

Aproximaciones a la inclusión del estudiante invidente en el aula de lengua extranjera en la Universidad del Valle

Dora N. Medina Salazar
Amparo I. Huertas Sánchez
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle, Cali, Colombia

Resumen

Este artículo presenta cuatro experiencias de enseñanza a tres estudiantes invidentes en el programa de lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. A partir de las nociones de transposición didáctica, inclusión, lectura táctil, se aborda su descripción e igualmente se analiza las entrevistas realizadas a estudiantes, profesores y especialistas que han trabajado con estudiantes invidentes. Finalmente se presentan algunas conclusiones a manera de propuestas pedagógicas.

Palabras clave: *transposición didáctica, inclusión, invidentes, lectura táctil, sistema braille.*

Towards the Inclusion of Visually Impaired Students in the Foreign Language Classroom at the Universidad del Valle

This article presents four case studies of visually impaired students in the foreign languages study program at Universidad del Valle, in Cali -Colombia. Based on concepts such as didactic transposition, inclusion, and tactile reading, each case is described and an analysis of the corpus made up of interviews with students, teachers and specialists who have worked with visually impaired people is made. Finally, a conclusion is offered as a pedagogical proposal.

Keywords: *didactic transposition, inclusion, visually impaired people, tactile reading, Braille.*

Vers l'inclusion de l'apprenant non-voyant dans la salle de langue étrangère à l'Universidad del Valle

Cet article fait le point de quatre expériences d'enseignement aux personnes non-voyantes. Les expériences ont eu lieu à l'École des Sciences du Langage de

l'Universidad del Valle en Colombie. À partir de la présentation des concepts de référence comme transposition didactique, inclusion, lecture tactile, nous aborderons la description des ces expériences et l'analyse des interviews faites à deux étudiants, deux professeurs et deux spécialistes, tous ayant eu contact avec des non-voyants. Finalement, nous présenterons quelques propositions pédagogiques issues de ce travail.

Mots clés: *transposition didactique, inclusion, non-voyants, lecture tactile, système braille*

1. Introducción

La Universidad del Valle, alberga en un millón mts² una población estudiantil que se calcula en cerca de veintidós mil estudiantes de los cuales catorce son invidentes; así, mucho antes de que apareciera la Ley 361 de febrero de 1997¹, Univalle, admitía estudiantes invidentes en diferentes programas (Matemáticas, Economía, Filosofía, Trabajo Social, Lenguas Modernas y Extranjeras). La Universidad ha venido desarrollando un programa de servicio a usuarios con discapacidad visual de acuerdo con la Ordenanza 024 de 1995 (Artículo Cuarto, p. 63), consecuente con la política nacional para la inclusión de personas con algún tipo de discapacidad; igualmente contempla estrategias de ampliación de espacios para el desarrollo de los servicios y recursos tanto tecnológicos como no convencionales, el cual incluye además el servicio de monitores preferiblemente de la misma carrera y del mismo nivel de estudios o superior para acompañarlos en el proceso académico.

En la última década, el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, ahora Licenciatura en Lenguas Extranjeras² de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (en adelante, ECL) de la Universidad del Valle, ha admitido estudiantes invidentes. Pero la inclusión no ha sido fácil para estudiantes y profesores; como profesoras en este programa, nos hemos planteado preguntas:

¹ «Por la cual se establecen mecanismos de inclusión social de las personas con limitaciones».

² El programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas fue evaluado y reformado a la luz de la expedición del decreto 272 de febrero de 1998 y cambió por el de Lenguas Extranjeras (inglés-francés).

¿cómo incluir estos estudiantes en las dinámicas propias del aula vidente? ¿Qué cambios son necesarios en la metodología de enseñanza? ¿cuáles estrategias de aprendizaje es necesario privilegiar? ¿Qué podemos aprender de esta experiencia? En este artículo presentamos cuatro experiencias desarrolladas en los últimos nueve años en la ECL en los siguientes escenarios: clase de francés, tutoría de la Practica Docente, dirección de monografía de grado y seminarios de investigación en el aula. El camino ha sido un desafío y un compromiso a lo largo de la búsqueda y la lectura comprensiva de algunos trabajos realizados en el campo de la enseñanza a invidentes, así como con relación a los avances que en el sentido de la inclusión se han llevado a cabo en Colombia.

