecho la prueba y autoevaluarse Adriana comentó, fuera del lugar de la aplicación del examen, que tomaría cursos de lengua inglesa para tener un mejor nivel de inglés; Rocío y Nora días después preguntaron sobre sus resultados, haber aprobado el examen les permitió animarse a hacer un examen de certificación en los próximos meses, esto significa un alto impacto a nivel micro. Con respecto al nivel macro, el profesor debe pensar en la forma en que debe dar la clase, es decir, lo que tiene que enseñarle a los candidatos para que aprueben el examen; por ejemplo, para que los sustentantes puedan contestar correctamente los reactivos de opción múltiple, el profesor necesita enseñarles a comprender y escuchar en inglés a través de textos auténticos que contengan condiciones naturales y situaciones que podrían surgir en la vida real. El impacto del examen diseñado es benéfico porque si el profesor enseña al candidato para que apruebe el examen seguramente su comprensión sobre lo que escucha mejorará y como consecuencia también su dominio de la lengua.

Finalmente, el examen de diseño propio es práctico, tomándose en cuenta que los recursos humanos, los materiales, el tiempo y el costo (Bachman y Palmer 1992: 37) necesarios no excedieron los recursos disponibles. La escritura del examen se hizo inicialmente en la computadora, posteriormente se imprimió en Braille y se grabó, así se obtuvieron las tres versiones sin que esto implicara un gasto elevado; los espacios para la aplicación del examen tanto en Ciudad de México como en Toluca estuvieron disponibles al igual que la grabadora que se necesitaba para reproducir el audio. En cuanto al tiempo, el diseño y la escritura del

examen se llevó varios meses hacerlo, ya que elaborar una prueba de comprensión auditiva implica determinar el número de reactivos y partes que contendrá la prueba; el tema que se usará para cada extracto; localizar y grabar a las personas que participarán en la grabación; decidir la forma en que se responderá el examen y construir la prueba tomando en cuenta que las preguntas no deben ser ambiguas o confusas y que las respuestas de opción múltiple, como es el caso, contengan distractores y longitud más o menos igual. Sin embargo, la aplicación, la calificación y el análisis se realizaron en un periodo de tiempo corto; el cuadernillo en Braille, el caset/CD y el documento en computadora, que contienen las preguntas se pueden volver a utilizar en aplicaciones posteriores, con esto se reduce el gasto en nuevas impresiones o reproducciones de caset/CD, solamente en el caso específico de la prueba tiflotecnológica deberán borrarse las respuestas escritas por el candidato.

5.2 Problemas específicos de las versiones

En principio, podría pensarse que no hay una versión mejor que la otra por los comentarios de los participantes, lo cual es cierto, pero cada formato presenta ventajas y desventajas con respecto a practicidad y confiabilidad.

5.2.1 Versión en Braille

La versión en Braille se diseñó porque tiene la ventaja de estar escrito en un sistema conocido por prácticamente cualquier invidente, los espacios entre preguntas y respuestas son adecuados para su lectura y las hojas en un cuadernillo permiten tener un orden al cambio de las mismas. En esta versión las respuestas se graban, lo cual es una opción excelente para los invidentes ya que se ahorra tiempo.

Bachman y Palmer (1992: 36) definen la practicidad como la relación entre los recursos que se requerirán en el diseño, desarrollo y uso del examen y los recursos que están disponibles para esas actividades. Imprimir un examen en Braille no es costoso ni tampoco las hojas para hacerlo, existen varios centros de discapacitados visuales donde se pueden hacer las impresiones, el tiempo de entrega varía dependiendo de la disponibilidad de tiempo que tenga el centro; pero la pregunta es ¿el profesor que requiera el examen en Braille estará dispuesto a buscar algún centro de este tipo?, además deberá saber o buscar a alguien que conozca tal tipo de escritura para verificar que no tenga errores. En ese caso probablemente los recursos

humanos y materiales necesarios para esta versión estarían excediendo los recursos de la institución y por lo tanto se estaría en un problema de practicidad. Sin embargo, este problema se resuelve con una guía para el administrador (véase anexo G) en la cual se indican además de los procedimientos de producción y aplicación, los lugares, en el interior de la República, donde se puede obtener apoyo para la elaboración del material en Braille.

5.2.2 Versión tiflotecnológica

La versión tiflotecnológica se tomó como otra opción debido a que es de uso y diseño fácil; el candidato invidente puede leerlo y responderlo en la computadora y el profesor tanto normovisual como invidente, puede revisarlo. Además, también puede imprimirse para tener un control físico del examen; su elaboración no implica un alto costo y prácticamente cualquier profesor podría hacerlo siguiendo las instrucciones de producción indicadas en la guía. La ventaja de esta versión es que es altamente práctica. En esta versión hay algunos aspectos que deben considerarse; por ejemplo, lo ideal es que la institución tuviera el software especializado, pero debe tomarse en cuenta que este es muy caro y que conforme avanza la tecnología estos software van sufriendo modificaciones lo cual puede ser un obstáculo para que la institución educativa lo adquiriera, desde el punto de vista económico ya no sería tan práctico. Además es importante señalar que el invidente sea una persona que use la computadora con regularidad de lo contrario esta no sería la mejor versión para ella.

Ahora bien, supongamos que el candidato cuenta con una computadora que tiene lector de pantalla, lo lógico sería que la institución proporcionara el examen pero siempre estará en la posición de instalar el examen en la computadora de los candidatos o al menos pasarles una copia. La versión tiflotecnológica implica un riesgo de seguridad considerable, en términos de confiabilidad porque al tener el examen en la computadora este se puede copiar en segundos y posteriormente venderse.

Para este caso en particular se proponen dos opciones:

- a. Se le da la instrucción al candidato que el examen se contesta en la memoria, si es de él se le pedirá para copiar y borrar de su memoria la información, si pertenece a la institución sólo se le pedirá que la regrese terminado el examen.

- b. La institución puede comprar el lector de pantalla e instalarlo en alguna computadora que tenga disponible, de esta manera se corren menos riesgos de copiar el examen con fines de lucro.

5.2.3 Versión en audio

Una práctica común en la aplicación de exámenes a invidentes es que el administrador lee la versión del examen cada vez que se aplica, lo cual trae como consecuencia que en cada aplicación, su tono, velocidad y ritmo cambia de una presentación a otra, además no todos los administradores dominan la lengua. Por lo tanto esto se convierte en un problema fundamental de confiabilidad. Por ello, se determinó crear una grabación única en audio del examen para su uso en todas las aplicaciones del mismo. Esta versión supera la práctica de lectura *ad hoc* en aplicaciones separadas, por tratarse de una sola versión que se escuchará sin alteraciones por todos los sustentantes. La persona que grabó el examen en versión audio es un profesor de inglés con más de diez años de experiencia, la ventaja de esta versión producida, al igual que las otras dos versiones, es que agrega confiabilidad porque cada vez que se presenta se está escuchando el mismo audio, esto implica que siempre será la misma pronunciación, el mismo ritmo y la misma velocidad.

Por otro lado, el caset o CD de preguntas del examen se vuelve a utilizar en aplicaciones consecuentes, reduciendo de esta manera los gastos en más casets o CDs, la grabación del audio no implica tanto tiempo y un profesor de lengua inglesa puede hacerlo, esto sugiere que los recursos materiales, de tiempo, y personal para edición y aplicación del mismo no exceden los materiales disponibles. Con lo cual se concluye que es una versión práctica.

Esta versión se responde en Braille, cada sección del examen se contesta en hojas distintas lo cual genera algunos problemas porque el cambio de regleta a otra hoja requiere de habilidad por parte del invidente, es decir, que al cambio de cada hoja se debe abrir la regleta, sacar la hoja usada e insertar la siguiente. Por eso, es un factor que debe tomarse en cuenta al momento de la aplicación. Poner las respuestas de todo el examen en una sola hoja, en lugar de poner las respuestas de cada sección en hojas distintas es una opción; sin embargo, deben considerarse los siguientes dos puntos:

- a. El candidato invidente puede perderse de cuadratín, o sea que puede encimar las respuestas.
- b. El examen contiene 28 reactivos y en una hoja tamaño carta sólo se pueden escribir 26 renglones.

La grabación o escribir en la computadora no podrían ser opciones posibles porque no son viables, ya que el candidato invidente se podría confundir; por ejemplo, si graba las respuestas estará poniendo atención en las grabadoras (en la que escucha el examen y en la que responde) esto distraería su concentración del audio del examen. Por otro lado, si las respuestas se escriben en la computadora puede ocurrir que al movimiento de las manos, al regresar a la grabadora o viceversa, se oprima alguna tecla por equivocación y como consecuencia el sujeto se ponga nervioso al intentar borrarla.

Una solución es el uso de la máquina de escribir Perkins, en la cual, se puede introducir una hoja de mayor tamaño, esto permitiría escribir todas las respuestas del examen y hasta revisarlas sin tener que sacar la hoja y voltearla como se hace con la regleta.

Conclusiones

En esta tesis se planteó el objetivo de determinar la manera en la que se podía adecuar un examen de comprensión auditiva en lengua inglesa de tal manera que hubiera equidad entre personas invidentes y normovisuales. Tras una profunda investigación en la que se recabaron sugerencias de invidentes y material de exámenes de certificación en Braille; se leyeron textos que contenían información acerca de la elaboración de exámenes; se construyeron los instrumentos y se aplicaron y se analizaron los resultados, se puede concluir que, en general, los tres formatos del examen son adecuados para aplicarse a invidentes.

