

JANIRA FERMIANO DE MOURA IBANHES

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS INVIDENTES

**MONOGRAFÍA
CURSO DE POSTGRADO LATO SENSU:
“ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS”**

**COGEAE – PUCSP
2014**

JANIRA FERMIANO DE MOURA IBANHES

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A BRASILEÑOS INVIDENTES

**MONOGRAFÍA
CURSO DE POSTGRADO LATO SENSU:
“ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS”**

Tutor: Prof.(a) Dr.(a) Eliane Gonçalves

**COGEAE – PUCSP
2014**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

São Paulo, 31 de março de 2014

A Dios por haberme concedido la luz, la vida y el intelecto. A mi familia y a todos los que directa o indirectamente me auxilian y son los pilares fundamentales en mi feliz caminar.

Agradezco primeramente a Dios por haberme dado la vida. Por la fuerza que me concede día a día para proceder con rectitud y trillar por el buen camino.

A mi querido papá y primer maestro, Sr. Lázaro Fermiano de Moura, que en medios de grandes dificultades en todo tiempo proporcionó los estudios a mis hermanos y a mí, además de nos incentivar por siempre a seguir por un camino recto y justo sin medir esfuerzos para nuestros avances en la vida y en la valoración a Dios, a la familia, al trabajo, a la educación y a nuestros semejantes.

En memoria a mi preciosa mamá y primera maestra, Sr^a Vicentina da Conceição Maria de Moura, que seguro estaría muy orgullosa de ver a sus hijos adocotrados y en buen camino, que junto a mi padre pudo creer y contemplar el cumplimiento de la escritura bíblica: “Instruye al niño en su carrera, aun cuando fuere viejo no se apartará de ella.” (Prov. 22:6).

A mis hermanos y hermanas, a los que aquí conmigo están y al que Dios ya lo acogió tan temprano en su Reino de Gloria. La unión que nos acerca, siendo invisible a los ojos humanos es de incomparable valor.

Al Sr. Walter Ibanhes Marin (in memorian) y a Sr^a Thereza Siqueira Ibanhes, mis suegros, que por el amor que un día los unió, pudieron generar aquel que hoy es mi eterno enamorado, el Sr. Walter Siqueira Ibanhes, mi esposo, que con ternura me comprende y con notable sencillez completa mi felicidad y juntos nos completamos uno al otro.

A mis dos adorables hijos, Esdras y Everton, por el cariño y paciencia sin fin con la que aguardan a mi presencia y atención.

A todos los miembros de mi familia que directa o indirectamente ayudaron a mis padres en mi educación moral y ética, lo que contribuyó muchísimo para mi formación ciudadana.

A todos mis maestros de todo mi ciclo estudiantil, por enseñarme desde las primeras letras y ayudarme en mi progreso intelectual.

A todos mis alumnos que sin saber trajeron sus contribuciones para esta investigación.

Un especial agradecimiento a los docentes del Curso de Postgrado Lato Sensu – “Ensino de Espanhol para Brasileiros” – COGEAE – PUC-SP, con un singular cariño a la Profesora Dr^a Eliane Gonçalves por su dedicación y orientación necesaria para el desarrollo de este trabajo.

Un tierno agradecimiento a mí por mi esfuerzo y constancia por lograr una Victoria más. Si bien ha sido una difícil jornada, VENCI.

A los que para mí son ejemplos de comprensión e integridad:
¡QUÉ DIOS LOS BENDIGA A TODOS HOY Y SIEMPRE!

Janira Fermiano de Moura Ibanhes

Marzo / 2014

“La visión es el tacto del espíritu”
(Fernando Pessoa)

RESUMEN

La composición de este estudio prima considerar el proceso de formación académica para docentes en lengua española como lengua extranjera en Brasil y observa que al concluir el curso de licenciatura, al nuevo profesional aunque esté debidamente capacitado para ejercer la práctica docente en escuela regular le falta la calificación específica para recibir en su sala de clase a un estudiante con cualquier discapacidad, a pesar de saber que las leyes del país le garantizan ese derecho al alumno en clases normales. Esa discapacidad académica termina por transformarse en motivo de gran preocupación para varios profesores, dentro de los cuales incluye la autora de esta investigación que, como docente en un Centro de Enseñanza de Lenguas – CEL, al ser informada de que en su próximo grupo tendría una alumna con discapacidad visual entendió que sus conocimientos teóricos eran insuficientes para ejercer la práctica docente en beneficio de esa estudiante. A partir de ese momento empiezan a surgir variados cuestionamientos respecto al modo de enseñar el idioma extranjero a las personas ciegas o con baja visión, principalmente porque la mayoría de los materiales didáctico-pedagógicos disponibles en el comercio valora el recurso visual. Así, una breve presentación conceptual sobre la ceguera y sus causas hace la apertura de este trabajo en el sentido de explicar y familiarizar al lector respecto a los términos utilizados en la caracterización de esa deficiencia. También presentamos un panorama histórico sobre la educación de los discapacitados visuales en distintas épocas y variadas culturas, además de relatar cómo esas personas eran el blanco de menosprecio y discriminación en algunas sociedades. Discurremos aun sobre el desafío de la enseñanza de la lengua española a ese grupo de personas y de lo gratificante que puede ser para ellas lograr aprender ese idioma. Nos empeñamos en mostrar los referenciales existentes sobre la educación inclusiva, sobre la atención que se les otorga y algunos datos estadísticos respecto a los deficientes visuales en la educación brasileña. Abordamos estrategias de integración y acogida entre los estudiantes que ven y los que no ven, de adaptación y/o adecuación curricular y de recursos materiales inicialmente visuales en táctil, auditivo, olfativo y gustativo. Técnicas básicas de guía y movilidad para atención a las limitaciones físicas y locomotora de ese grupo necesarias para que ocurran su inserción y su integración finalizan el presente trabajo de investigación.

Palabras Clave: español como lengua extranjera – estudiantes invidentes – adaptación de materiales

RESUMO

A composição deste estudo prima considerar o processo acadêmico de formação docente em língua espanhola como língua estrangeira no Brasil e observa que, ao concluir o curso de licenciatura, ao novo profissional, ainda que esteja devidamente capacitado para exercer a prática docente em escola regular, falta-lhe a qualificação específica para receber em sua sala de aula a um estudante portador de qualquer deficiência, mesmo sabendo que as leis do país facultam esse direito ao aluno em salas normais. Esse despreparo acadêmico acaba por se transformar em um motivo de preocupação para muitos professores dentre os quais se inclui a autora desta pesquisa que, como docente em um Centro de Ensino de Línguas – CEL, ao ser informada de que em seu próximo grupo teria uma aluna portadora de deficiência visual, entendeu que seus conhecimentos teóricos eram insuficientes para exercer a prática de sala de aula para com essa estudante. A partir desse momento começam a surgir vários questionamentos referentes ao modo de ensinar o idioma estrangeiro a pessoas cegas ou com baixa visão, principalmente porque a maioria dos materiais didático-pedagógicos disponíveis no mercado valoriza o recurso visual. Assim, uma breve apresentação conceitual sobre a cegueira e suas causas faz a abertura deste trabalho no sentido de explicar e familiarizar o leitor sobre os termos utilizados na caracterização dessa deficiência. Apresentamos um panorama histórico da educação de deficientes visuais em diferentes épocas e variadas culturas, além de relatar como essas pessoas foram alvos de menosprezo e discriminação em algumas sociedades. Discorremos sobre o desafio de ensinar a língua espanhola a esse grupo de pessoas e do quão gratificante pode ser para elas aprender esse idioma. Empenhamo-nos em mostrar os referenciais existentes sobre a educação inclusiva, sobre o cuidado dispensado a esse grupo e alguns dados estatísticos referentes à questão dos deficientes visuais na educação brasileira. Abordamos estratégias de integração e de acolhimento entre os estudantes que veem e os que não veem; de adaptação e/ou adequação curricular e de recursos materiais inicialmente visuais em tátil, auditivo, olfativo e gustativo. Técnicas básicas de guia e mobilidade para atendimento às limitações físicas e locomotora desse grupo, necessárias para que ocorra a inserção e a integração, finalizam a presente pesquisa.

Palavras Chave: espanhol como língua estrangeira – estudantes cegos – adaptação de materiais

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	
1. La ceguera – definición y causas	12
1.1. El papel y el espacio de las personas invidentes en la historia de la humanidad	13
1.2. La trayectoria de la educación a los invidentes	16
1.3. El desafío de la enseñanza del español a alumnos invidentes	19
1.4. El invidente puede aprender español	20
CAPÍTULO II	
2. Referencias sobre la educación general	21
2.1. La educación inclusiva	22
2.2. La atención a los ciegos en Brasil y en el mundo	24
2.3. Estadística de la ceguera	25
CAPÍTULO III	
3. El profesor de lengua extranjera y el estudiante invidente	27
3.1. El acoger al diferente	27
3.2. Colaboración, comprensión y conocimiento	28
3.3. Adaptación a los recursos didácticos y pedagógicos	29
3.4. Adaptación curricular y material	31
CAPÍTULO IV	
4. De la preparación profesional a la práctica docente	34
4.1. El invidente en el espacio escolar	34
4.2. Estrategia de atención para con las personas discapacitadas visualmente	36
CONSIDERACIONES FINALES	37
REFERENCIAS	39
ANEXOS	41

INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio se inicia en el momento en que esta investigadora, como profesora de un Centro de Enseñanza de Lenguas, ubicado en la ciudad de Osasco, Estado de São Paulo, toma ciencia de que en su próximo grupo de alumnos habrá una estudiante con discapacidad visual. Tras inúmeros cuestionamientos y reflexiones sobre las dificultades de actuación, se ve la necesidad de obtener informaciones respecto a la adecuación de los recursos materiales y pedagógicos ya existentes para atender al grupo mixto de videntes e invidente(s) y poder ofrecerles un ambiente lo más próximo posible de la normalidad a fin de incluir a todos en el proceso de adquisición¹ del idioma y a promover la socialización.

Esta investigación tiene como objetivo general hacer un recorrido sobre lo que ya se han publicado respecto a la educación y atención dispensada a los invidentes, delinear los medios que logran la inclusión de esos estudiantes en un grupo de videntes, en especial en una clase de español como lengua extranjera (en adelante E/LE), y más bien específico, señalar caminos para la elaboración, adaptación o construcción de materiales didácticos y actividades prácticas para las “clases mixtas” de español, que permitan direccionar el cuidado a los alumnos y promover el trabajo de las habilidades con los demás dominios sensoriales del aprendiente ciego y de aquel que presenta baja visión, de modo a integrarlo al proceso de aprendizaje² de E/LE, además de presentar al docente algunas orientaciones básicas de acogida, conducta y trato hacia ese grupo.

Se justifica este trabajo por ser derecho de todas las personas el acceso a la educación. Este derecho está amparado por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, desde la Conferencia de Jomtien, Tailandia, en 1990, en cuyo contenido se intenta asegurar a todos una educación de calidad, de superación de la lógica de la exclusión y de la discriminación de cualquier tipo, y aquí en especial de las personas que padecen de alguna discapacidad visual.