Como un aporte a la consolidación de estas experiencias se abordará en primer lugar y a manera de antecedentes, algunos trabajos, en particular colombianos, sobre el tema. En segundo lugar, se aborda el marco conceptual que ha permitido de un lado, recopilar y analizar las experiencias y de otro, orientarnos desde la docencia en el entendimiento de cómo el estudiante invidente aprehende el mundo en un contexto diseñado casi en su totalidad para videntes. Finalmente, luego de presentar los resultados de las encuestas llevadas a cabo a dos docentes, a dos estudiantes y a dos auxiliares de salas de invidentes, se cierra con algunas conclusiones a manera de propuestas metodológicas y vivenciales que podrán contribuir a una mejor inclusión de estudiantes invidentes en el aula universitaria.

2. Antecedentes

Los objetivos de incluir a las personas con discapacidad están sustentado en declaraciones, resoluciones, normas y programas de las Naciones Unidas desde 1948 y han promovido a nivel mundial la protección de los derechos y la dignidad de las personas con cualquier tipo de discapacidad. A nivel nacional y en virtud de la Ley³, desde 1993 se viene legislando acerca de la inclusión de personas discapacitadas, particularmente en la

³ Ley 361 de febrero de 1997.

educación superior. Es así como la Red de Universidades por la Discapacidad trabaja en cuatro áreas: «avanzar en el bienestar universitario de los discapacitados, exigir mejoras en la inclusión antes de acreditar una carrera, adecuar la planta física de las instituciones y crear un sistema de becas» (2003:1). De igual manera, enriquecido por los aportes y contribuciones del Instituto Nacional Para Ciegos (INCI)⁴, a nivel nacional se ha venido extendiendo una serie de acciones de apoyo a los invidentes –como por ejemplo los programas computarizados de lectura de textos–. En Cali, algunas instituciones privadas y oficiales han establecido espacios especiales en los servicios de biblioteca para personas invidentes mediante salas con apoyo tiflotecnológico⁵.

En lo que concierne a las instituciones académicas e investigativas colombianas, se cuenta con una Maestría en Discapacidad e Inclusión Social (Universidad Nacional), información documental sobre facilidad de acceso (Universidades Pedagógica, Nacional y Antioquia), en diseño e implementación de programas y servicios de apoyo (Universidades Nacional y Manuela Beltrán), proyectos de investigación específicos para la inclusión en la educación superior (Universidad Nacional y Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario), memorias de las ponencias de seminarios y congresos (bajo el auspicio del Ministerio de Educación Nacional, de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN y la Red de Universidades).

Es importante resaltar que en la modalidad de monografía de pregrado, el tema de la educación a invidentes se ha estudiado desde 1991: Carvajal (1991), describió y analizó los métodos y estrategias didácticas específicas utilizadas por los docentes de inglés en la educación secundaria, identificando las dificultades de aprendizaje de invidentes en relación con la formación de hábitos lingüísticos

⁴ El INCI es un establecimiento público del orden nacional, que propone políticas, planes y programas que mejoran la calidad de vida de la población ciega o con baja visión, en el marco del respeto por la diferencia y la equiparación de oportunidades.

⁵ Ellos son el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos o deficientes visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, con el fin de favorecer la autonomía personal y la plena inclusión social, laboral y educativa.

en idioma inglés. Lenis y Sandoval (1996), sentaron las bases para la creación de un programa de entrenamiento para profesores de inglés, con alumnos invidentes en una clase regular.

En la Universidad del Valle se han realizado cuatro trabajos: Figueroa (1997), investiga sobre el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna de niños discapacitados visuales. Cuervo y Meneses (2000) plantean cómo incluir en el pensum académico de las licenciaturas, estrategias pedagógicas constructivistas para la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales integrados a la educación regular. Giraldo y Morales (2004), presentan algunas estrategias de comprensión oral usadas por estudiantes invidentes en el aprendizaje del curso de Francés como Lengua Extranjera (FLE), Sala Jorge Luis Borges del Centro Cultural Comfandi de Cali. Valencia (2005) invidente, elaboró la base documental en texto para una posterior adaptación al braille y macrotipo de un material de gramática del inglés y del francés y la elaboración de ejercicios para estudiantes invidentes del primer semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Valencia, plantea además cómo el acceso a la educación superior se dificulta a las personas invidentes y cómo se les vulnera el derecho a la educación, obligándolos a abandonar sus aspiraciones, aún habiendo pasado por un proceso de rehabilitación y reuniendo las condiciones necesarias para adelantar estudios universitarios; se argumentaba, según Valencia, el desconocimiento por parte de los docentes y de los estudiantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes invidentes.