Existe muy poca información en relación con materiales adaptados para invidentes adultos, la mayoría de la información que se encuentra es acerca del material que se puede diseñar para niños. Esta aplicación innovadora aporta nueva, útil e importante información sobre material de evaluación; a lo largo de la tesis se describen detalladamente formas de adaptar un examen de lengua para personas invidentes y al final se anexa una guía para su producción y aplicación. A través de esta investigación se encontró que las formas para responder exámenes adaptados para personas invidentes pueden ser distintas: en Braille, en audio o sobre el texto en la computadora, todas las formas son apropiadas, siendo esta también una aportación al campo de la enseñanza de lenguas ya que estas formas de responder pueden ser propuestas por los profesores a los candidatos/alumnos invidentes para ejercicios o exámenes de comprensión auditiva en lengua inglesa. Las versiones adaptadas en Braille, tiflotecnología y audio propuestos en esta tesis, sirven como modelo para la adaptación de ejercicios o pruebas de comprensión auditiva; también las características particulares de cada formato pueden ayudar en la construcción de ejercicios o exámenes que midan otra habilidad como producción escrita, producción oral o comprensión de lectura.

Con base en la experiencia adquirida en esta investigación, me atrevo a recomendar algunos lineamientos generales que pueden servir en la adaptación de exámenes que miden otras habilidades de la lengua, estas son: tiempo suficiente para leer y contestar; evitar imágenes,

llenado de espacios o relación de columnas; espacios adecuados entre preguntas. En pruebas de producción escrita puede utilizarse en computadora o escritura en Braille, la misma recomendación se hace para los exámenes de comprensión de lectura.

La construcción de cada versión fue distinta, aunque en todos los casos se tomaron en cuenta las sugerencias de invidentes, específicamente para la versión en Braille se consideraron algunas características de exámenes de Cambridge (KET y PET) escritos en Braille. Cada formato se elaboró cuidadosamente tomando en cuenta siempre el tipo de candidato al que iba dirigido, la aplicación del examen también se hizo de la misma manera. Los resultados fueron muy positivos ya que todos los informantes quedaron satisfechos al hacer, por primera vez, un examen adaptado para personas invidentes que pudiera leerse y contestarse de manera independiente. Esto quiere decir que los futuros sustentantes que apliquen cualquiera de estas versiones también quedarán satisfechos.

Una gran ventaja de los formatos adaptados se debe a la reducción del estrés en los estudiantes, con este material adecuado a sus necesidades ellos tienen el control de la situación y del ritmo de la aplicación, ya no estarán sujetos al tiempo, disposición o estado de ánimo del profesor para la aplicación de la prueba. Además, el instrumento adaptado también es benéfico para el maestro porque, a pesar de desconocer el área de la discapacidad visual, puede enseñar también al alumno. Un profesor que verdaderamente está comprometido con su profesión no tendrá problema al utilizar el instrumento adaptado, no necesita ser experto en educación especial porque ya conoce las estrategias y técnicas de enseñanza y seguramente hará uso de ellas.

Con el fin de que el administrador conozca el procedimiento de producción y el procedimiento de aplicación de las versiones, en este trabajo se elaboró una guía que presenta detalladamente los pasos que deben seguirse para producir cada una de las versiones y, paso a paso, la manera en la que debe aplicarse el examen. La guía incluye un cuestionario para el candidato el cual contiene preguntas acerca del material que se usa en las distintas versiones como regleta y punzón, grabadora digital y reportera, computadora, estas preguntas tienen el objetivo de conocer con qué material cuenta el sustentante y con qué frecuencia lo usa, de esta manera la institución puede determinar qué versión es más conveniente para aplicarle al candidato y saber qué material deberá tener disponible el administrador para el día de la aplicación.

La problemática planteada al inicio de esta tesis sobre los exámenes de comprensión auditiva como es la capacidad para atender más de una actividad a la vez, lo cual dificulta al candidato invidente obtener un resultado satisfactorio, se resolvió con las adaptaciones del examen de comprensión auditiva en lengua inglesa de diseño propio, ya que se demostró que las imágenes, las columnas para relacionar y el llenado de espacios pueden sustituirse por reactivos más adecuados que no confundan al invidente. Hoy en día el examen probado y validado puede servir a los invidentes como un instrumento confiable que les permite desempeñarse mejor al momento de hacerlo, realizando el examen en un ambiente de igualdad y una verdadera inclusión e integración del alumno ciego en la enseñanza de inglés.

Las tres versiones del examen producidas agregan confiabilidad porque cada vez que se apliquen se leerá (en Braille/en tiflotecnología) el mismo texto o se escuchará el mismo audio, la ventaja de estas versiones es que no requieren de la presencia de un profesor/administrador para su lectura, con esto se minimizan efectos de fuente de error como pueden ser el nerviosismo y la transcripción de respuestas. De esta manera el candidato invidente puede realizar su examen de manera independiente garantizándole el ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás estudiantes normovisuales.

El resultado final de este trabajo (examen diseñado con las tres versiones adaptadas junto con el audio del examen), pasa a ser propiedad de la UAEM, esto será del conocimiento del CONACYT, por eso propongo que el instrumento sea promovido para su uso en Universidades públicas y privadas, con el objeto de que esas Universidades no tengan pretextos para probar el conocimiento de candidatos ciegos que quieren ingresar a la institución a cursar una carrera o un posgrado.

Sugerencias

En nuestro país, los invidentes tienen muchas limitantes dentro de la clase de lengua principalmente por la falta de material adaptado; sin embargo, como se ha visto en esta investigación, estas problemáticas pueden resolverse y lo que ya ha sido resuelto, mejorarse.

A continuación se exponen algunas sugerencias que espero trasciendan más allá de este papel.

- a. Se sugiere que a partir del modelo de examen adaptado los maestros construyan más exámenes no sólo de comprensión auditiva en lengua inglesa sino también en otras lenguas; que se elaboren exámenes adaptados de todos los niveles (básico, intermedio y avanzado), y de las otras habilidades (producción escrita, comprensión de lectura y producción oral); que se diseñen ejercicios a usar en el salón de clases y que se evalúe su eficacia.
- b. También se sugiere que investigadores en el área de la docencia continúen con el desarrollo de herramientas que permitan a los discapacitados visuales la superación individual y la integración social plena a la que tienen derecho, sin ventajas pero sin restricciones.
- c. Se sugiere que las adaptaciones de los ejercicios y exámenes de lengua, estén disponibles desde la primaria con el objetivo de motivar a los alumnos invidentes a continuar con el aprendizaje de la lengua.
- d. Las sugerencias se extienden más allá y llegan hasta las escuelas especializadas en la enseñanza de lenguas. A éstas se les sugiere ser creativas y adaptar su material de evaluación tomando en cuenta algunas características del examen de este trabajo. Si adaptan los ejercicios y exámenes no tendrán pretextos para la admisión de invidentes. Así, los estudiantes ciegos, que también pagan por aprender la lengua, tendrán material adecuado para aprender.
- e. Parte del conocimiento universal se encuentra en lengua inglesa, si no se realizan las adecuaciones necesarias a exámenes y ejercicios para que los invidentes puedan

trabajarlas, esta deficiencia será un obstáculo en el desarrollo intelectual del alumno invidente. Si las sugerencias antes planteadas trascienden permitirán a las personas con discapacidad visual integrarse a la sociedad productiva en el futuro.

A futuro podrán hacerse entre otras, dos investigaciones en el área de la docencia:

1. Los invidentes no pueden ver los símbolos fonéticos. En mi experiencia personal no he encontrado equivalentes en Braille; por lo tanto, investigación acerca de la mejor manera de enseñarle la pronunciación de alguna lengua al estudiante invidente aportaría información muy importante en el área de la docencia, la pedagogía y la educación especial.
2. La investigación sobre la descripción de imágenes para los invidentes no es un tema muy investigado; sin embargo, es de suma importancia en la enseñanza de lenguas porque es una práctica muy común en los ejercicios o pruebas y el estudiante ciego no tiene acceso a ellas.

REFERENCIAS:**Libros:**

- ALDERSON, J., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARDANAZ, L. (2004). *La escuela inclusiva*. México:
- BACHMAN, L. F. (2003) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. London and New York: Oxford University Press.
- BROWN, D. (2001). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents
- BROWN, G. (1990). *Listening to spoken English*. London: Longman
- BUCK, G. (2001) *Assessing listening*. Cambridge: CUP
- CARREL, P., DEVINE, J. y ESKEY, D. (1988). *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge: Cambridge University Press
- CARROL, B. (1981). Testing Communicative Performance. En M. Rost (1996). *Listening in language learning* (Applied linguistic and language study): London: Longman
- CHAFE, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D.R. Olsen, N Torrance and A. Hilyard (eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, en Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP
- CARTER, R. y McCARTHY, M. (1997). *Exploring Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- GABLER B. y SCHOLNICK, N. (1995). *Listen-In', Listening/speaking attack strategies for Students of ESL*. New York: ST Martin's Press.

- GENESE, F. (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- GROSJEAN, F. (1980). Spoken word recognition and the gating paradigm. *Perception and Psychophysics*, 28(4), 267-283.
- HARRIS, D. (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- HEATON, J.B. (1975). *Classroom testing*. New York: Longman.
- HUGHES, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACOTELA, S. (2006). La integración educativa en México. En Revista EDUCAR. Noticias de educación superior del IESALC-UNESCO
- MCCARTHY, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORROW, K. (1986). The evaluation of test of communicative performance. In M. Portal (ed.): *Innovations in language testing*. Windsor: NFER-Nelson 1-13 en L. BACHMAN y A. PALMER (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. London: Oxford University Press.
- REA DICKINS, P. y GERMAINE, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- RODRÍGUEZ ARREDONDO, D. (2010). El papel del tacto y del oído en la clase de inglés con alumnos con discapacidad visual. En L. Herrera González y V. P. Suárez Galicia (eds.) *Práctica educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras en México*. México D.F. UNAM pp.135-150
- ROST, M. (1990) *Listening in language learning* (Applied linguistic and language study): London: Longman
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, I. M. (2009) Recursos didácticos para la enseñanza del inglés aplicables al alumnado con deficiencia visual. Departamento didáctico de la lengua y la literatura. Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Málaga. GIBRALFARO. Revista de creación literaria y humanidades. Año BII. Número 59. Enero - Febrero 2009.