El primer capítulo empieza por una breve definición de los principales términos utilizados para el tema central de esta investigación, la ceguera, basada en informaciones

¹ El término Adquisición “en el área de la lingüística es entendido como el proceso a partir del cual los seres humanos van incorporando el lenguaje para comunicarse y generalmente tiene su atención en los bebés ya que es el tiempo en que se va asimilando el lenguaje de su entorno que le permitirá comunicarse con sus pares.” Disponible en <<http://www.definicionabc.com/negocios/adquisicion.php>>. Accedido el 30 mar. 2013. En líneas generales puede ser entendido como el sentido de la interiorización de reglas básicas que el alumno necesita para lograr éxito en la comunicación en lengua extranjera – considerado un proceso inconsciente.

² “Se denomina Aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitando mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.” Disponible en: <<http://definicion.de/aprendizaje/>>. Accedido en 30 mar. 2013. En líneas generales puede ser entendido como el desarrollo del conocimiento adquirido conscientemente para uso en o de la lengua extranjera.

registradas por la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), por la Organización Nacional de Ciegos de España (en adelante ONCE), bien como por las Fundaciones Dorina Novill y Laramara. A continuación presentamos un panorama histórico en el que se intenta puntuar el papel y el espacio de las personas discapacitadas visualmente en la historia de la humanidad apoyado en los autores Franco y Días (2005). Un reducido histórico asentado en los estudios de Ricoa (2004) y en los de Santos y Silva (2011) nos hará conocer parte de la trayectoria de la educación a los invidentes hasta la invención del actual Sistema Braille. Se tratará también del desafío de la enseñanza de la lengua española a alumnos ciegos y de la posibilidad de que efectivamente aprendan el idioma extranjero.

El capítulo dos aborda los contenidos de referencia sobre la Educación General y específicamente sobre la Educación Inclusiva, contemplados en los documentos oficiales³ que nortean la Educación en Brasil. Se hace referencia también a la atención a los ciegos en Brasil y en el mundo y para esto se fundamenta en otros documentos nacionales e internacionales, entre los cuales están la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva del Ministerio de Educación y Cultura de la Secretaría de Estado de la Educación de São Paulo⁴ (en adelante PNEE-PEI – MEC/SEESP), las Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Estudiantes con Limitación Visual de Colombia, la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, la Declaración de Salamanca, además de publicaciones de la OMS y de la ONCE.

El capítulo tres tiene como soporte instrucciones pertinentes presentadas en García, Caldera y Jiménez (2002), Colombia (2003), Sá, Campos y Silva (2007), Portugal (2008) y São Paulo (2010) y trata sobre la atención del profesor de lengua extranjera frente al estudiante deficiente visual, presenta algunas sugerencias y propone algunas estrategias a ser observadas o incluso practicadas en beneficio de esas personas y añade algo sobre adaptación de materiales y actividades, de los recursos didácticos y pedagógicos y del invidente en el espacio escolar.

El capítulo cuatro contempla una visión general que uno debe tener, conocer y poner en práctica a cualquier momento y en cualquier circunstancia para atender correctamente, con amabilidad y cortesía, a las personas que necesitan de ayuda o apoyo visual.

³ Engloban los Documentos Oficiales: LDBEN – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, PCN – Parámetros Curriculares Nacionales y OCEM – Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (traducción nuestra)

⁴ Traducción nuestra del Original: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP”

En el apartado Consideraciones Finales esta investigación reúne un compuesto general del trabajo y presenta algunas observaciones respecto a los resultados obtenidos en su transcurso y de la necesidad de preparar al docente para atender con presteza al alumno con discapacidad visual, además de la perspectiva de seguir con este estudio que para su autora es considerado muy amplio.

Para finalizar esta investigación se exhibe la referencia bibliográfica utilizada para componer este trabajo y por último se adjunta al anexo el Alfabeto Braille para que el lector lo conozca y verifique algunas figuras con ejemplos de técnicas de guía para videntes en beneficio de los invidentes.

CAPÍTULO I

1. La ceguera – definición y causas

De acuerdo con las pesquisas realizadas respecto al tema ceguera, de forma general tanto para la OMS como para la ONCE el término *ceguera* o *deficiencia visual* se refiere a las condiciones caracterizadas por una limitación visual total o parcial del sentido de la visión. El concepto ceguera más específicamente se refiere a la ausencia total de la percepción visual en las personas que no ven nada en absoluto o que tienen una ligera percepción de luz sin lograr definir que es o de donde proviene. Para la deficiencia visual o baja visión se atribuye aquí a los individuos cuya capacidad visual, aunque grave, alcanza unos restos de visión con ayudas ópticas.

En conformidad con esas organizaciones, hay un límite a ser considerado para caracterizar a una persona ciega o no. El diagnóstico suele ser dado por oftalmólogos tras un examen detallado de la capacidad visual, al que se utilizan dos parámetros para clasificarlos por intermedio de la escala Wecker⁵, según su función:

- a) Agudeza visual – que determina la capacidad de cada ojo en percibir y diferenciar claramente la forma y los detalles de objetos situados a determinadas distancias, tanto para lejos como para cerca, considerándose el ojo con la mejor corrección óptica.
- b) Campo visual – relacionado al espacio en el que se sitúan los objetos y que pueden ser percibidos por ambos ojos en posición primera de mirada sin que se muevan, determinando así sus límites de captación y recepción luminosa. Para determinar el campo visual hay dos zonas fundamentales de significación: la zona central y la zona periférica.

Para la OMS es considerado ciega a la persona que presenta en los dos ojos una agudeza visual de 1/10 en la escala Wecker y una reducción del 35% en su campo visual, ya para la ONCE tal consideración se refiere a la persona que no preserva en ninguno de sus dos ojos una agudeza visual menor al 1/10 y con una reducción en su campo visual igual o inferior al 10%.

Según estudios publicados por la OMS y de acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, actualización y revisión de 2006) la función visual se subdivide en cuatro niveles: visión normal; discapacidad visual moderada; discapacidad visual grave;

⁵ Escala Wecker – tabla compuesta de símbolos o letras especialmente diseñadas para esa finalidad. Ejemplo: Anexo A.

ceguera. Para la discapacidad visual moderada y la grave se pueden considerar también el término baja visión, que se utilizará a lo largo de este trabajo.

En cuanto a las causas de la discapacidad visual el origen puede ser múltiple: congénita o adquirida, hereditaria, traumática, viral, consecuencia de otra enfermedad o por degeneración por la edad. Algunas de las principales causas listadas por la OMS⁶ y por la ONCE⁷ son: errores de refracción (miopía, hipermetropía o astigmatismo) no corregidos; cataratas no operadas; glaucoma; traumatismos, infecciones o enfermedades varias; desprendimiento de retina. Por tratarse de factores que afectan la capacidad visual, personas diagnosticadas con el mismo grado de deficiencia pueden presentar acuidad visual distinta, además de estos otros factores como la evolución del déficit visual, la actitud adoptada por la familia o la presencia de otras discapacidades asociadas pueden influir en la evolución y normalización de esas personas en el ambiente escolar.

1.1. El papel y el espacio de las personas invidentes en la historia de la humanidad

Para (re)construir un panorama histórico sobre el papel y el espacio que ocupan en cuanto a la vida social y educativa las personas nacidas ciegas o a las que la adquirieron en algún momento de sus vidas, nos basamos en los autores Franco y Días (2005) cuyo objetivo es una muestra de la concepción y pensamientos variados de la colectividad y el establecer una contextualización en relación a la sociedad en general.

De acuerdo con los autores la historia de las personas con deficiencia varía de cultura para cultura, refleja creencias, valores e ideologías y establece modos diferenciados de relacionamientos entre los individuos con y sin deficiencia. Además de esto el cambio actitudinal de la sociedad para con los discapacitados se da en función de la organización social en la cual están insertadas estas personas.

Según los autores las sociedades primitivas eliminaban del convivio al sujeto que nacía ciego o que perdía la visión en edad adulta, bien como a todos aquellos considerados inválidos, puesto que creían que los deficientes de modo general eran poseedores de espíritus del mal, o que habían sido castigados por infligir la doctrina de los dioses. Creían que el ciego o sus ancestrales habían cometido algún pecado y consecuentemente los discapacitados se convertían en objeto de temor religioso.

⁶ Organización Mundial de la Salud: Disponible en: <<http://www.who.int/topics/blindness/es/>>. Accedido el 05 ago. 2013.

⁷ Organización Nacional de Ciegos de España: <Disponible en: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>>. Accedido el 05 ago. 2013.

Los autores apuntan que en algunos pueblos en la Antigüedad se atribuían todavía dos tipos de tratamiento a las personas que por alguna razón se alejaban de los patrones aceptados o dichos normales. Unos los trataban con tolerancia y apoyo y otros con menosprecio y eliminación. Algunas tribus nómadas abandonaban a los enfermos, a los viejos y a todos los que presentaban alguna deficiencia en lugares inhóspitos para que fueran destruidos por las bestias fieras o pueblos rivales, ya que eran considerados indignos e impuros.

De acuerdo con ellos, la ceguera durante la Edad Media fue utilizada también como castigo o acto de venganza. Se presentaba como acto judicial regulada por leyes o costumbres, tales como crímenes contra la divinidad o faltas graves a las leyes del matrimonio. Con el fortalecimiento del cristianismo la situación de esas personas fue cambiando y todo ser humano, sin excepción, pasó a ser considerado hijo de Dios y por lo tanto digno de respeto y atención.

En contrapartida, desde que el mundo es el mundo, hubo y siempre habrá el oponente, así que según los autores, surgieron actitudes contradictorias con cuestionamientos acerca de que realmente esas personas eran elegidas por Dios o eran simplemente una especie de expiación de culpa ajena. Para solucionar tales indagaciones, según los autores, el clero propuso dos medios distintos, pero semejantes, para calmar a uno y tranquilizar a otro. El primero se refería a la atenuación del castigo (el ser o estar ciego) transformándolo en confinamiento en nombre del ejercicio de la caridad, o sea la persona deficiente tenía garantizado techo y alimentación; sin embargo el techo protegería y las paredes esconderían y aislarían de la sociedad la incómoda e inútil persona. El segundo medio era la aplicación de la “caridad⁸” como castigo, el sacrificio como medio para salvar el alma del cristiano de las garras del demonio y librar la sociedad de las conductas indecorosas o antisociales de los discapacitados (millares de personas, entre ellas aquellas con alguna deficiencia, fueron sacrificadas como herejes o endemoniadas por la Santa Inquisición).

De todo modo el estado de desatención y menosprecio siguió hasta el siglo XVIII, cuando los avances en el área médica propiciaron el inicio de atención a las personas con deficiencia. En ese transcurso - de una visión supersticiosa para una visión organicista - se profundizó el entendimiento respecto a la deficiencia visual y surgieron los primeros estudios sobre la anatomía y la fisiología que culminó en el desarrollo de la comprensión científica sobre el funcionamiento del ojo y del cerebro y sus respectivas estructuras.