3. Marco de referencia

Los procesos de aprendizaje de estudiantes universitarios invidentes, en el aula de clase de lengua extranjera, no han sido muy estudiados; encontrar los conceptos que nos permitieran analizar nuestras prácticas fue un camino largo. Esta mirada está fundamentada, entonces, en nuestro saber profesional y en los conceptos de integración / inclusión y el braille como código de lectura táctil.

3.1. La educación para invidentes

La presencia de estudiantes invidentes en el aula de clases regular causa, por lo general, miedo y desconfianza en el profesorado y en el estudiantado al no sentirse «capaces» de asumir el reconocimiento del otro, y de la diferencia. Flores (1999:1) nos dice:

La otredad es un sentimiento de extrañeza que asalta al hombre tarde o temprano, porque tarde o temprano toma, necesariamente, conciencia de su individualidad. En algún momento cae en la cuenta de que vive separado de los demás, de que existe aquél que no es él, de que están los otros y de que hay algo más allá de lo que él percibe o imagina.

La otredad es la revelación de la pérdida de la unidad del ser del hombre, de la escisión primordial.

Entonces el paso inicial para acercarnos a la inclusión escolar es reconocer la existencia de ese ser semejante pero diferente por la discapacidad, de su y mi presencia que permite tomar conciencia de nuestra propia individualidad, de la forma como abordamos y leemos el mundo.

Desde la declaración de los Derechos Humanos en 1948 dos modelos han surgido para explicar el concepto de discapacidad. En el primero (modelo médico-asistencialista), la discapacidad está centrada en la persona, en la deficiencia, la minusvalía o la invalidez y presupone que la persona discapacitada deber integrarse a la sociedad. Por el contrario, el modelo biopsicosocial de la discapacidad, que integra al modelo médico con el modelo social, presupone que la sociedad debe incluir a todos y que ella misma es productora de discapacidad. Integración e inclusión están relacionados con diversidad. La contradicción dialéctica entre ambos conceptos ha sido fuente de debates; para algunos autores en español podrán considerarse como sinónimos (Echeíta y Verdugo 2004, en Moreno 2005). La discapacidad es entonces multidimensional e incluye una interrelación entre la persona y su entorno físico y social como desencadenante de la discapacidad. Para Echeíta y Verdugo (2004:211):

[...] hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit. La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general.

Ramos (2007:8), consultora de la UNESCO/IESALC⁶, propone la siguiente aproximación a la definición de discapacidad y su relación de interacción desde el ambiente:

[...] resultado de una compleja relación o interrelación entre la condición de salud de la persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej: edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda).

El ambiente, en este caso el escolar, en el que las personas con alguna discapacidad interactúan o deben desempeñarse se constituye en un elemento importante. Según Comes (1992:02, en Giraldo y Morales (2004:22), la educación para personas invidentes se define como

aquella diseñada para propiciar un desarrollo apropiado de los sentidos restantes, lo que requiere de una metodología dirigida a dotar a la persona invidente de las técnicas para que adquiera los conocimientos de acuerdo con sus

⁶ Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

capacidades y del mismo modo se desenvuelva en el medio en el que vive.

Tapia (2002:4), al señalar algunos aspectos relevantes en cuanto al proceso educativo para invidentes, considera que los adolescentes y adultos ciegos han de seguir utilizando fundamentalmente el tacto como alternativa a la visión para tomar la información sobre el mundo exterior, lo cual implica una experiencia del mundo distinta a la del vidente. Plantea que el aprendizaje sensorial pasa por el desarrollo de los sentidos táctil-kinestésico, auditivo, olfativo y gustativo; aprendizajes que facilitan al invidente la adquisición del pensamiento formal. Las limitaciones en el control del ambiente se resuelven con el entrenamiento en el uso, en las actividades de la vida diaria para manejo de personal y social, de los *sentidos vicariantes*: oído, tacto, gusto y sentido de percepción de obstáculos.

Desde este punto de vista, proveer el material de la clase en braille, no es suficiente; debe ir acompañado de una adaptación curricular relacionada con las formas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje, para que «el estudiante (en este caso, invidente) concrete de manera intencional sus habilidades» (Álvarez 2002:3), disponibilidad de mayor tiempo para acompañamiento y seguimiento individual a las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes invidentes. Para el grupo de investigación ADIR (2003:1):

[...] en este sentido, habría que averiguar, en primer lugar, cómo el alumno recibe la información evaluando sus estrategias atencionales. En segundo lugar, habría que ver si su «memoria de trabajo» tiene facilidad de retención, utilizando estrategias de asociación entre los elementos informativos; al mismo tiempo, convendría saber qué herramientas de elaboración utiliza para organizar la información y cómo la integra en su «memoria permanente». Una vez integrada la información, habría, por fin, que averiguar cómo la recupera y utiliza.