UNDERHILL, N. (1982). The great reliability/validity trade off: Problems in assessing the productive skills En L. BACHMAN y A. PALMER (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. London and New York: Oxford University Press.

Diccionarios y Enciclopedias

1981. *Webster Handy College Dictionary*. New York: New American Library.

2002 *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Novena edición actualizada. McGraw-Hill México. Pp 1.

Internet:

OMS/discapacidades

Disponible en internet:

www.who.int/topics/disabilities/es/ - Cached - Similar

[Accesado el 20.XII.2010-11.13 AM]

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre 2006.

Disponible en internet:

www.un.org/spanish/disabilities/ - Cached - Similar

[Accesado el 20.XII.2010-12.20 PM]

Discapacidad.PDF –Clasificación de tipo...

Disponible en internet:

www.inegi.gob.mx/.../Clasificación%20de%20Tipo%20de%20Discapacidad.pdf

[Accesado el 20.XII.2010-13.40 PM]

Sistema Braille

Disponible en internet:

www.fundacionluz.cl/sistema_braille.htm -

[Accesado el 16.I.2011-1.28 AM]

Conferencia mundial sobre educación para todos

Disponible en internet:

portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=7702&URL_DO=DO_TOPIC... - Cached

22 Ene 2010 – Volver a Educación de Calidad para Todos y el PRELAC ...

[Accesado el 19.VII.2011-10.20 AM]

La declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas sobre Necesidades Educativas Especiales

Disponible en internet:

www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

[Accesado el 20.VII.2011-22.57 PM AM]

Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales

Disponible en internet:

unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf

[Accesado el 20.VII.2011-12.17 AM]

SEP LIBRO MORADO

Disponible en internet:

www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf

[Accesado el 21.VII.2011-1.48 AM]

Educación especial UNESCO

Disponible en internet:

www.uclm.es/profesorado/ricardo/EE/Definiciones.html -

[Accesado el 21.VII.2011-19.25 PM]

Marco Común Europeo de Referencia sobre las Lenguas.

Disponible en: www.conacyt.gob.mx/Becas/.../Marco_Comun_Euopeo_de_las_lenguas.pdf

Accesado: [27 de marzo 2011, 10.55 PM]

BBC Teaching English to blind students | TeachingEnglish | British Council | s/f

Arias, C. y Tobares, E. (2003). Mejora en las destrezas de interacción social en preescolares con impedimento visual.

Disponible en:

www.monografias.com

Accesado: [8 de enero 2011, 8.45 PM]

Ley General de las personas con discapacidad.

Disponible en internet

www.conadis.salud.gob.mx

Accesado: [29 de julio 2012, 1 0.00PM]

ANEXO A: Cuestionario

Lic. Paula Rodríguez

Estudiante de la Maestría en Lingüística Aplicada

Facultad de Lenguas, área de posgrado UAEM, Toluca

He iniciado en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en su área de posgrado, un proyecto sobre la adaptación de exámenes de comprensión auditiva, en lengua inglesa.

En el proyecto participarán 10 informantes invidentes, los cuales darán sugerencias, éstas junto con otros recursos, servirán para la adaptación que se haga de los exámenes de comprensión auditiva en lengua inglesa. Una vez hecha la adaptación, se volverá a consultar a los participantes para que den su opinión acerca del trabajo terminado.

Considerando que la discapacidad visual no es un factor que impida el desarrollo lingüístico de los alumnos ciegos, dicho proyecto tiene como finalidad realizar adaptaciones específicas que les permitan a estos alumnos alcanzar niveles semejantes a los de sus compañeros.

Tu experiencia es muy importante para la realización del proyecto. De antemano agradezco tu colaboración.

Nombre del participante

Edad

¿Eres ciego adquirido o congénito?

¿Si eres ciego adquirido a qué edad perdiste la vista?

¿Dónde estudiaste inglés?

¿Cuánto tiempo estudiaste inglés?

¿En qué nivel te ubicas? (Básico, intermedio o avanzado):

¿Por qué estudiaste inglés?

¿Tuviste algún problema en encontrar una escuela en dónde pudieras estudiar inglés?

A continuación se presenta un cuestionario, contesta con sí o no las preguntas concretas y en las preguntas abiertas escriben un máximo de cinco líneas.

1. Cuando estabas en tu clase de inglés, ¿se te dificultaba realizar un ejercicio en el que tenías que llenar espacios a partir de lo que escuchabas en alguna grabación?

Si

No

2. ¿Qué sugerencias propondrías para poder contestar un examen de comprensión auditiva en el que tienes que completar espacios?

3. Durante la clase de inglés, ¿Tuviste algún problema para realizar un ejercicio en el que debías relacionar la imagen con lo que escuchabas en un casete?

Si

No

4. ¿Qué propones para los ejercicios o exámenes que presentan una imagen y tienes que relacionarla con lo que escuchas?

5. Cuando tenías que contestar alguna pregunta cuya respuesta se encontraba en el audio que estabas escuchando, ¿el maestro detenía el caset para que tú pudieses contestar?

Si

No

6. ¿Consideras que si el maestro diera más tiempo a su alumno para escribir una respuesta que va en relación con lo que está escuchando, sería más sencillo de resolver?

¿Por qué?

7. ¿Los exámenes de comprensión auditiva estaban adaptados para ti?

Si

No

8. De acuerdo a los distintos exámenes que has realizado de comprensión auditiva, ¿qué adaptaciones generales le harías?

9. ¿Con qué otros problemas te has encontrado al realizar ejercicios o exámenes de comprensión auditiva?

G R A C I A S

ANEXO B: Tabla de especificaciones

Propósito del examen:

Diferenciar entre sustentantes que tienen nivel B2 (de acuerdo con el Marco Común Europeo De Referencia Sobre Las Lenguas) y los que no logran este nivel, en comprensión auditiva en lengua inglesa.

Sustentantes:

Edad: adultos

Nivel de dominio de la lengua: intermedio

Antecedentes culturales: mexicanos invidentes

Nivel de educación: Educación superior

Tipo de examen:

Examen de Dominio en la habilidad de comprensión auditiva, adaptado para sustentantes invidentes (Braille, tiflotecnología, grabado)

Competencia lingüística:

Comprensión global y detallada de discursos y conferencias extensos, de noticieros de televisión y programas sobre temas actuales, películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar, y líneas argumentales complejas, siempre que el tema sea relativamente conocido.

Características del input:

Extensión: el examen tiene duración de 1 hora

Tema: generales

Género del texto: audio, solamente CD

Estilo: nivel de formalidad medio (auditivo)

Tipos de tareas:

Tareas cerradas (opción múltiple).

Número de ítems para cada pregunta:

Hay cuatro partes para el examen y veintiocho preguntas en total.

Parte 1. Serie de ocho extractos cortos de monólogos o intercambios entre hablantes. Una pregunta con opción múltiple para cada extracto.

Parte 2 – Diálogo con hablantes interactuando. 10 preguntas con opción múltiple para elegir.

Parte 3 – Cinco monólogos cortos para relacionar, cada uno, con tres posibles opciones.

Parte 4 Un monólogo para relacionar con cinco preguntas.

Cada parte del examen busca verificar lo siguiente:

Parte 1. Verifica comprensión global (en ocho situaciones diferentes; trabajo, radio, escuela, oficina, museo, restaurante, teatro, casa. Duración de monólogos/diálogos entre 25 y 38 segundos

Parte 2. Comprueba la comprensión a detalle que tiene el aprendiente (en diez datos específicos basados en un diálogo entre dos personas, en una plática de automóviles). Duración diálogo: 3 minutos, 40 segundos.

Parte 3. Verifica comprensión global con cinco monólogos cuyo tema son los libros. Duración de monólogos entre 30 y 45 segundos.

Parte 4 Comprueba la comprensión sobre información específica con 5 preguntas acerca de un monólogo cuyo tema es la superstición. Duración monólogo: 2 minutos, 6 segundos

Criterio de calificación:

70 (calificación aprobatoria)

Preguntas 1-8 valen un punto

Preguntas 9-18 valen un punto

Preguntas 19-23 valen un punto

Preguntas 24-28 valen un punto

Material adicional: con base en el formato del examen se requerirá lo siguiente:

Hoja de respuestas. Para el formato en audio, los sustentantes escribirán sus respuestas en una hoja separada.

Grabadora reportera. Para el formato en Braille, los sustentantes grabarán sus respuestas en un caset o en grabadora digital.

Con respecto al formato en tiflotecnología, las respuestas se escribirán en el examen; cada una de ellas deberá contestarse debajo de su última opción de respuesta indicada con la letra R.

Duración del examen: 1 hora

Antes de comenzar el examen, el supervisor otorgará tiempo suficiente al sustentante para que lea las instrucciones y la información. Las dudas podrán expresarse en español.

Los sustentantes escucharán cada extracto dos veces.

Las preguntas y posibles respuestas de la parte 1 y la parte 3 del examen también se escuchan en el audio, el tiempo indicado para estas partes es el siguiente:

40 segundos para leer y responder después de la primera reproducción del extracto.

15 segundos para revisar respuesta después de la segunda reproducción del extracto.