En los siglos XVIII y XIX ocurrieron unos avances más en la historia de las personas ciegas. En el año 1784 fue inaugurado en Francia la primera escuela del mundo destinada a la

⁸ Comillas nuestras.

educación de las personas ciegas, el Instituto Real de los Jóvenes Ciegos de París y precisamente en 1829 con la invención del Sistema Braille, se abrió nuevos caminos para la instrucción e integración social de las personas invidentes hasta los días actuales en todo el mundo. Posteriormente escuelas basadas en el modelo del Instituto fueron inauguradas en otros países de Europa y en los Estados Unidos de América.

Así, al final del siglo XIX, se realizó en París el Congreso Internacional que estableció el Sistema Braille como método universal de enseñanza para las personas ciegas, donde se acordó su uso exactamente de acuerdo con la estructura presentada por su inventor.

En el siglo XX se expandieron y se consolidaron algunos modelos de escuelas de atendimento a los discapacitados visuales, sin embargo solo después de la Segunda Guerra Mundial y con la Declaración Universal de los Derechos Humanos es que se pasó a incluir esas personas (y a los demás individuos poseedores de otras deficiencias) en la escuela regular. Surgió entonces una gran preocupación en rehabilitar, reintegrar y garantizar la reintegración de los discapacitados (incluso los mutilados de guerra) a la sociedad. Para que se garantizara el cumplimiento de los derechos de tales personas fue necesario normalizarlos y en las décadas de 1960 y 1970 se estructuraron leyes y programas de atendimento educacional a favor de la integración de la persona ciega en la escuela regular y en el mercado de trabajo. No obstante esa integración estaba calcada en el modelo médico de deficiencia y su objetivo era la adaptación de la persona a las exigencias o necesidades de la sociedad en general, así, en el año 1981 la ONU instituyó el Año y la Década de la Persona Portadora de Deficiencia y abrió espacio en los medios de comunicación para concientizar la sociedad.

Tras la Conferencia Mundial de Educación para Todos en el año 1990 y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales en el año 1994, ocurre un cambio en el objetivo anterior el de exigir que la persona con deficiencia se adapte a la sociedad y pasa a exigir que la sociedad se adapte a las diferencias individuales.

Está a partir de ahí instituida la era de la inclusión, la era de la transformación intelectual de las personas en relación al portador de necesidades especiales. Un proceso que renuncia la desigualdad y el menosprecio a la minoría, reivindica los cambios de las estructuras físicas y de las concepciones, pensamientos y planeamiento social de forma organizada para garantizar los derechos a los inválidos y a todos igualmente.

1.2. La trayectoria de la educación a los invidentes

Según Santos y Silva (2011), los primeros movimientos por la educación de personas con deficiencia tuvieron inicio en Europa, en el siglo XVI. Específicamente para los discapacitados visuales, el registro aporta el año de 1784, cuando se inaugura el Instituto de los Jóvenes Ciegos, en Francia, un lugar específico para la educación de personas con limitación visual, cuyo foco era la preparación profesional. Sin embargo, hubo gran dificultad en el aprendizaje de los que allí estaban, puesto que había la necesidad de convertir lo que era visible en tangible (algo que podría tocar). Esta dificultad fue superada por la invención y adaptación del Sistema Braille (anexo c), un proceso de lectura y escritura por medio de seis puntos en relieve, por un alumno ciego del Instituto ya mencionado, el joven Louis Braille.

De acuerdo con Ricao (2004), se hace aquí un pequeño recorrido cronológico sobre los antecedentes de la enseñanza de esos individuos, en el que la invención y la importación de un método eficaz para instruir a los ciegos resultaron muy posterior a la de la enseñanza de los sordos. Esto porque a la época se consideraba que la necesidad de instrucción a las personas sordas era mayor que a la de las invidentes. Con el fin de hacerlos útiles a la sociedad, el valenciano Luis Vives, en 1526, propuso en su obra *“De subvencione Pauperum”* enseñar por medio de actividades manuales e intelectuales para ofrecer ocupaciones y prepararlos para el trabajo. En 1531, el español Alejo Venegas del Busto, basado en términos generales de un trabajo anterior del gramático latino Marcio Capella, declaró en su *“Tractado de Othograpfia y acentos en las trez lenguas principales”*⁹ el hacer un ABC de hilo de alambre a los ciegos, cuyo objetivo era aumentar¹⁰ las letras de manera que los invidentes las pudieran por medio del tacto imaginar y conocer las figuras. Se considera que ese tratado sea la primera propuesta práctica de enseñanza a los ciegos que se tiene noticia. En 1540, el sevillano Pedro Mexia, expuso en su obra *“Silva de varia lección”* un método de aprendizaje de escritura por medio del tacto, utilizando una “plantilla”¹¹ y un punzón. Sin embargo, no se le ocurrió que con aquel método los ciegos podían aprender a escribir pero jamás a leer, puesto que se trataba de un sistema similar a los que ya utilizaban los maestros de las primeras letras de su época en el proceso de aprendizaje de las personas videntes. En 1608, Francisco Lucas, maestro de primeras letras, escribe *“Arte de excrivir”*¹², una obra que intenta instruir a los ciegos a escribir mediante

⁹ Transcripto como el original

¹⁰ Traducción nuestra del original: grandecillas

¹¹ Transcripto como el original

¹² Transcripto como el original

“plantillas”¹³, trazando caracteres vulgares de las letras a ejemplo de lo que ya había presentado Mexia. En 1670, el italiano Francesco Lana, jesuita, físico y precursor del globo aerostático, en su obra *“Prodomo, ovvero saggio di alcune invenzioni”*¹⁴, describió un sistema para que el ciego nato pudiera escribir y guardar sus secretos en cifra, por medio de un sistema en clave, que le permitía comunicarse por escrito con sus iguales. Solo en 1784 el francés Valentin Haüy, elaboró un sistema para enseñar a los ciegos a leer o aprender con él a tocar música y de hecho encargó la realización de unos caracteres de letras romanas comunes de gran tamaño y con esto imprimió textos en hojas de un papel tipo acartonado, lo que resultó en relieve a la impresión y esta forma se hizo susceptible al tacto. Impartió este método en la Institución de los Jóvenes Ciegos de Paris, donde fue director y allí, los alumnos ciegos aprendieron a formar frases y a realizar operaciones aritméticas. Con ese sistema imprimió catorce libros, donde los primeros estaban pensados exclusivamente para el uso de los ciegos, sin embargo como se trataba de un sistema lento y trabajoso, él fracasó. Con el avance en ese proceso, el francés Charles Barbie, inventó un modelo de “escritura nocturna”, pensado para el ejército. Una forma de lectura al tacto (compuesta de doce puntos en relieve, cuyas combinaciones formaban símbolos fonéticos), que evitaba ver a la luz el enemigo y a convertir al combatiente en un “*blanco seguro*”. El sistema nombrado de “*sonografía*” era basado en seis puntos colocados en una línea recta. “Pensando de buena fe en la ambivalencia de dicho sistema, Barbie lo presentó en la escuela de ciegos de Paris en 1821”¹⁵ y el joven Luis Braille, fue el que más interés puso en el sistema y así al cabo de ocho años de dedicación y trabajo, desarrolló otro sistema similar pero más práctico (con seis puntos en relieve, dispuestos en dos líneas verticales de tres puntos cada que, combinados con el número y la posición, generaba sesenta y tres símbolos, suficientes para todo el alfabeto, los números, símbolos matemáticos, químicos, físicos y notas musicales¹⁶) al que lo “bautizó” con su propio apellido. Sin embargo, otras propuestas educativas iban surgiendo por toda España.

En los intermedios, todo eran propuestas o método muy similares, como era la escritura en “color”, que podía ser en negro o en rojo, obtenida por la mediación de unas letras corrientes en relieve, un papel de calco y una hoja de papel normal más un lápiz rojo, y donde se daba la paradoja que el ciego no podía palpar lo que había escrito, método en sus resultados muy similares al ya expuesto por Pedro Mexia en 1540, o en “relieve”, que se obtenía con la misma letra, con un papel y puesta por debajo una badana, al reseguir las letras con un punzón, dando así un tosco relieve a la escritura. (RICA, 2004, p. 5)

¹³ Transcripto como el original

¹⁴ Transcripto como el original

¹⁵ Ricao, obra citada, p. 5

¹⁶ Franco y Días, obra citada

Mientras tanto en Barcelona, en el 1819, según Ricao (2004) un relojero por nombre José Ricart, considerado hasta hoy el primer maestro de ciegos en España, había abierto en su propio negocio una escuela para ciegos y tal escuela al año siguiente estaba bajo la protección del Ayuntamiento, a causa de la competencia con el sacerdote Joaquín Catalá y su Academia Cívica, a quien “Ricart acusaba de haberle plagiado las láminas para la enseñanza del *Abecedario Silabario y las notas o signos de Solfa (de) los ciegos, no menos que la aritmética.*”

Además de estos, desde la perspectiva de Ricao (2004), el catalán Llorens, profesor de primera enseñanza nombrado en 1856, buscaba una escritura general y común y que no resultase jeroglífica para las personas videntes y trabajaba por convencer a “la imprenta de que el ciego podía leer y leía los caracteres comunes” se esforzaba “para obtener una escritura común a los ciegos y a los de vista.”

De hecho, según el propio Llorens, aquel cambio incluso en la imprenta obedeció a que el sistema Braille era muy enrevesado y se prestaba a confusión, ya que, cada una de las diez primeras letras (del alfabeto) sirven para representar una cifra, un signo de puntuación y un signo algebraico; y cada una de todas las del alfabeto un signo de música. A pesar de ello, también afirmaba que dicho sistema se había implantado obligatorio en la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona desde el año 1840, al introducirlo un antiguo maestro de la escuela llamado Jaime Bruno Berenger, jubilado al quedar ciego el año 1856. (RICA0, 2004, p. 5)

De acuerdo con Ricao (2004) la educación de los invidentes, así como la de los sordos, sufrió durante siglos con el abandono general y con la astucia de algunos maestros de ciegos que seguían más preocupados en alcanzar su propia gloria personal, cada uno por su lado, criticando el sistema del otro, que en encontrar una solución racional y común en el campo de la enseñanza de los invidentes.

Unos maestros dedicados casi en exclusiva a discutir largos años sobre cuál era mejor sistema, si el de las letras comunes de imprenta o el de las romanas antiguas, o por el contrario, si era mejor el de puntos en relieve y dentro de este último campo si estos deberían ser seis, ocho o veinticuatro, que tanto da a estas alturas, o sobre los “aparatos”, es decir, sobre las “plantillas”, o sobre cuál de ellas era la más efectiva, menos engorrosa o económicamente más barata. (RICA0, 2004, p. 5)

Otro punto que destaca Ricao (2004) es el interés que tenían algunos maestros en “unificar el sistema de escritura y lectura, obligando a los ciegos con ello a tener que adoptar, casi por real decreto, ahora sí y ahora no, el común y mayoritario”. Un hecho que incomodaba incluso a los videntes “el tener que aprender un sistema de escritura que, por sus características particulares, no les era propio”, incluso porque “la mayoría [...] era medio analfabeta cuando no analfabeta total”. Discusiones y más discusiones sobre sistemas se resolvió “de manera definitiva en 1878 cuando se decidió en París la aplicación universal del sistema Braille.”