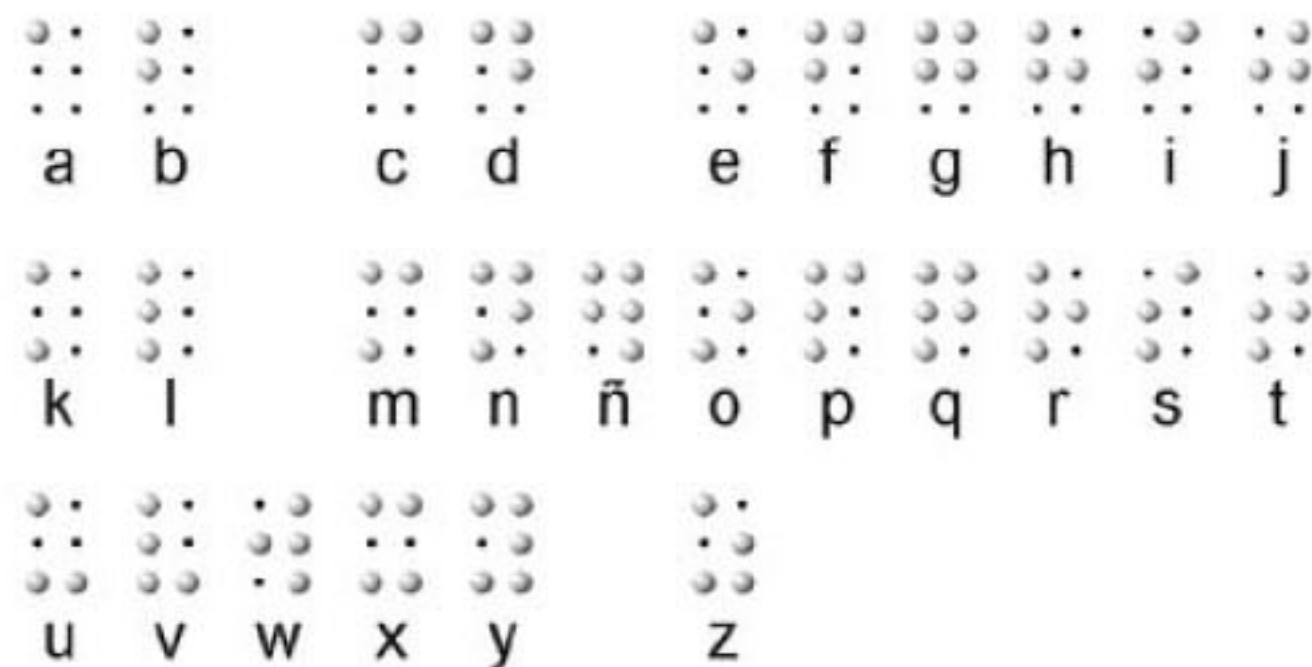
A menudo se oye hablar sobre el braille pero se desconoce su historia y su forma de escritura, por lo tanto es pertinente que hagamos una pausa y lo conozcamos un poco.

3.2. Código de lectura y escritura braille y los sistemas de orientación visual

En la historia del braille luego de varios intentos, en 1825, Luis Braille a los 16 años, reformó el sistema Barbier reduciéndolo de forma alfabética a 6 puntos facilitando la lectura, forma que se conserva hoy en día. Este sistema trata de un código cuyas particularidades y sintaxis son los mismos de los caracteres visuales en diferentes idiomas pero compuesto de puntos en relieve con tamaño y distribución concebidos de manera que sean fácilmente percibidos «leídos» al tacto.

El braille como sistema alfabético de lectura visual, según Dosio (2007:2), requiere de dos percepciones, la táctil, cuando se toca mediante los dedos una superficie (incluye la sensación que se percibe al hacerlo) y la háptica o de forma al abarcar un objeto con la palma de la mano en forma envolvente y móvil, es decir, conjuga «dos modalidades sensoriales: sinestésica que informa sobre el comportamiento corporal, organización en el espacio, relación entre fuerzas psicológicas y físicas y táctil que comunica la forma y el aspecto de las cosas.» (Arnheim 1990, en Dosio 2007:1).