Las preguntas y posibles respuestas de la parte 2 y la parte 4 del examen no se escuchan en el audio, el tiempo indicado para estas partes es:

Parte 2: 4 minutos; parte 4: 2 minutos 30 segundos, tiempo otorgado para leer preguntas y respuestas posibles antes de reproducir el extracto completo.

Parte 2: 1 minuto; parte 4: 1 minuto, tiempo otorgado después de cada segmento en el que se encuentra la respuesta para que el sustentante tenga tiempo de volver a leer y contestar la pregunta.

Finalizado el examen, el supervisor deberá recoger las respuestas (grabadas y/o escritas en Braille o tiflotecnología) junto con las preguntas presentadas en cualquiera de las tres versiones.

ANEXO C: Examen

Universidad Autónoma del Estado de México

Instructions to candidate

Time: one hour

Make sure your name is written on your answer paper.

There are twenty-eight questions in this paper, answer all questions.

Make sure your answers are written together with the number of each question.

Information to candidate

There are four parts to the test. You will hear each part twice.

Each question in this paper carries one mark.

The tape will be stopped from time to time to give you time to read the question, to write and check your answer.

Part 1

Questions 1-8

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1 to 8 choose the correct answer: a. b. or c.

Situation 1.

Why does the speaker say he prefers his students not to ask questions?

- A) Because it shows a more positive attitude.
- B) Because the class goes more smoothly. X
- C) Because he doesn't know the answers.

R.

Situation 2.

Based on the answer of the interviewed person, she is likely to be:

- A) Afraid of heights X
- B) Comfortable in high places.
- C) Scared of enclosed spaces.

R.

Situation 3.

Based on the dialogue the self access center facebook webpage has been?

- A) Widely used. X
- B) Not used at all.
- C) Used by very few students

R.

Situation 4

Based on what the speaker says you can infer that

- A) She is a mother.
- B) She is a teacher. X
- C) She is a businesswoman.

R.

Situation 5

Why does the visitor like the museum?

- A) Because it is well adapted to visually impaired visitors.
- B) Because the trainers treat the birds very well.
- C) Because she could see a large variety of birds in their natural habitat. X

R.

Situation 6

What is the chef saying about Mexican food?

- A) Mexican food is quite standardized around the country.
- B) Mexican food has many different regional dishes. X
- C) Mexican food basically tastes like Tequila.

R.

Situation 7

What can you infer from what the woman says?

- A) She is upset with the desk clerk. X
- B) She accepted the response of the desk clerk as good enough.
- C) She was looking for tickets for a race event.

R.

Situation 8

According to what the women say which of the following is true?

- A) They are talking about pop singers.
- B) They like the same kind of music.
- C) They like different kinds of music. X

R.

Part 2

Questions 9-18

A woman asks an automobile expert his opinion about buying a car for the first time. For questions 9 to 18 choose the correct answer: a. b. or c.

9.- For a first time buyer what type of vehicle would be a good option according to the speaker?

- A) A sports car.
- B) A luxury car
- C) A small used car X.

R.

10.- If the first time car buyer is a young person what does the speaker recommend?

- A) Get a really expensive car.
- B) Get a bicycle.
- C) Get a popular used car X.

R.

11.- Based on what the speaker says the person asking the questions is:

- A) A teenager
- B) An adult X
- C) An outlaw.

R.

12.- What are the main recommendations from the speaker for a first car for an adult?

- A) Buy an old car or a classic car.
- B) Buy a small new car or a certified used car X.
- C) Get a chauffeur with a limo.

R.

13.- What are the mobility needs of the person asking for information?

- A) She coordinates a football team and needs a huge van.
- B) She sells fish in the market and needs a lot of space.
- C) She hangs around with 3 friends and needs space for storage X.

R.

14.-What is the main model that the speaker recommends for the person asking for information?

- A) A Minivan.
- B) An Italian sports car.
- C) A light SUV X.

R.

15.- Which advice does the speaker give to the person asking for information?

- A) Buy it if you like the color.
- B) Check for things like leaks and rust X.
- C) Buy it if it is really cheap.

R.

16.- Which expert does the speaker recommend to bring along when purchasing a used car?

- A) A mechanic X.
- B) A priest.
- C) Your best friend.

R.

17.-How much should the person pay for a used car that is 4-5 years old

- A) 100% of the original value
- B) 30% of the original value
- C) 60% of the original value X.

R.

18.- What does the speaker assume with regards to where the person asking for information will drive?

- A) She will drive on the highway.
- B) She will drive on a rally
- C) She will drive in the city. X

R.

Part 3

Questions 19-23

You will hear 5 persons talking about their favorite book genres in a bookstore. . For questions 19 to 23 choose the correct answer: a. b. or c.

19. Which book genre does the speaker prefer?

- A) Books with themes on magic and mythological beings X.
- B) Books on accounting proficiency
- C) Books on manufacturing disciplines

R.

20. Based on the speaker's answer what type of theme does she prefer?

- A) Books that describe love stories with a twist. X
- B) Books that are about life in the English countryside.
- C) Books that talk about vampires and monsters.

R.

21. What does the speaker like about narrative books?

- A) That they never tell you how things really are.
- B) That they describe things in such a way that they seem real X.
- C) That you cannot make out head from tail in such books.

R.

22. Based on the speaker's answer where would she go to find books in a bookstore?

- A) Accounting section.
- B) Mystery novel section X.
- C) Romantic novel section.

R.

23. Based on the speaker's answer which type of written publications does he prefer?

- A) Full novels.
- B) Articles X.
- C) Dictionaries.

R.

Part 4

Questions 24-28

You will listen to a speaker giving his point of view on superstitions. . For questions 24 to 28 choose the correct answer: a. b. or c.

24.- Which of the following superstitions does the speaker know about?

- A) Never break a mirror.
- B) Never walk under a ladder X.
- C) Never throw salt on the floor.

R.

25- What does he say people should not do on the 13th?

- A) Get married
- B) Let a cat walk in front of you.
- C) Leave home X.

R.

26.- Does the speaker believe in superstitions?

- A) He thinks there is no effect of such happenings in normal persons life's X.
- B) He believes in them so much he never leaves house if horoscope orders him not to.
- C) He does not believe in superstitions but he believes in Superman.

R

27.- Which lucky charm does the speaker not mention?

- A) Amber pendants X
- B) Rabbit feet
- C) Four leaf clovers

R.

28.- Based on what you heard from the speaker you think he will:

- A) Wear all the lucky charms he can.
- B) Avoid watching Friday the 13th movie.
- C) Not care at all about bad luck X.

R.

ANEXO D: Transcripciones de los extractos

Part 1 (8 transcripciones/monólogos y diálogos)

Extracto 1

Let's see. I really enjoy doing my job when my students have a positive attitude towards learning, especially when my students don't question too much what we do in the class. The problem is that I think that when people start making too many questions, it's like things don't go as smoothly as when students just play along. It's not that I don't want my students to be critical. It is only about them having a chance to enjoy what we do in the class.

Extracto 2

Speaker a (woman): Have you ever traveled in a hot air balloon?

Speaker b (woman): Well actually no, I've never traveled in a hot air balloon, but I have paraglided which is very exciting and is very interesting because when you are up there is completely silent and I imagine that's a bit like been in a hot air balloon. I am not very good with heights and I thought I will hate paragliding, but ah I actually found that it was very interesting, it was so high up and there I have a trainer with me, I wasn't on my own and then you are so high up that it is hard to sort of realize that you are up that height so I didn't get as frightened because I thought I would, coming down was a bit scary though I made a bit of a hard landing.

Extracto 3

Speaker a. (man): Right then, Karla let's get down to business. On the agenda today for our goals for the Self Access Center this 2011B term are the research project (freshmen only), the launch of the Learning Management System Platform, and the timeline for the speaking workshops. Are you quite happy with those points?

Speaker b. (Woman):

Yeah, that's fine. If we could go through them in order, that'd be great. About the research project, I've been thinking of a strategy we could use to assure all new students answer the learning styles questionnaire. The Self Access Center Facebook webpage has proven to be a resource students log in very often, so we can upload the electronic version of the questionnaire.

Speaker a. (Man): Okay great idea!

Extracto 4

I never have enough time during the week to do everything I' would like to, between meetings and classes, preparing for classes, correcting papers; it seems like there's just so many things to do and not enough time.

So if you want me to do something extra I might do it on the weekend but then again I don't have much time on the weekends either; well with family and family activities; sometime, sometime for myself, you know, I just never have enough time!

Extracto 5

Oh! I think that the Birds museum in the city of Saltillo, Coahuila, is simply amazing. It looks very natural and there's lots more types of birds than I have ever seen before. I never thought there could be so many different kinds of hummingbirds. Birds are everywhere, both in captivity and in the wild. Each day, a demonstration is held to show birds of prey in flight. Birds can fly where they want to, but have been trained to come back for food. The birds don't fly away because they consider the museum their territory. They go back into their enclosures, and spend the night in a safe, secure area.

Extracto 6

Mexican cuisine is a style of food that originates in Mexico, it is known for its variety to flavors, colorful decoration and variety of ingredients many of which are native to the country; Mexican food varies by region because of Mexico's lodge sides, local climates and geography, because of the ethnic differences among the indigenous inhabitants, and because its different populations were influenced by the spaniels in varied degrees. One of the most important drinks in Mexico is tequila Mmmm... which is made from the blue agave plant.

Extracto 7

What do you mean there are no more tickets, I can't believe you. I called you before getting here and you told me there were plenty. You are messing up with my plans and I was really looking forward to having a great time at the theater, I actually invited someone and I can't believe you are doing this to me. Is there anyone I can talk to? Perhaps the manager? Because you are no ehh...., excuse me Sir, you are not giving me any help, so I really need to talk to someone, now!