1.3. El desafío de la enseñanza de español a alumnos invidentes

La labor de un docente ha sido desde siempre muy importante y desafiadora, pese a que el profesor que ministra clases en cursos específicos de lengua extranjera podría considerarse, hasta poco tiempo, tranquilo en cuanto al grupo de alumnos que pensaba recibir en su clase. Como ya expuesto anteriormente, aunque la atención educativa a las personas con discapacidad visual data antes del siglo XVIII, solo a partir de la promulgación de las leyes que garantizan la inclusión de estudiantes con discapacidad a las clases regulares, parece haber surgido alguna inquietud por recibir y consecuentemente educar a cualquier tiempo en su grupo a un alumno invidente. No obstante, hoy día se está exigiendo aún más del docente que a la vez necesita estar más preparado tanto en el aspecto pedagógico como en el socio-afectivo, y para tanto urge su participación en cursos de actualización y en actividades diversas que lo ayudarán en su crecimiento profesional, personal y también específico para poder desarrollar con el grupo las habilidades y destrezas necesarias para atender a todos los alumnos indistintamente.

Por otro lado los alumnos con discapacidad visual, con el fin de poder estudiar y así lograr su autonomía personal y profesional requieren sus matriculaciones en cursos de lengua extranjera, y cabe al profesor recibirlos y tratarlos como a los demás estudiantes, acordando que la compensación de la visión es el estímulo de los demás canales sensoriales, sobre todo el auditivo, seguido por el tacto.

La responsabilidad de un profesor frente a sus alumnos se basa en la importancia de la educación que produce cambios significativos en la vida de los individuos como afirma González, (2008, p. 3186), y esta afirmación refuerza lo que se establece en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (en adelante OCEM), en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (en adelante LDBEN) y en la Declaración de los Derechos Humanos, de que la educación debe ser para todos. Así, invertir en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante E/LE) para alumnos con discapacidad visual se torna más que un desafío para la producción del conocimiento cuando hay que descifrar o entender qué y cómo ve el alumno que nada ve.

Sin embargo, en todo ese procedimiento hay también una gran ventaja para el maestro de lengua extranjera, ya que en estos cursos generalmente los alumnos invidentes llegan alfabetizados, de manera que solo necesitan de elementos adaptados para mejorar su desempeño y aprender otro idioma.

En fin, el profesor de E/LE está en el aula y el invidente también está allí, en ese momento el desafío ya está lanzado y el docente tendrá que buscar medios para conocer a ese

alumno y sus necesidades, hay que admitir la presencia del estudiante, reconocer que es un individuo como los demás, aceptar su diferencia de vida, actitudes y forma de “ver” su entorno, para entonces poder ayudarlo en su relación con los demás y hacerlo integrante del conjunto. Hay que señalar que el desafío mayor se refiere a los tratamientos individuales, dado que cada uno es único en función de la naturaleza y grado de la discapacidad. Sea ese el momento de reflexión sobre su práctica profesional.

1.4. El invidente puede aprender el español

Generalmente en las primeras clases de E/LE, en el nivel básico, los maestros de lengua extranjera se apoyan en técnicas verbales y no verbales, hacen uso de gestos, dramatizaciones y suelen utilizar con frecuencia el recurso de imágenes o dibujos para transmitir el conocimiento del nuevo idioma a su grupo. Por otro lado es corriente que el alumno al ingresar en estos cursos ya esté alfabetizado, así que le toca al profesor conocer lo que ya sabe el estudiante en su lengua materna para desde sus experiencias previas ayudarlo en un aprender significativo. Hay que considerar también que para aprender un nuevo idioma se exigirá del alumno un esfuerzo propio para entender y conservar en su memoria nuevos códigos comunicativos. De esta manera, cuando existe un estudiante invidente en el aula, esta práctica debe pasar por algunas adaptaciones con el propósito de adecuarla al grupo e integrar a ese alumno al grupo con el propósito de alcanzar un nivel de aprendizaje similar a los de sus compañeros.

Así, como no hay la necesidad de suprimir o abolir lo que es rutinario para una clase, se recomienda que el material antes elaborado para que fuera visible sea adaptado para que sea tangible.

CAPÍTULO II

2. Referencias sobre la educación general

Los documentos oficiales, LDBEN, OCEM y Parámetros Curriculares Nacionales¹⁷ (en adelante PCN), que orientan la Educación en Brasil, apuntan que para cumplir su función la enseñanza de E/LE debe contribuir para la formación del ciudadano letrado y crítico, con autonomía para crecimiento y continuidad de su aprendizaje, según Barros y Costa (2010, p. 10-11).

De acuerdo con la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva¹⁸ (en adelante PNEE-PEI), Brasil (2007) el movimiento mundial por la educación inclusiva es una acción política, cultural, social y pedagógica, que garantiza el derecho a todos los alumnos de aprender, participar y estar juntos, sin que haya prejuicio o discriminación. Fundamentado en el reconocimiento de las diferencias y en la participación de los individuos, intenta identificar mecanismos y procedimientos jerárquicos que operan en la regulación y producción de las desigualdades de los alumnos en razón de sus distinciones a los modelos tradicionales de educación escolar.

Según los PCN (BRASIL, 1997, p. 30) los modelos tradicionales de educación escolar están centrados en el profesor que como autoridad máxima, vigila, corrige, aconseja, ordena al alumno a la vez pasivo. En este modelo la función de la escuela es transmitir conocimientos y valores sociales de generaciones pasadas como verdades absolutas sin establecer relación entre los contenidos y el interés de los estudiantes, tampoco entre ellos y los problemas reales que los afligen y a la sociedad, lo que contribuye para un proceder de adquisición del conocimiento destituido de significado. La escuela se caracteriza por la postura conservadora, que sumada a todo torna el alumno un ser excluido de la acción enseñar y aprender.

Hay otros modelos de educación escolar presentados en los PCN, entre los cuales vamos a resaltar la Escuela Nueva¹⁹ por destacarse por el principio del aprendizaje por la descubierta y establecer que la acción de aprender debe partir del alumno, cuyo logro se da por la experiencia y por lo que se descubre por sí mismo. El papel del profesor en este modelo es el del facilitador en la búsqueda del conocimiento que tiene como punto de partida el alumno. El docente organiza, coordina y adapta sus acciones a las características individuales de sus

¹⁷ Traducción nuestra del original: "Parâmetros Curriculares Nacionais"

¹⁸ Traducción nuestra del original: "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP"

¹⁹ Traducción nuestra del original: "Escola Nova"

estudiantes para ayudarlos en el desarrollo de sus capacidades y habilidades intelectuales. Así se puede deducir que en ese modelo tenemos un alumno activo y consecuentemente un modelo de educación escolar inclusiva.

Retomando a lo inicialmente presentado en este apartado, la necesidad de crear un documento, una política para garantizar la educación a todos se dio a lo largo del tiempo al observar que la inclusión de un estudiante con alguna discapacidad nada más era que exclusión, de acuerdo con lo que se entiende del fragmento en PNEE-PEI.

La educación especial se organizó tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo a la enseñanza común, manifestando diferentes comprensiones, terminologías y modalidades que llevaron a la creación de instituciones, escuelas y aulas especiales. Esa organización, fundamentada en el concepto de la normalidad/anormalidad, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fuertemente anclados en las pruebas psicométricas que, por medio de diagnósticos, definen las prácticas escolares para los alumnos con deficiencia²⁰. (Brasil, 2007, p. 2)

De lo que se tiene conocimiento, los alumnos considerados fuera del patrón de la normalidad, cuando privilegiados por un lado al acceso a la educación, eran colocados por otro lado aparte de los demás. De esa forma para reforzar los datos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que trata sobre el derecho de todas las personas a la educación, Federico Mayor, a la época Director General de la UNESCO²¹, reafirma en 1994, en el prefacio de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (en adelante Declaración de Salamanca²²), que “todos los interesados deben aceptar [...] y actuar de modo que la Educación para Todos signifique realmente PARA TODOS, en particular para los más vulnerables y los más necesitados”.

2.1. La educación inclusiva

Según las OCEM (2006, p. 93-94), el tema inclusión y exclusión son términos utilizados en el ámbito social y educacional, sea en su contexto general o local. El primero, hace referencia

²⁰ Traducción nuestra del original: “A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

²¹ UNESCO – es la sigla en inglés de United Nations Education Science and Culture Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

²² Declaración de Salamanca. Documento creado tras la conferencia organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO, con los representantes de 92 gobiernos, 25 organizaciones internacionales que se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos.

a una política educacional que intenta anular el segundo por ser algo indeseable. Así, la educación inclusiva, ya mencionada anteriormente, es un movimiento mundial en pro de la defensa y garantía del derecho de los estudiantes de compartir el mismo espacio escolar sin distinción o alejamiento por sus diferencias.

Cuando se trata de educación inclusiva, hay que tener en cuenta el carácter distintivo que existe entre la inclusión y la integración, ya que, basado en las informaciones de las OCEM, entendemos que:

- Incluir: implica en el derecho a ser comprendido en su singularidad, en formar parte del grupo, en figurar entre los demás, en pertenecer socialmente.
- Insertar: implica en exponer a los alumnos con discapacidad a las propuestas educativas y sociales de modo que se adapten al resto de la comunidad educativa.

Se observa que la exclusión avanza a lo largo del tiempo en el ámbito escolar y se refleja en la sociedad. Por ello se intensifican las políticas para la infancia y la adolescencia mientras se refuerzan las propuestas de los temas transversales e interdisciplinarios en los programas pedagógicos, con el intento de expandir la comprensión de mundo.

En conformidad con lo que informan las OCEM (2006, p. 94) sobre las investigaciones acerca de las diferencias entre la inclusión y la inserción, la credibilidad de los proyectos de inclusión sería construida por acciones que abarcan la capacitación de los profesionales de la educación, por el compromiso de las escuelas en el proceso de inclusión, por los recursos acordes con los propósitos del proyecto, por cursos de licenciatura en Universidades y Facultades actualizadas y sintonizadas con la propuesta de inclusión y por la adecuación del currículo escolar a las necesidades actuales de la sociedad.

“El objetivo de un proyecto de inclusión sería crear posibilidades de diálogo del ciudadano con otras culturas sin la necesidad de renunciar a sus valores²³” (BRASIL, 2006, p. 96), o sea, puede enseñar los diferentes valores de lo que es global y de lo que es individual o local, desde la perspectiva jerárquica entre dos formas de vivir.

Las OCEN indican que hasta mitad del siglo XX, los análisis apuntaban que la exclusión escolar estaba relacionada a los alumnos con dificultad de acceso a la escuela (a causa del número insuficiente de escuelas o de la larga distancia entre la casa del alumno y de la escuela), a aquellos que se evadían por haber sido suspendidos o por no lograr la nota esperada por las instituciones educacionales, a los indisciplinados o a los que pertenecían a una clase

²³ Traducción nuestra del original: o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores.

socio-histórica incompatible con las de los demás compañeros de clase. Raramente se hacían referencias a los portadores de alguna deficiencia, ya que para ellos los recursos eran muy limitados. A lo largo de los años el término exclusión se fue transformando por su aspecto social complejo y consecuentemente por la intensificación de las políticas para la infancia y para la adolescencia. Esa forma de ver a los individuos se ha convertido en acto de discriminación humana al que actualmente la discusión en el ámbito de la inclusión y de la exclusión involucra el avance científico y tecnológico de dimensión social y política.