Aprender el braille puede ser sencillo y complejo: en su sencillez se requiere de una regleta o pizarra que puede ser de dos líneas o de veintisiete, el punzón y una hoja de papel grueso. La nave superior compuesta de treinta cajetines por línea y que son orificios rectangulares, y distribuidos tres de cada lado semejando al seis del juego de dominó , distribución llamada signo generador. Así se obtienen 64 combinaciones entre minúsculas, mayúsculas, números y signos de puntuación. Si bien la escritura se realiza de derecha a izquierda, la lectura es de izquierda a derecha, puesto que los puntos generadores al escribir quedan en bajo relieve; para ser leídos debe darse vuelta a la hoja. A manera de ejemplo, los siguientes son los caracteres braille en español.



Alfabeto braille
Tomado de Red Escolar SEP-ILCE (2006)

De ello se deduce entre otros aspectos, que en el aula debe considerarse el tiempo que se requiere para la lectura, la cual se espera sea rápida, precisa y expresiva, pues para el estudiante invidente, al ser táctil y letra por letra es más lenta y secuencial pues no identifica la palabra con dominio periférico tal como lo hace el vidente; requiere de práctica y con ella el desarrollo de la velocidad, lo que es importante para concentrar la atención en entender el texto y comprender lo que lee. Implica además que todo profesor debería familiarizarse no sólo con las capacidades y limitaciones del estudiante invidente, con la conveniencia de conocer el sistema de lecto-escritura braille, sino también, con técnicas de orientación visual: cómo aprender a usar un lenguaje corporal adecuado, cómo ofrecer códigos alternativos para acceder a la información cultural del medio, cómo establecer puntos de referencia eco-espaciales, cómo enseñar técnicas especiales para el dominio de las competencias en los cursos según su naturaleza teórica, teórico-práctica y práctica. Pero además, el profesor que tenga estudiantes incapacitados en su curso, debe contar con que institucionalmente se implemente una política académica para el fortalecimiento de los procesos de asesoramiento de los servicios de apoyo, que cuente con profesores especializados en educación al invidente que les permita a unos y otros el pleno uso de los recursos disponibles y crearse otros.

3.3. La transposición didáctica

En la elaboración de los contenidos y materiales de enseñanza entran en juego las concepciones de los docentes con respecto al saber que llevan al aula de clases, a las finalidades de su enseñanza y a las representaciones que tienen de los estudiantes y de la forma como ellos aprenden. Los contenidos de enseñanza, ponen en juego al mismo tiempo al profesor, al estudiante y al saber. En 1998 Perrenoud, en su artículo «La transposición didáctica a partir de las prácticas: de los saberes a las competencias», nos invita a contribuir desde nuestros campos específicos, desde nuestras prácticas, a la construcción de una teoría de la transposición didáctica.

El concepto de transposición didáctica introducido por los trabajos sociológicos de Verret en 1975, buscaba designar un fenómeno que sobrepasa a la escuela y las disciplinas de enseñanza. El se interesaba en la forma en la cual toda acción humana, que pretende la transmisión de saberes, les da una forma para volverlos «enseñables» y susceptibles de ser aprendidos. Verret se limita y se interesa en todos los saberes transmisibles, desde una perspectiva histórica y antropológica.

Chevallard (1985) retoma el concepto; para él, la transposición didáctica no es «ni buena ni mala», ella es, lo que significa que no hay enseñanza sin transposición, que ella es una transformación *normal*, de la cual nadie se escapa cuando se quiere transmitir un saber.

Para Perrenoud:

[...] Del punto de vista de la sociología del currículo, este esfuerzo parece fecundo. La escolarización de la cultura no se limita nunca a los saberes, mientras que *siempre* pasa por los procesos de transposición. Una conceptualización ampliada de la transposición dispensará a las disciplinas lingüísticas o artísticas, como la educación física o las formaciones profesionales, de buscar, por simple preocupación de respetabilidad, a referirse a los saberes eruditos tan importantes como los de las matemáticas o la física. La ampliación de la transposición a otros componentes de la cultura subraya que la transposición de saberes eruditos no es sino un caso *particular*, desde luego pertinente e interesante, pero que no agota la realidad.⁷ (Perrenoud 1998:2)

⁷ Traducción de las autoras.