Extracto 8

Speaker a (woman): Well my favorite kind of music is pop. It really makes me feel happy and relaxed and I listen to it whenever I feel sad, actually I've got lots of CD's although now I've got everything on my MP3. What about you?

Speaker b (woman): Mmm... in my case I love rock music. Last night I went to a concert of my favourite band. Pop music is too cheesy for me besides; the lyrics are not so interesting.

Part 2 (Una transcripción/diálogo)

Extracto 9

Speaker a (woman): What type of vehicle do you recommend for a person's first car purchase?

Speaker b (man): Well it depends on who the car is for; if it is a young person I will go for a small car, preferably a used one and popular enough that is easy to find spare parts for surely needed repairs, if it is for an adult, well then it depends on the type of activities they have. Do you know who needs to buy this first car?

Speaker a: Actually it's for me.

Speaker b: Oh well in that case it depends on what you want it for and the amount of money you have. I will recommend either a small new car or a certified used one. So what are your mobility needs?

Speaker a: I hang around a lot with three of my friends and since I like to cook a lot I'll need something with enough space for carrying bags.

Speaker b: All right if you want to ride comfortably with your friends and pack a lot of groceries then the small new car won't be a useful option for you. I usually recommend buying a new car because their warranties are long enough that you will not have any worry about spontaneous breakdowns. Anyway, I guess that what you need is a medium size sedan or a light SUV, which can do the same things as the sedan but usually offer a better view of the road and a sense of added safety.

Speaker a: And which brands do you recommend?

Speaker b: Any Japanese or German brand will be OK; they have a good history of quality on their products.

Speaker a: What advise do you have for then regards to actually buying a used car?

Speaker b: Revise that all the documents are legal if anything seems dubious walk away. On the mechanical side, check that there are no leaks on the engine and hoses; revise that all the instruments on the dashboard works and finally check for rust on the body. I think the best thing you can do is to get a good mechanic and take him with you so he can inspect and tell you if it is OK.

Speaker a: In terms of money needed how much do you think I need. For example, for the light SUV you recommended.

Speaker b: Well depends on how old the model actually is, I would recommend to buy something no older than four or five years. Therefore you will need to pay about 60% of the equivalent of a car if it was brand new.

Speaker a: Regardless the gearbox and engine what do you recommend?

Speaker b: I think you will use it more in the city, so I will go for a small engine, a four cylinder perhaps? On regards to the gearbox, well I am a fan of manual ones because they help saving gas but if you rather be as comfortable as you can, then go for an automatic one. If you can get one of those though be sure a mechanic revises it before buying the car so you can avoid any future problems.

Parte 3 (Cinco transcripciones /monólogos)

Extracto 10

Well, I prefer the books which were taken as models to make films, especially about fantasy. I know not many people like them but I like to see if the characters I imagined are as I thought them. I've been sometimes disappointed but I keep reading whenever I have time. I enjoy reading fantasy stories, I'm aware some are not that good, but I don't know I like visualizing scenes taking part in the forest or a far away land with magical characters and super people.

Extracto 11

Well, there are many kinds of genres concerning books but from all this variety my favorite one is "Wuthering Heights" from Emily Bronte, which is considered a gothic novel, at least many people say that. I like it because it as supernatural elements and mystery and a passionate love story. I guess it's a story that has a turn of the screw at the end of the... of the plot and I really like it cause it's different and it's not the typical love story you could expect.

Extracto 12

My favorite kind of books are those ones that are narrative, I really love reading descriptions because they can take you to another world, it's like visiting another place with your imagination.

“Lovely bones” from Alice Seabold is a good example of a narrative book, through reading this novel you can imagine the setting where the things happened. This narrative novel is about a girl who was raped and murdered, she gets into a different world where she can experience the anger she has against his murderer and how the ones she loves overcome his death through the time, at the end she experiments love and gets to heaven with some other girls that had a similar experience like hers.

Extracto 13

My favorite genre of books is the detective story genre. I have a favorite author, her name is Agatha Christie and she is a very famous writer of this genre. One reason why I love these books is because they are exciting and they keep me at the edge of my seat. There is always a clue to be uncovered, a person to be murdered or a thief to be caught. Another reason why I love these books is because I love finding out 'who did it' at the end of the book. It is like a big reward for finishing the story.

Extracto 14

Well, I must say I don't have a favorite book, although I remember that while I was in high school I enjoyed reading a novel called La Tregua, I think it was written by Mario Benedetti apart from that I haven't particularly been in touch with literature, of course that doesn't mean I don't read anything, I like reading online articles especially those related to teaching which show new tendencies and discoveries in that area. I have been working as a teacher for more than ten years and since the very beginning I try to improve my methodology, so reading those articles has been great help to me. I am convinced reading is a necessary source for learning.

Parte 4 (Una transcripción / monólogo)

Extracto 15

Superstitions well what can I say about superstitions?

Mmm...I know some of them. For instance, they say that if you walk under a ladder, or, for example, if you see a black cat in the street, you have a bad or unlucky day. Or, for example, I've also heard that on a thirteenth day, any month it doesn't matter, I don't remember exactly if it is Tuesday or Friday or maybe both...well, they say during these days it's not a good idea to leave your house.

The thing is...mmm...I don't believe in this. They are nonsense to me. Well, I mean I can't see the effect of spilling salt or breaking a mirror. I can't see the effect these things may have in our lives. I don't understand the people who believe this. I don't understand why they believe this at the beginning of the twenty first century and it's incredible the amount of people who wear or carry lucky charms. Lucky charms, for example, rabbit legs or four leaved clovers, things like that. I can't see why they wear this or they carry this everywhere they go in order to protect themselves from bad luck. Mmm...it doesn't make any sense to me.

ANEXO E: Protocolo verbal

La grabadora que pedí a cada uno de ustedes se usará para que al final del examen graben sus sensaciones, pensamientos y observaciones acerca del mismo.

Graben sus comentarios sobre los siguientes puntos.

DISEÑO DEL EXAMEN

Alguna pregunta se te hace muy fácil o muy difícil ¿por qué? (Grabar esto en el momento de llegar a la pregunta)

POR SECCIÓN

¿Las instrucciones son claras?

¿El tiempo otorgado para leer y responder es el adecuado?

¿De qué manera este examen es más fácil o más difícil que otros exámenes que has realizado de listening?

GENERAL

¿Qué problemas consideras que tiene este formato de examen?

¿Tienes alguna sugerencia para mejorarlo?

¿La manera de responder es adecuada?

ANEXO F: Transcripción de reflexiones verbales

Informante 1 Luis -versión en Braille

Referente a la primera pregunta que nos dice aquí que si alguna pregunta se nos hizo difícil o fácil pienso que está adecuado al nivel de inglés que se lleva; sin embargo, quisiera comentar no, a modo de lavarnos las manos, sino de las circunstancias que nos rodean que no tenemos probablemente el nivel para poder estar a una licenciatura en lenguas verdad? Pudiera ser algo que comento pero que no necesariamente es demasiado válido porque no es el nivel para mí pero sí el nivel que tú estás manejando y está perfecto.

En lo personal el ritmo es muy bueno pero tal vez el tiempo que tengamos para leerlo no es el adecuado para mi forma de leer, a mi velocidad de lectura. Ah sí el formato en Braille verdad? pues veo que tiene orden.

Como sugerencia se pudiera hablar sobre alargar el tiempo de respuesta, depende del nivel de lectura que tengamos, verdad? para el Braille.

Informante 2 Adriana -versión en Braille

Ehh a mí me frustró mucho y lo leí rápido , o sea, yo leo rápido pero me sentí muy mal, muy mal cuando ponen las nueve, las 18 preguntas no las ...eh llegué de la nueve a la 15 y empieza de nuevo y aaahhh.

Considero que ninguna pregunta fue demasiado fácil ni demasiado difícil creo que las preguntas fueron claras; sin embargo, mi nivel de inglés no es el adecuado.

En cuanto a las secciones, la primera fue definitivamente sencilla dado que las preguntas estuvieron planteadas una a una ... respecto a la segunda sección se me complicó tenerlas todas de una sola vez ... (silencio) el tiempo para leer no fue suficiente... el tiempo para leer no fue suficiente y me frustré! Sí me frustré mucho, mucho!

A veces me confundía el hecho de dos respuestas al mismo tiempo

... alargar el tiempo de la lectura

en relación a otros exámenes contestados este examen tuvo variaciones en cuanto a tiempo, fueron buenas... las variaciones para la velocidad estuvieron bien; sin embargo, eeehhh la segunda sección para mí fue la más complicada pero estuvo bien considerando que mi nivel es básico. Mmmm creo ... sí, sí creo que la versión en Braille está bien hecha y la forma de responder estuvo genial!

Informante 3 Armando-versión tiflotecnológica

Ehh para mí la temática del examen es buena, el ritmo es bueno yo aaahhh

... este... está bien que se repita dos veces porque si no le entendemos a una le entendemos a la otra,

... este... el nivel que tengo es de básico y este examen es de nivel avanzado y sí, sí se me hace difícil entender todas las este todos los textos pero el ritmo es bueno el examen es bueno.

Ahora también en cuestión de examen en computadora... éste es bueno porque cada quien maneja una computadora no? Pero el problema es para quien no tiene computadora o sea si lo diseñan para hacerlo en computadora pero qué pasa con quien no tiene una computadora y no puede traerla.

Informante 4-Manuel versión tiflotecnológica

Antes que nada me presento, mi nombre es Jaime González emm las preguntas estuvieron algunas fáciles. Me acuerdo de que la uno o la... de que la uno o la tres estuvo muy fácil, la parte más difícil fue la 2 cuando no pude este no pude con el teclado no pude llegar a la respuesta y el caset avanzó, el disco avanzó y no pude contestar la respuesta muy bien pero las demás estuvieron llevaderas, estuvieron este... más o menos fáciles emmm en la única que contestó un poquito... su habla era un poco difícil, pues claro eran diferentes personas, pero hablaba mucho fue una de las que hablaban de los libros que le gustaba leer.