Según las OCEM se observa todavía que “el tema inclusión y exclusión, genera controversia y preocupación cuando pasa de forma implícita la idea o creencia de que un día nadie será excluido”²⁴ (BRASIL, 2006, p. 98). Sin embargo, su pretensión no es la de negar la presencia de los conflictos, sino la de desarrollar la conciencia de su existencia y hacer que se comprendan que los conflictos y las contradicciones forman parte de las complejas relaciones sociales aunque los medios sociales y de vida de las personas puedan mejorar.

De acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Estudiantes con Limitación Visual (COLOMBIA, 2003, p. 5-6), “en el marco de la diversidad humana se reconoce la persona con limitación visual como un sujeto que posee potencialidades para desarrollarse social, cultural, cognitiva y afectivamente”. De ahí se reconoce que “la condición visual es un elemento más en la formación de su personalidad” y que un sujeto con limitación visual puede generar una nueva cultura fundamentada en la valoración de la diferencia del ser humano para sus procesos de desarrollo y promoción, bien como las instituciones educativas deben formular el respecto a la diferencia.

Lo que se puede entender es que con la proclama de la Declaración de los Derechos Humanos en el 1948, surgen diversas otras declaraciones a favor de las personas con alguna discapacidad y por esta razón, además de garantizar la inclusión del discapacitado en el aula regular, también le asegura calidad de vida y un mejor futuro en igualdad de derechos, posibilidades y oportunidades.

2.2. La atención a los ciegos en Brasil y en el mundo

Aunque la atención educativa a las personas con discapacidad visual marca el año de 1784 con la inauguración del Instituto de los Jóvenes Ciegos en Francia, es en el siglo XX que

²⁴ Traducción nuestra del original: o tema inclusão/exclusão, gera apreensão e polémica quando implicitamente passa a crença ou a ideia de que um dia ninguém mais será excluído.

comienza la educación a las personas ciegas en diferentes partes del mundo, según los autores Franco y Díaz (2005), Santos y Silva (2011), ya mencionados anteriormente.

En conformidad con la PNEE-PEI, la atención a los ciegos en Brasil tuvo inicio en la época del Imperio. En 1854 se inauguró el *Imperial Instituto de los Niños Ciegos*²⁵, el actual “Instituto Benjamin Constant”, en Rio de Janeiro, creado para el atendimento a los niños invidentes y consecuentemente para la impresión de libros en braille. Sin embargo, la primera demostración de interés por la educación de las personas con deficiencia en Brasil fue en 1835, de acuerdo con la investigación realizada por Francisco Mendes Lemos, que fue responsable por el Museo que lleva el nombre del Instituto, en su documental *Instituto Benjamin Constant una Historia Centenaria*²⁶. Este Instituto fue el único en Brasil para atendimento a los deficientes visuales hasta el año 1926, cuando se inauguró en Belo Horizonte, el Instituto São Rafael. Hoy día hay diversos Institutos, Asociaciones y Fundaciones que trabajan en pro de los discapacitados visuales, tales como la Fundación Dorina Nowill y la Asociación Laramara, ambas con sede en São Paulo, además de otras ubicadas en los demás Estados de Brasil.

Para atender a los invidentes en España está la ONCE y la FOAL – Fundación ONCE para la solidaridad con las personas ciegas en América Latina, que entre otros trabajos se preocupan con el tratamiento educativo y busca favorecer la inclusión escolar y social de alumnos con discapacidad visual. Además de esas hay también Asociaciones, Centros, Instituciones y Organizaciones, dedicados a las personas ciegas en diversos países. Para completar la lista de sitios que trabajan en beneficio de las personas con discapacidades visuales, en 2011 ha sido creado en la web el espacio Interedvisual, coordinado por Manuel Bueno Martín, su propio autor, el lugar donde aportan documentos con los que contribuye en la ayuda a familiares y a otros profesionales en la interacción cotidiana dentro de los ámbitos familiares, social o de la intervención educativa. Sus colaboradores están en todo el mundo y uno puede enviar su experiencia o su estudio profesional sobre asuntos pertinentes a la disfunción visual para publicación y divulgación en la red.

2.3. Estadística sobre la ceguera

Según los datos estadísticos de la OMS, publicado en 2011, se estima que en el mundo 285 millones de personas sufren con alguna discapacidad visual, siendo 39 millones ciegos totalmente y 246 millones los que poseen baja visión. Los resultados apuntan que 65% de los

²⁵ Traducción nuestra del original. Imperial Instituto dos Meninos Cegos

²⁶ Traducción nuestra del original. Instituto Benjamin Constant uma História Centenária

primeros y 82% de los segundos alcanzan más de 50 años de edad. Entre la población más joven se estima que el número es de 19 millones de personas y de ese total unos 1,4 millones son menores de 15 años. Aproximadamente un 90% de las personas que sufren con la discapacidad visual en el mundo está concentrada en los países en desarrollo.

Para la OMS, la ceguera asociada a la edad y la diabetes no controlada está aumentando en todo el mundo, mientras que la ceguera de causa infecciosa está disminuyendo gracias a las medidas de salud pública. Tres cuartas partes de los casos de ceguera son prevenibles o tratables y las principales causas de la ceguera son provocadas por enfermedades como cataratas, glaucoma, degeneración macular relacionada a la edad, las opacidades corneales, la retinopatía diabética, el tracoma, las afecciones oculares infantiles, generalmente causada por la carencia de vitamina A, los errores refractivos no corregidos y diversas otras causas indeterminadas. En Brasil, los datos preliminares del Censo 2010 indicaron que el número de personas que reclamaron atención por la gran dificultad o ninguna capacidad de visión y por ello fueron clasificados como discapacitados visuales severo superó a los que lo hicieron por discapacidad motora, intelectual y auditiva.

De ahí que, la OMS viene incentivando, por medio de los gobiernos, la implantación de acciones mundiales en favor de la prevención de la ceguera, organizando campañas de sensibilización incluso en el espacio educacional, con el fin de prevenir y controlar la discapacidad visual. Según datos apuntados por la propia OMS algunos países vienen trabajando en pro de la disminución de los problemas oftálmicos causadores de ceguera, entre los cuales, Brasil por intermedio del sistema nacional de seguridad social cuenta con los servicios de atención oftalmológica gratuita, desde hace más de diez años.

CAPÍTULO III

3. El profesor de lengua extranjera y el estudiante invidente

Se entiende que al completar su proceso de formación académica el profesor de lengua extranjera está preparado para asumir sus responsabilidades educativas y atender a todos los alumnos en una escuela regular. Sin embargo, esto se concreta hasta el momento en que el docente se enfrenta a un estudiante con alguna discapacidad (en este caso, más específicamente, la visual) y comprende que sus conocimientos son insuficientes para atenderlo. ¿Qué debe hacer el profesor?

En este apartado se intenta responder a ese cuestionamiento y ofrecer una propuesta de integración con el grupo mixto de alumnos videntes e invidente(s) por medio de adaptaciones curriculares basada en actividades cooperativas, recursos didácticos, recursos pedagógicos y adecuaciones en el ambiente escolar.

3.1. El acoger al diferente

Es natural que el profesor se haga una serie de preguntas, tenga una infinidad de dudas o se sienta inseguro cuando se entera de que tendrá en su grupo un alumno con discapacidad visual. Sin embargo es este también el momento para reflexionar sobre lo que aprendió durante su proceso de formación sobre el aprender individual. Aunque le falten subsidios específicos para asistir al alumno ciego es importante recordar que cada alumno aprende a su tiempo y a su modo. Otro aspecto que puede provocar angustias al profesor es la forma de insertar al alumno al grupo y cómo será su aceptación por sus nuevos compañeros. Conforme instrucciones encontradas en el Documento de Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa de Estudiantes con Limitación Visual de Colombia (2003), es necesario trabajar con los estudiantes videntes sobre la acogida y la aceptación del alumno con discapacidad visual, hacerlos entender el motivo por el cual los alumnos con limitación visual o con baja visión hacen uso de ayudas ópticas u otros mecanismos auxiliares, proporcionar la amistad entre los dos grupos para hacer cumplir el principio de la integración y propiciar el trabajo en equipo.

Para calmar estos temores es conveniente que desde el principio se establezcan reglas y normas de convivencia. Aunque en el subtítulo de este apartado aparece la palabra “diferente” hay que tener en mente que tal distinción aquí está exclusiva y directamente relacionada al físico del alumno en relación a los demás de su grupo, de esa manera el invidente puede y debe ser tratado como a sus compañeros, cumplir con sus obligaciones y deberes de aula o de casa,

para que se sienta parte del equipo y perciba que su discapacidad visual no le da ni le saca derechos o privilegios.

Sobre todo hay que concientizar a los videntes de que el invidente es un ser semejante a los demás y que por ello merece ser respetado y jamás ser blanco de burla, aunque dentro de lo común se considera aceptable que los alumnos se burlen entre sí. Además de esto se recomienda todavía que todos (profesor y alumnos) actúen normalmente para evitar el rechazo o la sobreprotección y combatir actitudes discriminatorias, según sugiere Sá, Campos y Silva (2007). Si uno de los deberes del profesor es favorecer la integración entre los estudiantes, su misión es elaborar medidas educativas de convivencia y respeto mutuo y hacérselas cumplir.

3.2. Colaboración, Comprensión y Conocimiento

De acuerdo con el Currículo del Estado de São Paulo²⁷ (SÃO PAULO, 2010, p. 109), en el proceso de desarrollo de los contenidos básicos propuestos para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en estas etapas del sistema educativo se destacan tres principios:

- a. Colaboración – cuando el énfasis está en comprender e interpretar los significados refiriéndose a los recursos de lectura, de escritura, de participación en las actividades o en la resolución de problemas de modo colaborativo a fin de lograr la amplitud del modelo interpretativo y lexical de los estudiantes.
- b. Comprensión – relativo a la fase del análisis del contenido histórico, social y cultural de los significados que posibilita caracterizar y organizar la diversidad de textos relevantes para el desarrollo de los contenidos, tras haber comprendido e interpretado los significados.
- c. Conocimiento – cuando el contacto con el objeto de estudio, más bien la fase de la realización del aprendizaje que ocurre en momentos y contextos distintos, el alumno pasa diversas veces por las etapas anteriores (textual, lexical o estructural) y de modo gradual reelabora y amplía su conciencia mientras se va familiarizando con el hecho frente a un objetivo determinado.

Al observar estos tres principios se puede considerar que en el proceso de aprendizaje, aunque difícil, es posible lograr el éxito aun en un grupo mixto de alumnos videntes e invidentes, pues mejor se aprende cuando el trabajo está estructurado en un aprendizaje cooperativo, ya que el trabajo en equipo permite conocer la diversidad de los estudiantes,

²⁷ Traducción nuestra: "Currículo do Estado de São Paulo"

además de fomentar la integración de los diferentes individuos y asegurar una enseñanza basada en las habilidades cognitivas del sujeto y en la capacidad y responsabilidad individual de poner en práctica los diferentes conocimientos en un procedimiento de grupo. Por otra parte, cabe al profesor propiciar a ese alumno y a sus compañeros un ambiente mutuo de ayuda y apoyo donde videntes e invidentes aprenden, cambian informaciones, crecen intelectualmente y se respetan.