Extender la noción más allá de los saberes es un desafío ambicioso, que exige una clarificación de las relaciones entre saberes y prácticas y cómo éstas nos llevan a la formación de competencias. Examinar las prácticas del aula de lenguas extranjeras, en relación con los estudiantes invidentes, es el hilo conductor que guía nuestras reflexiones.

Ahora bien, si el estudiante en situación de discapacidad visual trata de integrarse al medio universitario –donde no existen condiciones de ningún orden para que pueda ser real y debidamente incluido con su discapacidad– ¿qué movimientos docentes deben permear las prácticas de manera que sean integradoras e incluyentes? Ésta es la problemática que se desarrollará a través de diferentes experiencias.

4. Experiencias pedagógicas

Las profesoras, identificadas como D y A, poseemos una trayectoria académica similar: la profesora D es Licenciada en Lenguas Modernas, posee una mayor trayectoria en procesos pedagógicos con invidentes, fue profesora de francés lengua extranjera de los tres estudiantes invidentes, tutora de Práctica Docente en inglés y directora del Trabajo de Grado de uno de ellos; aprendió el braille para producir material didáctico y ha dirigido otras monografías relacionadas con la enseñanza a invidentes. La profesora A es Licenciada en Ciencias de la Educación, áreas mayores inglés-francés; tuvo a su cargo dos Seminarios de Investigación en el Aula, en los cuales se matriculó una de las estudiantes invidentes. Los estudiantes con los cuales compartimos estas experiencias serán mencionados, en el orden de relato, como sigue: 1h (invidente hombre), 2m (invidente mujer), 3m (invidente mujer). En el relato se intercalan las experiencias de la profesora D con las de la profesora A.

4.1. Desarrollo de habilidades básicas en lengua extranjera

La primera experiencia (profesora D), en un curso de francés, con una persona invidente dentro de un curso «regular» me confundió, pues desconocía cómo debía conducir el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Paulatinamente fui aprendiendo tanto de mi estudiante como de lecturas sobre el tema: Chaves (1998: 15, en Giraldo y Morales 2004:35) describe algunas de las estrategias más utilizadas por personas invidentes en el aprendizaje de una lengua extranjera: 1) la codificación de la información (si bien las personas invidentes no tienen discapacidades mentales, sí codifican de manera diferente, por lo que merecen la ayuda que se les pueda prestar para ser incluidos en una clase regular): en ésta se busca las partes que identifican el objeto para luego armarlo y dar el nombre; y 2) el uso de los otros sentidos para corroborar o confirmar lo que se ha percibido.

Esta experiencia fue en clase de Francés II de la Licenciatura en Lenguas Modernas a mediados de los años 90. Frente al comportamiento de los estudiantes observé que 1h no se involucraba en la actividad planeada, su inexpresividad al no saber lo que sucedía a su alrededor, aumentó mi preocupación acompañada de un sentimiento de impotencia. Esta inquietud me llevó a indagar con él sobre su relación pedagógica con los otros docentes a quienes también consulté con miras a encontrar soluciones: la actividad se limitaba al trabajo oral y de ser necesario, se buscaba la ayuda de un monitor asignado a 1h para escribir en tinta sus respuestas a exámenes o leerle textos. En el fondo sentía curiosidad de querer descubrir el mundo de las personas invidentes, más aún cuando se trataba de enseñar el francés, una lengua extranjera cuya relación sonido-grafía varía respecto del español. Si con alumnos regulares buscamos las mejores estrategias de enseñanza, ¿por qué no hacerlo con alguien privado del sentido de la vista? Por supuesto, no se trata de dedicarle el curso a esa persona, sino de no ignorarla, de darle el lugar que le corresponde como un estudiante más en clase y permitirle que trabaje en forma autónoma.

Empecé entonces a adaptar y elaborar material –de manera muy artesanal– en relieve para que pudiera participar en las actividades de clase y lo ubicara en el espacio, lo acercara a la identificación de los signos fonéticos e igualmente, cuando veíamos películas, lo orientaba sobre lo que iba sucediendo en los momentos en que no había diálogos.