Sí, las instrucciones fueron muy claras y yo creo que sí pude contestarlas nada más que no me dí mi tiempo a para contestar la parte 2, nada más eso.

El mmm yo creo que en las primeras en la parte 1, en la parte 1 y en la parte3 este... como que sería un poquito más ágil y un poquito a lo mejor los segundos que le quitaríamos a esas partes se la añadiríamos a la parte 2, a lo mejor unos diez segundos más y ya está.

Ehh este... me pareció interesante, fácil porque incluimos la computadora que contiene el texto entonces los este... los tapescripts o como se llaman? los contiene aquí en el teclado, nos los va leyendo y cuando tiene opción de contestar los va leyendo porque cuando es... es oral sólo te dicen "a ver esta es la opción tal, tal, tal" pero aquí ya tienes que ir leyendo y puedes leer hasta palabra por palabra si no le entiendes a una ehhh pues el.. porque el lector de pantalla pronuncia muy bien las palabras en inglés.

Ehh no creo que tenga problemas porque los resultados los puedes imprimir en una hoja, si una persona que ve los quiere ver los puede ver los imprimes en una hoja y listo y si tú los quieres ver pues aquí los tienes en la computadora o los escribes en Braille pero creo que todos lo pueden ver. Y si; por ejemplo, tú aplicas el examen, vamos a suponer que lo va a calificar la maestra Chela que ella ve, pues va a decir oye hicimos el examen tal este... de acuerdo este... resultados él está bien, no está bien o salió muy mal, etc.

Está bien, está bien así nada más modificar los tiempos un poquito y eso es todo.

A mí me gustó porque pues aquí en la computadora tienes todas las opciones, puedes volver a leer la respuesta que quieras, en Braille igualmente la tienes pero es más difícil contestar, ubicarte en el cuadratín en la regleta si quieres contestar, a lo mejor puedes tener las preguntas en Braille y contestar en la computadora, se puede igual.

Informante 5-Rocío -versión en audio

Ajá... sí hubo una no sé en qué parte pero estaba bien fácil porque cuando el chavo hablaba...mm... de su libro o ¿de qué era? Bueno o algo así decía la palabra tal cual que era una de las respuestas y esa es la que puse

Sí, las entendí...

Pues... (silencio) me sentí con la presión encima porque estaba así bien bien concentrada y pum que se corta el tiempo y ya casi iba casi al final final... y pues ya ... este rápido le adelanté... y alcancé al chavo de los carros pero pues sí sí le hace falta tiempo.

Creo que debería haber aunque sea unos segundillos más, más tiempo para que yo terminara de escuchar bien

Es que está mejor así este examen, sentía como cuando te lee el examen el maestro pero sin su presencia (risas) entonces pausaba donde me indicaba el maestro de la grabadora y ya.

Sí, sí estuvo bien

Informante 6 Nora-versión en audio

No me acuerdo del número que se me hizo fácil o difícil, lo más que recuerdo es que las primeras tres si no es que hasta la cuatro, lo que me desconcentró fue los acentos, era mucha variedad de acentos, la velocidad todos hablaban a velocidades muy distintas eh... había gente que sí tenía problemas para pronunciar especialmente creo que el 3, esas son las preguntas que recuerdo, las primeras son las más difíciles por la pronunciación y la velocidad. En general las siguientes preguntas eran más claras por la pronunciación, la velocidad también variaba en las siguientes pero la pronunciación era mejor.

Sí, sí son claras las instrucciones

Considero que sí es adecuado el tiempo para responder y el tiempo de leer, también. Solamente en la segunda parte falta un poco de tiempo para escuchar la última pregunta. Se tiene un poco de dificultad en la pronunciación eee... a veces no es muy clara, vaya, el ritmo de velocidad del habla no es constante, no lleva la misma velocidad, entonces de repente es más rápido y como que pierde uno la concentración y algunos sonidos que se escuchan por ahí como puertas, una voz, ruidos, varios ruidos al fondo de la cinta.

Es más fácil en el sentido de que no te lo está leyendo alguien, entonces te quita el estrés de.. de bueno de la velocidad volvemos a lo mismo, yo hago mucho hincapié en la que se da lectura del examen, la pronunciación y el tiempo que te dan para contestar, entonces en esa parte sí, sí le doy buenos puntos a este diseño porque la estructura es más accesible,

podríamos decir aquí accesible porque te dan un panorama inicial de las preguntas, luego oyes el texto, luego vuelves nuevamente a retomar las preguntas y eso te aclara algunas dudaditas que a lo mejor te quedaron en cuanto a las preguntas y nuevamente el texto y nuevamente la pregunta, entonces te dejan como más claro todo.

mmm... Problemas en general sería la velocidad, a lo mejor sería adecuado que se estableciera un ritmo de velocidad antes de la grabación, que la persona lo leyera hubo una chica que incluso... dos una chica y un chico que se equivocaron y retomaron el texto, recuerdo ahora el de la reservación del boleto por ahí la chica que estaba molesta, aunque lo ejemplificaba muy bien la escena te daba en la voz la molestia por ahí se le fue una parte y la retomó, entonces de repente uno no sabe si estaba extendiendo el texto o estaba rectificando, ese es el que recuerdo pero hubo una escena de un chico también.

La sugerencia sería nuevamente la misma, de que antes de grabarlo los chicos leyeran, los invitamos a la lectura del examen, leyeran anteriormente como una práctica para que tuviera la misma velocidad, la variedad de acentos es buena pero también puede afectar la parte de la pronunciación, entonces sería bueno como retomar que todos tuvieran más o menos la misma inclinación de la pronunciación no? y que no fuera tan variada porque a veces se pierde ahí la concentración en que... en la forma en que juntan las palabras por la misma velocidad no se alcanza a entender la pronunciación, sería eso: la velocidad, lectura y el tiempo.

La forma de responder mmm... por letras no? sí se me hace adecuada porque te quita el estrés de estar escribiendo la palabra eee... también te da como mayor eee... velocidad para responder, quita estrés, da mayor velocidad es más accesible, esos son los tres puntos: velocidad, accesible y facilidad. La parte del Braille eee... yo creo que fue buena, fue buena, a lo mejor en lo que me conflictué un poquito es a la hora de ir escribiendo los números, igual mmm... no sé la parte la primera parte era del 1 al 9 y luego del 10 a otro como que ahí me perdí un poquito, a lo mejor cerrarlo a diez no? cerrarlo del 1 al 10 para no estar pensando en que que el otro terminó en 9 pero es que iba en 11 y ahora en qué número voy, entonces a lo mejor esa parte de que no fuera del 1 al 9, sino del 1 al 10, del 11 al 20 como para quitarle un poquito de menos estrés a esa parte de llevar esa secuencia de la numeración de las preguntas aunque te lo están diciendo no? pero sí sería... para mí fue más fácil ir adelantando escribir el número y ya nadamás poner atención a la hora de la letra y no estoy haciendo ruido con el punzón mientras, mientras escucho.

ANEXO G: Guía general para la administración del examen de comprensión auditiva para personas invidentes.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



Guía general para la administración del examen de comprensión auditiva para personas invidentes.

Paula Liliana Rodríguez Saure

2012

Índice de la guía.

Cuestionario previo a la aplicación del examen	121
A) Guía para el examen en Braille	126
A.1 Instrucciones para el procedimiento de producción	126
A.1.1 Características del examen en Braille	128
A.1.2 Forma de responder	128
A.2 Instrucciones para el procedimiento de aplicación	129
B) Guía para el examen tiflotecnológico	130
B.1 Instrucciones para el procedimiento de producción	130
B.1.1 Características del examen tiflotecnológico	130
B.1.2 Forma de responder	131
B.2 Instrucciones para el procedimiento de aplicación	131
C) Guía para el examen en audio	132
C.1 Instrucciones para el procedimiento de producción	132
C.1.1 Características del examen en audio	132
C.1.2 Forma de responder	133
C.2 Instrucciones para el procedimiento de la aplicación	134

Guía general para la administración del examen de comprensión auditiva para personas invidentes.

Para que usted pueda determinar cuál de las tres versiones aplicará al sustentante, a continuación se presenta un cuestionario que deberá aplicarse a los candidatos con el fin de poder identificar sus características y así determinar la versión más adecuada.

Cuestionario para invidentes

Las siguientes preguntas tienen como opciones de respuesta: mucho, poco, muy poco, nada, siendo mucho el más alto y nada el más bajo. Contesta el que consideres más adecuado.

1. ¿Escribes el sistema Braille?

Mucho Poco Muy poco Nada

2. ¿Lees el Braille?

Mucho Poco Muy poco Nada

3. ¿Escribes en la computadora?

Mucho Poco Muy poco Nada

4. ¿Lees en la computadora?

Mucho Poco Muy poco Nada

5. ¿Utilizas grabadora portátil para grabar clases o notas?

- | | Mucho | Poco | Muy poco | Nada |
|----|--|------|----------|------|
| 6 | ¿Escuchas tus notas o clases grabadas? | | | |
| | Mucho | Poco | Muy poco | Nada |
| 7 | ¿Tienes regleta y punzón? | | | |
| | Si | No | | |
| 8 | Si tienes, ¿los usas frecuentemente? | | | |
| | Sí | No | | |
| 9 | ¿Tienes computadora con lector de pantalla? | | | |
| | Sí | No | | |
| 10 | Si tu respuesta fue sí, ¿la usas con frecuencia? | | | |
| | Sí | No | | |
| 11 | ¿Cuentas con algún tipo de grabadora portátil? | | | |
| | Sí | No | | |
| 12 | Si tu respuesta fue positiva, ¿la usas constantemente? | | | |
| | Sí | No | | |
| 13 | ¿Cuál de las versiones te gustaría hacer? | | | |
| 14 | ¿Por qué? | | | |

El cuestionario deberá aplicarse a los candidatos invidentes días antes del examen. Se sugiere aplicarlo de manera oral como una pequeña entrevista. Este cuestionario tiene como objetivo conocer cuál es la versión más adecuada para ese candidato en particular.