3.3. Adecuación de los recursos didácticos y pedagógicos

Al tratar de las necesidades específicas de aprendizaje de lengua extranjera, se observa que en la mayoría de los materiales didácticos pedagógicos disponibles para la enseñanza del español en Brasil hay la predominancia del recurso visual. Generalmente, la forma como se realiza el trabajo en sala de clase, puede desplazar el foco de interés y de motivación del alumno con discapacidad visual total o parcial. Así, para el caso de que haya en el grupo un individuo con baja o ninguna visión, el docente necesita preparar o adaptar materiales para su trabajo, y para ello necesita seleccionar y/o adaptar algunos recursos o auxilios ópticos (gafas, lupas, lentes, telescopios) y no ópticos (letras ampliadas en libros, textos, juegos, agendas, pupitres equipado con inclinación de la mesa, lápiz 4B o 6B²⁸, bolígrafos de punta porosa, soporte para libros, cuadernos de líneas negras y espaciadas, guía de lectura, grabador, sintetizador de voces, gorro para disminuir los reflejos de luces), de acuerdo con Sá, Campos y Silva (2007, p.19-20).

Según las autoras, los recursos ópticos de modo general son recomendados por los oftalmólogos, tras el análisis de cada caso o patología, para personas con baja visión, lo que caracteriza ser de uso individual. Ya los recursos no ópticos pueden ser adecuados, adaptados o preparados por el profesor para atender a los alumnos con baja o ninguna visión, considerando que su elección debe conciliar con las necesidades específicas, las diferencias individuales, la edad, las preferencias, el interés y las habilidades del invidente. Refuerzan todavía que para los alumnos con un resto visual aprovechable los recursos aplicables pueden consistir en la ampliación de materiales existentes, la adaptación de actividades que suelen involucrar a todo el grupo, la extensión de tiempo para la realización de tareas entre otros y, para los casos de alumnos con ceguera total está el recurso de la descripción auditiva, más bien, explicar con palabras las tareas a realizar.

Al acudir a los recursos no ópticos automáticamente se está estimulando los demás órganos sensoriales lo que implica una educación basada en las múltiples inteligencias que

²⁸ El grafito o la mina del lápiz B es más blanda y suave al contacto con la hoja y sus trazos son más oscuros que el lápiz H de grafito o mina más dura que traza líneas más claras. Del más duro al más blando, tenemos: 7h, 6h, 5h, 4h, 3h, 2h, 1h, hb, 1b, 2b, 3b, 4b, 5b, 6b, 7b.

consecuentemente auxilian el aprender del individuo. Aunque la línea teórica de esta investigación no sea la holística hay un fundamento en el que define Yus (2002) sobre el proceso individual de aprendizaje:

El aprendizaje es un proceso individual y extremadamente complejo, que depende de la interacción de un conjunto de factores personales y ambientales. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a alcanzar su potencial de aprendizaje teniendo consciencia de las preferencias del estilo de aprendizaje individual y adaptando sus estilos de enseñanza en acuerdo común. En la mayoría de los casos, un ambiente óptimo de aprendizaje para todos los alumnos sería creado por el profesor que, de manera consistente, usa una ecología de visiones de enseñanza en un programa equilibrado y flexible²⁹ (YUS, 2002, p. 62).

Así se puede inferir que cuando le falta la visión a uno, los demás sentidos se potencializan y entonces, según Sá, Campos y Silva (2007, p, 15) las personas ciegas recorren a las informaciones auditiva, táctil, olfativa, gustativa y hasta cenestésica con más frecuencia para poder decodificar y memorizar las informaciones que sin el recurso visual son recibidas de forma fragmentada.

Para las autoras el estímulo considerado visual parte entonces de la elección adecuada de materiales significativos a los estudiantes, en cuya preparación el docente debe priorizar por productos de distintas texturas para reconocimiento por medio del tacto, observando su consistencia que debe ser simple, sólida, segura y duradera.

Pueden formar parte de los recursos los modelos y las maquetas, para representar lo que no está al alcance de las manos por su tamaño original, distancia, localización y la imposibilidad de tocar.

La utilización de maquetas y de modelos es una buena manera de trabajar nociones y conceptos relacionados a los accidentes geográficos, al sistema planetario y a los fenómenos de la naturaleza. Los modelos deben ser criteriosamente elegidos y demostrados con explicaciones objetivas. Los objetos muy pequeños deben ser ampliados para que los detalles sean percibidos. Objetos muy grandes e intocables deben ser transformados en modelos miniaturizados, por ejemplo, las nubes, las estrellas, el sol, la luna, los planetas, etc.³⁰ (SÁ, CAMPOS Y SILVA, 2007, p. 32).

²⁹ Traducción nuestra del original: “a aprendizagem é um processo individual e extremamente complexo, que depende da interação de um conjunto de fatores pessoais e ambientais. Os professores podem ajudar os alunos a conseguir seu potencial de aprendizagem tomando consciência das preferências do estilo de aprendizado individual e adaptando seus estilos de ensino de acordo com ele. Na maioria dos casos, um ambiente ótimo de aprendizagem para todos os alunos seria criado pelo professor que, de maneira consistente, usa uma ecologia de visões de ensino em um programa equilibrado e flexível.”

³⁰ Traducción nuestra del original: “A utilização de maquetes e de modelos é uma boa maneira de trabalhar as noções e os conceitos relacionados aos acidentes geográficos, ao sistema planetário e aos fenômenos da natureza. Os modelos devem ser criteriosamente escolhidos e demonstrados com explicações objetivas. Os objetos muito pequenos devem ser ampliados para que os detalhes sejam percebidos. Objetos muito grandes e intocáveis devem ser convertidos em modelos miniaturizados, por exemplo, as nuvens, as estrelas, o sol, a lua, os planetas, entre outros.

Otros recursos subrayados por Sá, Campos y Silva (2007) suelen ser los juegos pedagógicos por contribuir en las situaciones de aprendizaje, ser agradable y motivador a los estudiantes además de favorecer “un ambiente de cooperación y reconocimiento de las diferencias³¹”. Señalan todavía, que con un poco de creatividad es posible confeccionar inúmeros juegos y materiales educativos a partir de materiales reciclables como por ejemplo el juego “sigue habiendo una³²” hecho con cartón de huevos³³ y pelotitas de espuma de polietileno,³⁴ las Celas braille que pueden ser confeccionadas, si las quiere grande, con cartón de huevos y si las quiere pequeñas con cajas de fósforo, conforme ejemplos en Sá, Campos y Silva (2007, p. 28-31) a continuación.



Sigue habiendo una



Cela braille – grande



Cela braille – pequeña

Además de las adecuaciones ya mencionadas, de acuerdo con las autoras, son considerados también recursos de adaptación para las clases la utilización del libro didáctico adaptado según los criterios establecidos por la Comisión Brasileña del Braille, los recursos tecnológicos más bien conocidos en Brasil como el sistema DOSVOX, el software brasileño Virtual Visión y el software norteamericano JAWS. El propio sistema braille o la ampliación de los caracteres escritos forman parte también de esos recursos, según las afirmaciones de Sá, Campos y Silva (2007) y Portugal (2008).

“Para que la integración sea positiva y tenga éxito, [...] el invidente [...] debe disponer de los mismos libros y materiales que los otros. El material probablemente tenga que ser transcrito, en Braille o en tipos de letras grandes”, según informa la Interredvisual (2002).

3.4. Adaptación curricular y material

El profesor, generalmente, es el responsable de proveer todo el material adecuado según lo necesite el alumno invidente. De acuerdo con Sá, Campos y Silva (2007, p.13) los contenidos escolares suelen privilegiar el sistema visual en todas las áreas del conocimiento, esto se aplica

³¹ Traducción nuestra del original: “um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças”

³² Traducción nuestra del original: “resta um”

³³ Traducción nuestra del original: “embalagem de ovos”

³⁴ Traducción nuestra del original: “bolinhas de isopor”

también a los medios de comunicación y expresiones que se constituyen cada vez más de imágenes y recursos complejos y sofisticados. Así que para captar la información del medio, por lo general, la persona con discapacidad visual parcial o total hace uso de los sentidos remanentes y al hacer uso de esos sentidos es posible que interrelacione los datos obtenidos y produzca un aprendizaje completo y significativo. De esta manera, en un grupo mixto de estudiantes el profesor necesita estar preparado para atenderlos, con materiales específicos o actividades adaptadas, de posibles realizaciones concretas y de significados que atiendan a los dos grupos.

Las adaptaciones curriculares según Colombia (2003, p.17) suelen ser significativas o no significativas. Sá, Campos y Silva (2007, p. 21) afirman que el “significativo” es lo que tiene sentido real a partir de experiencias y el “no significativo” es lo que hace referencia a situaciones visuales de las cuales el alumno sin apoyo en experiencias directas y concretas es incapaz de comprender o decodificar y de ahí suelen proceder de forma descontextualizada, sin nexo o significado real.

De acuerdo con las orientaciones de Angulo (2001) hay que poner atención a la aplicación de esas tácticas pues “la mayoría de las veces, estos alumnos [...] requieren medidas de acceso al currículum y en algunas ocasiones de adaptaciones curriculares de carácter significativo” al que sigue explicando ese motivo:

En la adaptación curricular, no se trata de elaborar programas paralelos al ordinario, sino que se tendrá que actuar desde la programación de aula para que cada alumno [...] realice los aprendizajes con el ritmo y niveles adecuados a sus competencias, sin descartar la posibilidad de aplicar una adaptación individualizada de mayor significación, cuando se considere que ésta es la mejor medida que da respuesta a sus necesidades. En la adaptación curricular individualizada se desarrollarán, en profundidad y extensión, los contenidos del currículum que se priorizan, incluyendo las técnicas y actuaciones específicas e introduciendo nuevos contenidos en respuesta a las necesidades particulares. (ANGULO, 2001, p. 12)

Se puede entender que para atender a los invidentes la adaptación curricular se hace necesaria y debe intentar adecuar la enseñanza a las particularidades de cada alumno.

Así, las actividades de clase, generalmente preparadas con antelación y de carácter visual, tendrán que pasar por adaptaciones cuya aplicación sea también por medio oral, táctil, olfativo u otras referencias significativas para cuando haya un alumno invidente en el grupo.

Es el caso, por ejemplo, de exhibición de películas o documentarios, excursiones y exposiciones. La presentación de películas requiere la descripción oral de imágenes, escenas sordas y lectura de subtítulo simultánea si no hay doblaje para que los vacíos sean rellenados con datos de la realidad y no solamente con la imaginación. Se recomienda presentar un resumen o contextualizar la actividad programada para esos alumnos. (SÁ, CAMPOS y SILVA, 2007, p. 25), “

El proceso de adquisición de conocimientos para alumnos ciegos es semejante a lo de los videntes, así que “las adaptaciones se harán sobre todo en las actividades, en las estrategias metodológicas y en los criterios de evaluación”, según García, Caldera y Jiménez (2002, p. 26). De manera general estas adaptaciones poco interfieren en un grupo mixto; en su mayoría valen para todo el grupo, además de posibilitar distintos y significativos accesos al conocimiento, a la comunicación y consecuentemente desarrollar la motivación.