En 2003 con 2m, la experiencia en otro curso de francés (profesora D), fue más enriquecedora. Por un lado, porque ya había adquirido una cierta experiencia a partir de lecturas, del trabajo hecho con 1h y de visitas a La Sala Jorge Luis Borges y al Instituto de Ciegos. Por el otro, porque la estudiante misma me indicó la forma de trabajo: ubicación en el salón, turnar a los estudiantes para que le colaboraran en la clase a fin de no recargarle el trabajo en uno solo. Sus compañeros de curso fueron muy colaboradores, le deletreaban la palabra desconocida o le dictaban en caso de que se atrasara. Hicimos una dinámica de sensibilización en clase, vendando los ojos a algunos estudiantes para que hicieran sus actividades. Al final expresaron que aunque lo habían tomado como una diversión, se habían sentido inseguros y angustiados, que nunca se habían imaginado un instante sin la vista y que estaban contentos de haber vivido esta experiencia frente a una situación que aparentemente veían normal sin preocuparse por las necesidades ajenas. Otra dinámica fue la de tocar un objeto que estaba dentro de una bolsa para describirlo y dar su nombre; para muchos de nosotros no es fácil identificar sin ver el objeto.

Ya más motivada, tomé la decisión de aprender el braille para que 2m participara en el trabajo en clase de manera más activa. Las bases del braille en español me las enseñó ella y yo continué en mi búsqueda para aprender las variaciones que se dan en el francés. Aunque hago una lectura visual, no descarto poder leerlo de forma táctil. Me inicié en la escritura lentamente adquiriendo destreza con la práctica aunque no tanto como hubiera querido. Adaptarme a la regleta y al punzón me brindó una herramienta más para poder suplir las necesidades de 2m.

Comencé entonces a elaborar material en braille para 2m buscando siempre su independencia, participando de la lectura en voz alta ayudada por su propio material y para que respondiera a los exámenes o trabajos escritos que yo elaboraba. Como tuve equivocaciones en la escritura –espacios, marcas numéricas, confusión de letras o signos de puntuación– por solicitud mía, aunque no con la frecuencia que yo hubiera querido, en algunas ocasiones ella me las hizo saber. Lo

importante fue haber corregido directamente sus producciones en braille para lo cual acordamos marcar el error con una textura diferente para que pudiera detectarlo. En cuanto a materiales muy largos o complejos por las imágenes, 2m me insinuó que le diera una explicación o una descripción, ganando así tiempo sin descuidar al resto del grupo. En otras ocasiones cuando el texto lo permitía, simplemente le daba pautas, sobre la imagen. Por ejemplo *un homme assis lit le journal. Sa femme entre. Une amie l'accompagne*. 2m dio como respuesta la frase que se esperaba: *Il lisait le journal quand sa femme est entrée avec une amie*. Con este tipo de ejercicio fue posible su trabajo individual.

Tras las dos primeras experiencias y con la llegada al Programa de Licenciatura de 3m, continué elaborando material tanto para ella como para la sección de francés. Adapté en relieve, planos y mapas –que los demás tenían en fotocopias– para seguir un itinerario; elaboré maquetas en bloques de balsa para seguir otras indicaciones; igualmente en acetato escribí en braille los nombres de las calles con el fin de poder variarlas. A pesar de estas ayudas, los compañeros de clase de 3m evitaban colaborar por temor a perder las explicaciones de la profesora y debo confesar que con ellos no hice la dinámica de sensibilización y temo que esto haya influido.

Con el fin de suplir la falta de lo visual y evitar pasar por la traducción de palabras nuevas, guíé la mano de 3m hacia ella misma, hacia mí o a otras personas para indicarle el uso de *moi* (primera persona), *toi* (segunda persona), *lui* (tercera persona); igualmente, al trabajar la entonación le guiaba la mano haciéndole seguir la entonación de la frase que yo pronunciaba. Con ella pude elaborar en braille listas de adjetivos presentados en columnas, sin que el número de palabras excediera el ancho de la página. Otra alternativa fue escribir las palabras separadas solamente por tres puntos suspensivos.

En cuanto a la lengua oral, se cree que la persona invidente discrimina mejor y selectivamente los sonidos, pero por la experiencia que tuve y reconocido por los mismos invidentes, también tienen dificultades para diferenciar sonidos al igual que sucede con los videntes. Por ello, los ejercicios consistentes en

llenar espacios en blanco con las palabras que escuchaban fueron adaptados enumerando los espacios donde se debían escribir las palabras que faltaban; la respuesta se marcaba en otra hoja, ya que no es fácil para el invidente llenar espacios preestablecidos. Igualmente, segmenté canciones por frases y las repartí al grupo para que en el momento de escuchar la frase en la canción, la pusieran sobre la mesa para completar la canción. A 3m le di las frases escritas en braille y en tinta para que los compañeros pudieran verificar si elegía la correcta. Realizamos otras actividades lúdicas, por ejemplo, el bingo para trabajar los números, los cuales fueron elaborados en tablas en braille.