La versión más adecuada se elige tomando en cuenta el formato del examen y la forma de responder el mismo. Los puntos a considerar son los siguientes.

- Versión en Braille

Esta versión puede escogerse bajo las siguientes condiciones.

Preguntas 1 y 2 responde: mucho

Preguntas 7 y 8 responden: si

Pregunta 5 y 6 responde: mucho o poco

Pregunta 11 y 12 responde: si

El resto de las preguntas (a excepción de la 13 y 14) se contesta con opciones de “poco, muy poco, nada” y con opción “no”.

- Versión tiflotecnológica

Esta versión se usará bajo la siguiente situación.

Preguntas 3 y 4 conteste: mucho

Preguntas 9 y 10 conteste: si

Si en las preguntas 9 y 10 la respuesta es “no” y las demás preguntas están en rango más bajo como poco, muy poco, nada, habrá que considerar el motivo por el que dice escribir y leer en la computadora porque en este caso es posible que el candidato tome clases en algún centro para discapacitados visuales y hace uso de la computadora, aunque no cuente con ella. En este caso usted deberá revisar si la institución cuenta con el material (computadora con lector de pantalla) o tiene las posibilidades de adquirirlo. En caso que no sea así, se considerará la versión que siga en rango de preferencia.

- Versión en audio

Las preguntas que me llevarán a elegir esta versión son las siguientes.

Pregunta 5 responde: mucho

Pregunta 6 responde: mucho o poco

Pregunta 11 y 12 responde: si

Preguntas 1 y 2 responde: mucho o poco

Respuestas 7 y 8 responde: si

Si en la pregunta 8 la respuesta es “no” y los rangos de las demás preguntas son bajos (poco, muy poco, nada), se sigue recomendando esta versión; sin embargo, habría que darle más tiempo al sustentante para considerar que no es experto en el manejo de la regleta y punzón.

¿Qué hacer si el sustentante responde a todos con “mucho o sí”?

En caso que el candidato responda todas las preguntas 1-6 con la opción “mucho” y las preguntas 7-12 con opción “si” entonces se le harán las preguntas 13 y 14.

Esta guía general fue elaborada con el objetivo de proporcionarle a usted información básica sobre la producción y aplicación del examen adaptado de comprensión auditiva en lengua inglesa para personas invidentes en tres versiones: Braille (sistema de escritura utilizado por personas con discapacidad visual), tiflotecnología (lector de pantalla para computadora), audio (grabación en grabadora digital o caset).

Para que usted pueda encontrar fácilmente la información, la guía general está dividida en tres secciones.

- A) Guía para el examen en Braille
- B) Guía para el examen en tiflotecnología
- C) Guía para el examen en audio

Cada guía contiene dos sub-secciones

- Instrucciones para el procedimiento de producción

En este apartado usted encontrará información sobre centros para la impresión en Braille, tiendas que venden lectores de pantalla, material necesario para la aplicación de cada versión (regleta y punzón-máquina Perkins; computadora; grabadora), sugerencias paso a paso para su elaboración, la forma en que se escriben o graban las respuestas y el material requerido para esto.

- Instrucciones para el procedimiento de aplicación

En este apartado usted encontrará recomendaciones a detalle acerca de la manera más adecuada para aplicar el examen y las instrucciones que deberán dar usted o la institución con anterioridad o al momento al candidato invidente.

La información para la producción y aplicación de cada versión se explica paso a paso para que usted se sienta cómodo con cualquier versión que se haya elegido.

La guía incluye información sobre el sistema de escritura Braille para que usted se familiarice con él, estos datos le ayudarán a involucrarse con el tema de la discapacidad visual.

Con esta guía usted podrá aplicar exámenes de alta confiabilidad a sus estudiantes o sustentantes invidentes. Siguiendo paso a paso las recomendaciones para la elaboración y aplicación del examen los resultados serán muy favorables.

A) Guía para el examen en Braille

El Braille es un sistema de lecto-escritura creado por el francés Luis Braille. Este sistema en relieve permite a las personas con discapacidad visual identificar letras, números, signos matemáticos, signos de puntuación y notas musicales mediante el tacto. A partir de la combinación de seis puntos se forman las letras y signos. La regleta y el punzón y la máquina de escribir Perkins son los instrumentos usados para escribir este sistema.

A.1. Instrucciones para procedimiento de producción

En caso que el instructor no disponga en su área del apoyo para imprimir el examen en Braille puede recurrir a las siguientes instituciones: En cualquiera de estas instituciones y en otras que existen en otros estados de la República mexicana el administrador encontrará el apoyo para la transcripción al sistema Braille. Dichas instituciones cuentan con el papel especial para la escritura en Braille, hasta el 2012 el costo de impresión por cuartilla era de \$1.00. EN CASO DE QUE SE ENCONTRARAN EN OTRO ESTADO ALGUNO DE ESTOS CENTROS OFRECERÍA INFORMACIÓN SOBRE CENTROS MÁS CERCANOS.

1) Discapacitados visuales IAP

Eje central Lázaro Cárdenas 395-399, tercer piso
Colonia Narvarte
C.P 9329, México, D.F
Teléfono: (55) 55194512 y 5538 30 10
Correo electrónico: discapacitadosvisualesiap@yahoo.com.mx / gmail.com

2) Comité Internacional Pro-ciegos IAP

Mariano Azuela 218
Colonia Santa María la Rivera
Delegación Cuauhtémoc, México, D.F
C.P México, D.F
Teléfono: (55) 55 47 51 67

3) Biblioteca de México

Ubicación:

Plaza de la Ciudadela, zona centro, Cd. de México en el área de apoyo a discapacitados visuales.

Teléfono: (55) 35 47 80 76

4) Biblioteca José Vasconcelos

Mosqueta sin número, esquina Aldama

Colonia Buenavista

Delegación Cuauhtémoc, México, D.F

Teléfono: 91 57 28 00

5) Vemos con el corazón IAP

Volcán de Naucalpan tépetl número 38, esquina Ceboruco

Colonia Xinantécatl

Toluca, Estado de México

Teléfono: (01 722) 27 035 65

Correo electrónico: vemosconelcorazón@hotmail.com

6) Visión sin límite

Guanajuato 232

Colonia Roma

Delegación Cuauhtémoc

México, D.F

Teléfono: (55) 55 74 67 15

A.1.1 Características del examen en Braille

En el centro de impresión, debe solicitarse que el texto en Braille tenga las siguientes características:

- La hoja impresa en tamaño carta para que el invidente pueda hacer uso adecuado del examen.
- La numeración de las hojas en la esquina superior o inferior derecha para que el candidato invidente no se confunda entre las hojas.
- Las preguntas deben estar indicadas con el número correspondiente y las respuestas con su letra, (a, b, c), además las respuestas tendrán que ir una debajo de la otra.
- Las instrucciones

Pregunta

a) posible respuesta

b) posible respuesta

c) posible respuesta

Dejar un espacio entre cada pregunta con sus posibles opciones de respuesta para que el candidato pueda leer más fácilmente.

- Las instrucciones y cada parte del examen tienen que comenzar en una hoja distinta, así, si la parte 1 comienza en la hoja número 2 y termina en la número 5, la parte 2 del examen deberá comenzar en la hoja número 6, aunque haya espacio suficiente para continuar con tal parte del examen; esto se hace para señalar al candidato que esa sección del examen ha terminado.
- Las hojas necesitan ir juntas en un cuadernillo para evitar que al cambio de cada página estas se revuelvan.

A.1.2 Forma de responder

La manera de responder el examen en versión Braille es a través de la grabación, ésta se puede hacer con dos opciones que se mencionan a continuación:

- a. Grabadora digital
- b. Grabadora reportera, de preferencia de caset tamaño tradicional

La opción que se elija deberá estar basada en lo siguiente:

- El candidato cuenta con alguna grabadora del tipo antes mencionado
- Si la grabadora a usarse es del tipo reportera, la institución deberá tener un caset nuevo para el uso específico de ese examen, el caset deberá recorrerse dos veces para que la cinta no produzca un sonido que interfiera en la grabación producida.
- El candidato será avisado previamente que el caset se entregará al administrador del examen y se quedará en la institución; aunque parezca obvio cabe resaltar que la institución también debe contar con una grabadora para caset, de lo contrario no podrá escucharlo.
- Si la grabadora es digital las respuestas se grabarán en la memoria. Tales tipos de grabadoras contienen una USB en donde se almacena toda la información; por lo tanto, la institución deberá contar con una computadora sin virus para que al finalizar el examen se copie la información.
- El candidato será avisado previamente que prestará, por unos minutos, su memoria para poner el archivo en la computadora de la institución. También es preciso comentarle que el equipo en donde se pondrá su archivo está libre de virus.

A.2 Instrucciones para el procedimiento de aplicación

- Antes del examen se debe explicar brevemente al candidato el formato del examen para que no tenga dificultades durante su elaboración; también se explicará la manera de responder, es decir, que grabará sólo la letra de la opción que considere como correcta.
- Antes de iniciar el examen, se otorga tiempo a los candidatos para que lean las instrucciones, este tiempo será determinado por el supervisor quien deberá tener en cuenta que el candidato necesita leer completamente las instrucciones.
- El administrador debe permanecer con el candidato invidente durante la aplicación del examen, ya que será el que ponga el audio y esté pendiente de cualquier inconveniente que se presente.
- Finalizado el examen deberá recoger la información y proceder a su copia si el formato de respuesta así lo requiere.