De todo modo la enseñanza del idioma español a invidentes necesita de estrategias diferenciales para su desarrollo, así que el estudiante acaba por destacarse en su habilidad de expresión oral y para desarrollar los demás sentidos, se propone, de acuerdo con Sá, Campos y Silva (2007) la transformación de algunos materiales de uso del cotidiano del grupo de los videntes (ej.: mapas, carteles...) en materiales en relieve fácilmente percibido por el tacto y siempre que posible de diferentes texturas para mejor destacar las partes componentes del todo. Si esta tarea se las pide como una actividad de todos, probablemente obtendrá un resultado excelente.

Otro punto a resaltar, comentado por Angulo (2001), es que la mayoría de los estudiantes, dependiendo de la edad o del grado de instrucción ya llegan al curso de lengua extranjera trayendo en su bagaje un sistema preferido de acceso a la información, como por ejemplo la máquina braille, y cabe al profesor adaptarlo a sus necesidades a fin de promover la integración de ese alumno.

De acuerdo con los estudios de Sá, Campos y Silva (2007), la selección, la confección o la adaptación de los recursos materiales o aún la innovación de las actividades destinadas a los alumnos ciegos debe basar en criterios rigurosos y eficaces para su utilización, destacando la “fidelidad de su representación que debe ser tan exacta cuanto posible en relación al modelo original [...] debe ser atrayente para la visión y de tacto agradable [...] además de observar las dimensiones y el tamaño³⁵” (op. cit. p. 27).

³⁵ Traducción nuestra del original: “[...] fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. [...] deve ser atraente para a visão e agradável ao tato. [...] as dimensões e o tamanho devem ser observados.”

CAPÍTULO IV

4. De la preparación profesional a la práctica docente

El proceso académico de formación para la docencia de lengua extranjera prepara el profesional para actuar en su área específica, sin embargo cuando el profesor va a actuar en una sala de clase puede ser sorprendido en su grupo por estudiante(s) con alguna discapacidad visual total o parcial y de ahí percibe que sus conocimientos específicos son insuficientes para atender a la necesidad que se presenta, tampoco es capaz de cumplir sin adaptaciones especiales lo que propone el currículo para la enseñanza de lengua extranjera moderna que prioriza la competencia de lectura y de escritura.

En una cultura letrada como la nuestra, la competencia de leer y de escribir forma parte integral de la vida de las personas y está íntimamente asociada al ejercicio de la ciudadanía. [...] El texto es el foco principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. [...] Y todo texto escrito es producido para ser leído. (SÃO PAULO, 2010, p. 15-16)³⁶

Para que el profesor pueda priorizar la lectura y la escritura en lengua extranjera a un alumno invidente es necesario que tenga un previo conocimiento de los métodos de adaptación de textos y producciones en Braille, que conozca con más profundidad el sistema Braille y que conozca una metodología que lo apoye y lo haga preparado para atender dicha especificidad. Así, a partir de estos conocimientos podrá promover las adaptaciones necesarias para el cumplimiento del currículo.

Además de la preparación específica en lengua extranjera y de la práctica adquirida en la docencia con énfasis al atendimento, adaptación y aplicación a los alumnos con discapacidad visual, a lo largo de este capítulo se presenta algunas técnicas y estrategias básicas de conducta, orientación y movilidad, que el profesor debe conocer para pasárselas a los demás estudiantes.

4.1. El invidente en el espacio escolar

Según afirman Sá, Campos y Silva (2007) el alumno invidente tarda un poco más que los videntes para percibir la configuración del espacio físico y por ello se hace importante posibilitar el conocimiento y el reconocimiento del ambiente. Esto se puede hacer mediante la exploración del espacio concreto del aula y del itinerario rutinario de los estudiantes en los diversos ambientes escolares. A lo largo de esta investigación se puede comprender, conforme

³⁶ Traducción Nuestra del Original: Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. [...] O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. [...] E, todo texto escrito é produzido para ser lido [...]

afirman García, Caldera y Jiménez (2002), que la persona invidente percibe los objetos de una manera diferente de las que ven y el conocimiento de los objetos y espacios son adquiridos por medio de los sentidos remanentes. De esta manera se entiende que para conocer y reconocer el ambiente el alumno con discapacidad visual puede aprender el espacio escolar por medio:

- a. De la audición – para auxiliar en la dirección y en la distancia de objetos que producen sonidos.
- b. Del tacto – para orientación mediante el contacto directo con los objetos permitiéndole la percepción de la aspereza o de la suavidad de las cosas.
- c. Del olfato – que ayuda en la percepción y decodificación de los olores
- d. Del gusto – aunque no sirve para aprender el espacio, le servirá para conocer o reconocer los sabores, incluso cuando (en clase práctica, por ejemplo) trabajado junto con el olfato.

El (re)conocimiento previo y gradual del espacio del aula es de fundamental importancia para que el estudiante aprenda a desplazarse solo, ya que la exploración del ambiente del aula y otros sitios de la escuela por medio del tacto, la ubicación y el espacio entre las mesas, sillas, pupitres y otros muebles quedará registrada en su cerebro y eso lo ayudará a formar el concepto del lugar además de auxiliarlo en su tránsito independiente y natural, observados en Portugal (2008). El profesor deberá orientar a todos que eviten dejar en el suelo objetos o mochilas, además de observar si la puerta está totalmente abierta o cerrada para prevenir la ocurrencia de accidentes con el alumno ciego. En cuanto al mobiliario, se recomienda mantenerlo siempre en lugares fijos y si algún cambio es necesario, se debe avisar previamente al alumno.

La organización de los elementos materiales y espaciales debe ser fija y estable. Debe explicarse al estudiante su ubicación y ayudarle en su comprobación, al igual que debe garantizarse un orden permanente por parte de sus compañeros. En caso de que sea necesario variar algún elemento del aula, debe anticipársele, proporcionándole puntos de referencia claros y conocidos por él para que pueda re-orientarse y explorar las modificaciones. Colombia (2003)

Se aconseja también que el alumno tenga un lugar en el aula con muebles adecuados para guardar sus utensilios, además de incentivarlo en la organización y orden de sus materiales en ese espacio para que así construya sus propios referenciales.

Otras observaciones a las cuales los profesores deben ponerse atentos está relacionada a la comunicación y al tratamiento interpersonal, pues “la falta de visión despierta curiosidad, interés, ansiedades y a menudo causa un gran impacto en el ámbito escolar³⁷, según Sá, Campos

³⁷ Traducción nuestra del original: “A falta de visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e não raro, provoca grande impacto escolar”

y Silva (2007, p. 22). Para eso es importante “fomentar los círculos de amistad entre estudiantes videntes y no videntes para cumplir el principio de integración”, además de favorecer en el ambiente escolar “espacios de sensibilización y reflexión en torno a la limitación visual.” Colombia, (2003).

Y para el caso de que los alumnos salgan de excursión hay que recordar que estas personas se mueven más lentamente ya que necesitan lograr movimientos seguros para conocer el nuevo ambiente y también un guía que lo lleve del hombro. Sin embargo, aunque no pueden ver, pueden tantear, oler, hablar, escuchar y por fin compartir sus expectativas y experiencias con sus compañeros (la fase de la adquisición del conocimiento). Además es importante desarrollar en los alumnos el ser útil uno para con los otros y en qué momento se debe prestar ayuda, pues lo importante es promover medios para que el alumno invidente pueda por sus propios medios moverse hacia cualquier punto al que desee o necesite llegar, de acuerdo con las orientaciones de Interedvisual (2002, p. 7)

4.2. Estrategias de atención para con las personas discapacitadas visualmente

Generalmente las personas ciegas están seguras de que serán ayudadas por las que están a su lado. Así, según Portugal (2008), las personas videntes deben conocer algunas técnicas para servirles de guía y poder ofrecerles informaciones necesarias y adecuadas que van a auxiliar en sus desplazamiento y movilidad “por medio del movimiento del brazo y del cuerpo al alumno que se le sujeta el brazo por el codo y lo sigue un poco por detrás a una distancia de un antebrazo³⁸.”

Aun en Portugal (2008), a la excepción de la técnica básica de sujeción por el brazo las demás que se presentan son utilizadas en espacios interiores y sirven para la solución simple de problemas tales como “cruzar una puerta por la que generalmente no es posible mantenerse uno al lado del otro – en este caso, es necesario cambiar de posición o dirección -; subir o bajar escaleras, sentarse en una silla a la mesa o en el cine, etc.³⁹”

Esas y otras técnicas deben proporcionar la sensación de seguridad tanto a los acompañantes como a las personas ciegas. Los primeros deben estar seguros de la información prestada y el segundo de la recibida para que pueda ejecutar la acción o el movimiento con confianza.

³⁸ Traducción nuestra del original: “através do movimento do braço e do corpo ao aluno que lhe agarra o braço junto ao cotovelo e o segue ligeiramente atrás, à distância de um antebraço.”

³⁹ Traducción nuestra del original: “passar uma porta onde geralmente não é possível manterem-se um ao lado do outro, é preciso trocar de posição ou direção, subir ou descer escadas, sentar-se numa cadeira à mesa, num cinema, etc.”

CONSIDERACIONES FINALES

A la luz del origen de esta investigación, los cuestionamientos infundidos por su autora respecto a la enseñanza de la lengua española a estudiantes invidentes en Brasil, se puede considerar que el docente de lengua extranjera al concluir su licenciatura está capacitado para ejercer la práctica en escuelas regulares, sin embargo le faltan bases calificativas para el ejercicio con alumnos invidentes. Ese déficit que sufre el profesional de la educación puede ser reflejo de una escasez de políticas públicas en hacer cumplir lo que rige la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, n° 9394/96, en su artículo 59, inciso III que determina que debe haber capacitación para profesores para atender a los estudiantes con deficiencia. Así que para tal cumplimiento el Gobierno Federal en colaboración con el Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) ya debiese pensar en una ampliación curricular para los cursos superiores de licenciaturas incluyendo una asignatura que contemple la preparación del docente (en este caso el de lengua extranjera – español) para una posible actuación con estudiantes portadores de discapacidad visual total o parcial, a ejemplo de lo que actualmente ya ocurre con la asignatura “LIBRAS”, que tiene por objetivo atender a los deficientes auditivos y/o mudos.

Se entiende que la inserción de la asignatura “BRAILLE”⁴⁰ en el currículo universitario va a preparar profesores y de igual manera va a cumplir con el dispuesto en el Art. 8° de la Resolución del Consejo Nacional de la Educación y de la Cámara de Educación Básica (en adelante, CNE/CEB), n° 2, de 11 de febrero de 2011, que afirma que “las escuelas de la red regular de enseñanza deben prever y proveer en la organización de sus clases comunes:⁴¹

I - profesores de las clases comunes y de la educación especial capacitados y especializados, respectivamente, para el atendimento a las necesidades educacionales de los alumnos; II – distribución de los alumnos con necesidades educacionales especiales por los variados grados del año escolar a los que serán clasificados, de modo a que esas clases comunes se beneficien de las diferencias y amplíen positivamente las experiencias de todos los alumnos, dentro del principio de educar para la diversidad;⁴² (CNE/CEB. 2, 2001)

Otro punto a ser considerado en este estudio se refiere a la recogida de las informaciones para lograr su construcción cuyo propósito es encontrar instrumentos capaces de auxiliar en el

⁴⁰ Propuesta nuestra

⁴¹ Traducción nuestra del original: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover a organização de suas classes comuns:

⁴² Traducción nuestra del original: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados respectivamente para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

desarrollo de las actividades educativas para un grupo mixto de alumnos, una vez que la discapacidad visual de uno limita la realización de innumerables actividades que necesitan para el aprendizaje. En ese sentido, se observó que los recursos materiales, didácticos y pedagógicos están todavía muy escasos y que tal preocupación ya empieza a incomodar a los investigadores respecto a la inclusión e inserción escolar y social de esas personas. Igualmente algunas Instituciones, Organizaciones, Asociaciones ya vienen promoviendo un trabajo de concientización y ayuda a las personas invidentes, a sus familias y a los maestros en general, una vez que las personas pueden nacer con una deficiencia visual o adquirirla durante cualquier etapa de su vida y sus padres y profesores, sin saber qué hacer, pueden rechazarlo o dejarlo excluido de la convivencia con los demás, aumentando aún más las diferencias entre él y los demás compañeros de clase, así como discriminándolo ante el grupo.

Consideramos en el desarrollo de este trabajo que las propuestas aquí presentadas de cómo recibir y trabajar con alumnos invidentes sirvan también para los alumnos videntes que quieran aprender la lengua española, puesto que los principios de enseñanza y aprendizaje en este caso coinciden. Aunque sea un acto desafiador, con un poco de creatividad, paciencia y perseverancia - procedimientos adecuados a la realidad de estos alumnos. La ausencia del sentido visual del discente debe ser un motivo más para que el profesor esté preparado para pensar diferentes estrategias al impartir sus clases. Esto tiene como finalidad facilitar el acceso al conocimiento y a la información, además de poder ofrecer un espacio de sensibilización y reflexión para inserción de esos estudiantes. De esta forma, el profesor podrá cumplir su papel de integrador de los grupos y transformar el aula en un espacio de armonía y colaboración.

En lo que concierne a los procedimientos para la movilidad interna del alumno invidente se observó que al comienzo de su participación en el grupo él necesita de un guía para poder desplazarse con normalidad y de hecho conocer el ambiente. Para lograr esta actitud el profesor necesita instruir a los videntes con algunas técnicas básicas de guía para auxiliar al estudiante ciego a desplazarse con seguridad y confianza. Además, estas instrucciones le servirán al alumno vidente por toda su vida para utilización en otros sitios que no el escolar cuando sea necesario.

Para encerrar esta etapa de la investigación, la autora considera que aunque no haya tenido aun la experiencia de un grupo con alumnos invidentes, hoy por hoy el miedo y la inseguridad de forma general ya se han disipado por haber adquirido a lo largo de este estudio algún conocimiento sobre estrategias de recepción y enseñanza a alumnos invidentes, además de saber que existen formas de adaptación de los materiales didácticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos invidentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO, J.M.G. et al. *Guía para la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Déficit Visual*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 2001. 23 p.

BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M. In. *Coleção Explorando o Ensino; vol. 16. Espanhol: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. 292 p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, 1997. 126p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2006. 239 p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. *Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Estudiantes con Limitación Visual*. 2003. Disponible en: <www.colombiaaprende.edu.co>. Accedido el: 02 sep. 2013.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO, 1994. Disponible en: <www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.pdf>. Accedido el 01 oct. 2013.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. In: *Inclusão Social. Revista Benjamin Constant*. Artigo publicado na edição de abril de 2005. Disponible en: <www.asdef.com.br/innova/assets/artigos/historia009.pdf>. Accedido el 07 sep. 2013. y en: <saci.org.br/?modulo=akemi&parámetro=17110>. Accedido el 08 ene. 2014.

GARCÍA, M. L. B.; CALDERA, M. I. F.; JIMÉNEZ, V. M. El aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales. In: *Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual*. 2002. Nº 38, p.25-34. Disponible en: <<http://www.redined.mec.es>>. Accedido el 27 sep. 2013.

GONZÁLEZ, Neide Maia. *A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. In: *Congresso Brasileiro de Hispanistas UFMG*, 5, 2008, Belo Horizonte-MG. Anais eletrônicos, Belo Horizonte, p.3175-3188. Disponible en: <www.letras.ufmg.br/espanhol/anais>. Accedido el 30 ago, 2013.

MARTÍN M. B. *¿Se puede decir “mirar” y “ver”?* In: INTEREDVISUAL. Intervención educativa y discapacidad visual en la red. Equipo Específico de Atención Educativa a Ciegos y Deficientes Visuales de Málaga. El Equipo The Visión Distrito nº 287 – Nennepin (Minnesota) Málaga, 2002. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp_p_/mirar_y_ver.pdf>. Accedido el 06 dic. 2013.

OMS, Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <<http://www.who.int/es/>>. Accedido el 05 ago. 2013.

ONCE, Organización Nacional de Ciegos de España. Disponible en: <<http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>>. Accedido el 05 ago. 2013.

PORTUGAL, Ministério da Educação. *Alunos Cegos e com baixa visão – Orientações Curriculares*. 2008. Disponible en: <www.dge.mec.pt>, Accedido el 01 oct. 2013.

RICAO, Antonio Gascón. *Historia de la enseñanza de los ciegos*. Madrid, 2004. 11p. Disponible en: <pendientedemigracion.ucm.es/info/civil/,,/ciegos.pdf>. Accedido el 05 ago. 2013.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*. SEESP / SEED / MEC. Brasília, 2007.

SANTOS, C. P.; SILVA, L. D. Uma ação inclusiva frente às tecnologias assistivas utilizadas por pessoas cegas. In: *Senabril*, 7, 2011, Campinas-SP – Tema: Tecnologias assistivas – Modalidade: Apresentação oral – Trabalho publicado em: Bibliotecas: espaços acessíveis a múltiplos usuários – Centro de Convenções da Unicamp – de 27 a 30 de novembro de 2011. Disponible en: <www.sbu.unicamp.br/senabril/apresentacoes/trabalhos/TrabalhoOral-Uma%20acao%20inclusiva%20frente%20as%20tecnologias.pdf>. Accedido el 23 ago. 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria da Educação, coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria da Educação, coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260p. Disponible en: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/curriculo-do-estado-de-sao-paulo>>. Accedido el 27 sep. 2013.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002

ANEXOS

ANEXO A – Escala de Wecker: sirve para verificar el grado de incapacidad visual tras haber hecho el tradicional test de prueba de la agudeza visual utilizando una Tabla Optométrica, conforme ejemplificado en el anexo b.

Escala de Wecker (*porcentaje de pérdida visual global*)

AGUDEZA VISUAL		OJO PEOR										
		≤ 0.05	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8	0.9	1.0
O J O S A N O	1.0	33	24	17	13	10	7	5	4	2	1	0
	0.9	36	28	20	15	12	10	8	6	5	3	
	0.8	38	30	22	18	15	12	10	9	7		
	0.7	41	33	25	20	17	15	13	11			
	0.6	44	36	28	25	21	18	16				
	0.5	48	40	32	28	25	22					
	0.4	53	45	37	32	29						
	0.3	59	51	43	39							
	0.2	68	60	52								
	0.1	84	76									
≤ 0.05	100											

Grado de incapacidad

Incapacidad Permanente Parcial 24 - 36 %

Incapacidad Permanente Total 37 - 50 %

Incapacidad Permanente Absoluta > 50 %

Escala de Wecker – disponible en:

<<http://www.peritaciones-medicas.com/Biblioteca/Baremos/Escala%20de%20Wecker.pdf>>. Accedido el: 22 mar. 2014.

ANEXO B – Tabla Optométrica – el ejemplo es también conocido como Test de Snellen y suele ser utilizado para medir la agudeza visual.

E	1	20/200
F P	2	20/100
T O Z	3	20/70
L P E D	4	20/50
P E C F D	5	20/40
E D F C Z P	6	20/30
F E L O P Z D	7	20/25
D E F P O T E C	8	20/20
L E F O P F C T	9	
F P L T O E C	10	
E E O L O T T F	11	

Test de Snellen – disponible en: < http://commons.wikimedia.org/wiki/File:snellen_chat.svg>. Accedido el: 22 mar. 2014.

ANEXO C – El Alfabeto Braille – un ejemplo del sistema de escritura y lectura creado en el 1825 por Louis Braille y aprobado para aplicación universal como método para la enseñanza de los invidentes el 1878.

ALFABETO BRAILLE (Leitura)

Disposição Universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille

1ª linha

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
●○	●○	●●	●●	●○	●●	○○	●○	○●	○●
○○	●○	○○	○●	○●	○●	●●	●●	●○	●●
○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○

2ª linha

k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
●○	●○	●●	●●	●○	●●	●●	●○	○●	○●
○○	●○	○○	○●	○●	○●	●●	●●	●○	●●
●○	●○	●○	●○	●○	●○	●○	●○	●○	●○

3ª linha

u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
●○	●○	●●	●●	●○	●●	●●	●○	○●	○●
○○	●○	○○	○●	○●	○●	●●	●●	●○	●●
●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●	●●

4ª linha

â	ê	î	ô	û	à	ï	ü	õ	ò/w
●○	●○	●●	●●	●○	●●	●●	●○	○●	○●
○○	●○	○○	○●	○●	○●	○●	○●	○●	○●
○●	○●	○●	○●	○●	○●	○●	○●	○●	○●

5ª linha

,	;	:	.	?	!	=	"	*	o
○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○	○○
●○	●○	●●	○○	○●	○●	○●	○●	○●	○●
○○	○●	○○	○○	○●	○●	○●	○●	○●	○●

6ª linha

í	ã	ó	signal de algarismo	apóstrofo	hífen
○●	○●	○●	○●	○○	○○
○○	○●	○○	○●	○○	○○
●○	●○	●●	●●	●○	●●

7ª linha

grifo	signal de maiúsculo	reticências	travessão	abre e fecha parênteses
○●	○●	○○	○○	●○
○○	○○	○○	○○	○○
○●	○●	○○	○○	○○
○○	○○	○○	○○	○○
○○	○○	○○	○○	○○
○○	○○	○○	○○	○○
○○	○○	○○	○○	○○
○○	○○	○○	○○	○○

Obs.: sinais compostos são formados por duas ou mais celas

ANEXO D – Las fotos⁴³ a continuación son algunos ejemplos de estrategias para guía vidente mencionadas en el texto.



Foto 1 – para cruzar una puerta.



Foto 2 – para bajar (o subir) escaleras.



Foto 3 – para sentarse en una silla.

⁴³ Técnicas de guía vidente para personas sordociegas. Por Beatriz Arregui Noguera. Disponible en: <<http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo10.htm>>. Accedido el 23 mar. 2013