B) Guía para el examen tiflotecnológico

B.1 Instrucciones para procedimiento de producción

Esta versión requiere de una computadora con lector de pantalla, si la institución así lo desea el lector de pantalla está a la venta en los siguientes lugares:

AMADIVI IAP

Benjamín Franklin número 30, departamento 2

Colonia Escandón

Delegación Miguel Hidalgo, México, D.F

Teléfono: (55)56 59 51 59

B.1.1 Características del examen tiflotecnológico

Esta versión de examen es la base para las otras dos versiones, por eso es muy importante que al escribir el examen la institución siga al pie de la letra las siguientes indicaciones.

- El examen tiene que escribirse en Word.
- Las instrucciones generales se escriben a renglón seguido, posteriormente se deja un espacio y comienza a escribirse la parte 1 del examen.
- La parte 1, el número de preguntas de esa sección y las instrucciones para esa parte deberán indicarse en distintos renglones:

Part 1

Question 1-8

Instructions

- Las preguntas deben estar indicadas con el número correspondiente y las respuestas con su letra, (a, b, c), además las respuestas tendrán que ir una debajo de la otra:

Pregunta

a) posible respuesta

b) posible respuesta

c) posible respuesta

- Debajo de la última opción de respuesta de cada pregunta debe escribirse la letra “R” para indicar que ahí va la respuesta elegida:

a)

b)

c)

R

- Dejar un espacio entre cada pregunta con sus posibles opciones de respuesta y dos espacios antes de comenzar la siguiente parte (“R” de la parte 1/dos espacios/comienzo de la parte 2).
- Este formato de examen no requiere paginación porque el candidato invidente leerá el examen con las flechas ya sea renglón por renglón o por párrafo.

B.1.2 Forma de responder

El examen en versión tiflotecnológica se responde en la computadora, la letra elegida como respuesta correcta debe escribirse al lado de la letra “R”.

B.2. Instrucciones para el procedimiento de aplicación

- Previamente se avisará al candidato que la institución prestará la memoria que contiene el examen para ponerla en su computadora, por eso es muy importante comentarle que la USB está limpia de virus.
- El candidato puede usar audífonos si así lo desea.
- Antes del examen se debe explicar brevemente al candidato el formato del examen para que no tenga dificultades durante su elaboración; también es necesario explicar la manera de responder, es decir, que escribirá, al lado de la letra “R” sólo la letra de la opción que considere como correcta.
- Antes de iniciar el examen, se otorgará tiempo a los candidatos para que lean las instrucciones, este tiempo será determinado por el supervisor quien deberá tener en cuenta que el candidato necesita leer completamente las instrucciones.

- El administrador debe permanecer con el candidato invidente durante la aplicación del examen, ya que será el que ponga el audio y esté pendiente de cualquier inconveniente que se presente.
- Finalizado el examen el administrador del mismo deberá recoger la memoria que pertenece a la institución.

C) Guía para el examen en audio

C.1 Instrucciones para el procedimiento de producción

- La versión en audio deberá grabarse en un lugar cerrado sin ningún tipo de ruido. El equipo de grabación que puede usarse es la grabadora digital, esta es una opción viable debido a que se puede obtener una grabación de calidad, además no tienen un costo elevado y pueden conseguirse fácilmente en cualquier tienda que venda productos electrónicos. La grabadora digital también permite pasar el audio a CD y este a su vez a caset.

C.1.1 Características de la versión en audio

Esta versión tendrá que ser grabada por un profesor de inglés que tenga nivel C1 o C2, y cuya pronunciación sea clara y fluida, una vez decidido qué profesor producirá el audio deben seguirse las siguientes instrucciones:

- El profesor estará en un lugar cerrado y sin ruidos externos.
- Tiene que haber explorado previamente el instrumento de grabación que utilizará y haber leído el examen para evitar grabarlo varias veces.
- El examen en versión tiflotecnológica servirá como modelo para esta versión. Las adaptaciones que se harían en la computadora son las siguientes:
 - La letra “R” que indica respuesta se borra.
 - Las instrucciones generales permanecen igual.
 - La parte 1 permanece con las instrucciones específicas y el número de preguntas (Part 1, Questions 1-8); sin embargo, cada pregunta con sus opciones de respuesta deberán repetirse dos veces seguidas y entre cada una deberá ir la palabra “pause”:

Situation1.

Why does the speaker say he prefers his students not to ask questions?

- D) Because it shows a more positive attitude.
 - E) Because the class goes more smoothly.
 - F) Because he doesn't know the answers.
- pause

Situation 1.

Why does the speaker say he prefers his students not to ask questions?

- A) Because it shows a more positive attitude.
- B) Because the class goes more smoothly.
- C) Because he doesn't know the answers.

La palabra "pause" indica que el candidato deberá detener en ese momento la grabadora para poder contestar.

- La parte 2 permanece con las instrucciones específicas y el número de preguntas (Part 2, Questions 9-18); no obstante, las preguntas se vuelven a repetir pero en este caso primero todas las preguntas de la 9-18 y después nuevamente las preguntas de la 9-18; entre cada bloque de preguntas debe estar la palabra "pause" para señalarle al candidato que ahí debe detener la grabadora para responder.
- La parte 3 se escribe igual que la parte 1 y la parte 4 se hace igual que la parte 2.
- Una vez que el examen se ha modificado para su lectura deberá imprimirse. El profesor leerá el examen dejando tres segundos entre cada pregunta con posibles respuestas y entre cada cambio de parte:

Situation 8

According to what the women say which of the following is true?

- D) They are talking about pop singers.
- E) They like the same kind of music.
- F) They like different kinds of music.

Pause

3 segundos

Part 2

Questions 9-18

A woman asks an automobile expert his opinion about buying a car for the first time. For questions 9 to 18 choose the correct answer: a. b. or c.

Question 9. For a first time buyer what type of vehicle would be a good option according to the speaker?

- D) A sports car.
 - E) A luxury car
 - F) A small used car
- 3 segundos

Question 10. If the first time car buyer is a young person what does the speaker recommend?

C.1.2 Forma de responder

La forma de responder el examen en versión audio es en Braille, para eso es necesario darle al candidato cuatro hojas tamaño carta.

- Al inicio de cada hoja deberá indicarse la parte del examen que se contestará.
- Es muy importante pedirle previamente al candidato que necesitará su regleta y punzón para escribir las respuestas.
- El invidente deberá poner su nombre en la primer hoja de respuestas.
- El candidato escribirá la letra (a, b, c) que considere correcta junto con el número de respuesta.
- El invidente deberá saber que cuando escucha la palabra “pause” en su examen grabado, debe detenerlo para contestar; una vez terminado el tiempo para responder quitará la pausa y sin regresar la cinta volverá a escuchar la pregunta con sus opciones de respuesta.

C.2 Instrucciones para el procedimiento de aplicación

- El candidato podrá traer su grabadora siempre y cuando avise a la institución con tiempo, de esta manera se podrá saber el material que está disponible (CD, caset o USB).
- Antes del examen se debe explicar brevemente al candidato el formato del examen para que no tenga dificultades durante su elaboración; también se explicará la manera de responder, es decir, que escribirá la letra que considera como correcta junto con el número de pregunta.

- Antes de iniciar el examen, se otorga tiempo a los candidatos para que escuchen las instrucciones, este tiempo será determinado por el supervisor quien deberá tener en cuenta que el candidato necesita oír completamente las instrucciones.
- El administrador debe permanecer con el candidato invidente durante la aplicación del examen, ya que será el que ponga el audio y esté pendiente de cualquier inconveniente que se presente.
- Finalizado el examen el aplicador deberá recoger las cuatro hojas de respuestas.



Acta No. 07/12

ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA IMPRESIÓN DE TESIS

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, siendo las 12:00 horas del día 04 de Septiembre de 2012, se reunieron en la Coordinación de Estudios Avanzados los integrantes de la comisión responsable de aprobar la impresión de la tesis intitulada: **“Adaptación de exámenes de comprensión auditiva en Lengua Inglesa para personas invidentes”** que, para obtener el grado de Maestra en Lingüística Aplicada, presenta la **C. Paula Liliana Rodríguez Saure**, con número de cuenta **1030503**. Una vez revisada y analizada con todo cuidado, se dio por aprobada y se autoriza la impresión de la misma. Firman para dar fe.....

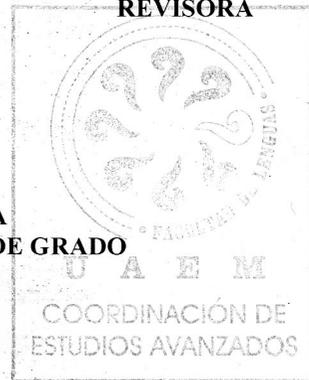
A T E N T A M E N T E
P A T R I A, C I E N C I A Y T R A B A J O

“2012 Año Internacional de la energía sostenible para Todos”

MLA. MARGARITA A. CABALLERO GASTELUM
REVISORA

M.E.D. BARBARA R. BANGLE WIESE
REVISORA

DRA. M. PAULINE D. MOORE HANNA
DIRECTORA DEL TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO



M.L.A. URIEL RUIZ ZAMORA
COORDINADOR DE ESTUDIOS AVANZADOS

C.c.p.- Mtro. Alfredo Sánchez Guadarrama – Subdirector de Docencia de la Fac. de Lenguas de la UAEM
Mimutario
URZ/erg