En el laboratorio de idiomas, fue común el comportamiento de 2m y 3m cuando preferían más escuchar el documento oral en lugar de tomar notas, debido al cansancio o porque deseaban una mejor concentración. Aunque opté por transcribirles en braille los ejercicios de comprensión de escucha dándoles un soporte escrito que les ayudó a mejorar su escritura, comprendí que algunos trabajos debía pasarlos con anticipación a braille debido a su extensión o que había que dar una explicación previa para que los estudiantes invidentes ganaran tiempo y avanzaran en la lectura. En cuanto a las evaluaciones escritas, el poderlas presentar en braille les da más autonomía y nos evita la duda de saber si la ortografía pertenece al estudiante o al monitor.

4.2. La Práctica Docente

Como la práctica docente es un requisito parcial de grado para todos los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas y Extranjeras, en el año 2000 1h me solicitó que fuera su tutora de práctica docente en inglés en un colegio de bachillerato para adultos (testimonio de la profesora D). Inicialmente quiso realizarla con la ayuda de una monitora pero le propuse que intentara hacerla solo, aduciéndole que en el futuro quizá no tendría la oportunidad de buscar ayuda que le facilitara el trabajo docente y que el fin era buscar su inclusión en la sociedad vidente. Le permití plantear sus propuestas, para luego darle pautas en caso de necesitarlas, proceso que sigo

igualmente con los videntes. 1h, algo confundido, accedió a pesar de no saber cómo iba a hacerlo pues la opción de no tener monitor no estaba en sus planes. Le preocupaba varias cosas: trabajar sin la ayuda de un lector que lo enterara de lo que sucedía teniendo a un grupo vidente, el temor por la desconfianza, sorpresa o curiosidad que pudiera generar a sus estudiantes, el no saber cómo enfrentar las lecturas, ni cómo dirigirse a ellos.

Durante el período de observación ubiqué a 1h en el salón del colegio indicándole la distribución de los elementos físicos y la forma como se organizaban los estudiantes respecto del profesor. La profesora titular lo presentó ante el grupo como el profesor practicante, solicitándoles silencio y colaboración. No recibió ni solicitó ninguna otra indicación; dejé que hiciera sus primeras observaciones y tomara apuntes. Al terminar esta primera observación, nos reunimos para comentar: detectó por los timbres de voz que era un grupo heterogéneo en género y en edad. Durante las siguientes observaciones pudo percibir la secuencia que por lo general llevaba la profesora. Consideró que sus observaciones no habían sido tan difíciles porque había logrado captar el nivel del grupo, el grado de participación de los estudiantes y su heterogeneidad.

Para la fase de intervención pedagógica, le propuse que llevara el material de lectura escrito en braille para que de esta forma pudiera dirigir el trabajo con los estudiantes. Igualmente sugerí que organizara en semicírculo a los estudiantes y los ubicara siempre en el mismo sitio, para que al presentarse, los pudiera registrar en su agenda e identificarlos por sus voces. De esta manera, más la colaboración del alumnado, 1h aprendió muy rápidamente sus nombres y pudo comunicarse adecuadamente.

Para dirigir las actividades y los ejercicios de clase, se conjugaron su trabajo autónomo y mis sugerencias. Amante de la gramática, 1h la explicaba en español y los ejemplos o ejercicios los preparaba en inglés. Para verificar la escritura, les pedía a los alumnos deletrear lo que habían escrito. El alumnado concentrado en el trabajo, levantaba la mano, asentía o negaba con movimientos de cabeza inicialmente olvidando que él era

una persona con discapacidad visual, percatándose luego de que era necesario hablar. Pronto se tomó el ritmo del curso, algunos estudiantes se volvieron más participativos, pedían explicaciones, repetían; por iniciativa propia deletreaban lo que habían escrito, halagados pues con él aprendieron a pronunciar en inglés. Con el tiempo aumentó la confianza y la colaboración por parte de los estudiantes, en especial uno que le fue de gran ayuda. El practicante quizá no varió mucho los ejercicios que en su mayoría fueron estructurales, trabajó la substitución de los verbos, pronombres y adjetivos, la lectura en voz alta, haciéndoles la corrección respectiva e hizo traducción de frases. Elaboró frases en contexto comparando las ciudades del departamento o del país que ellos conocían, estrategia que los motivó mucho. Las evaluaciones escritas aplicadas, las elaboró previamente con la ayuda de su monitora de la ECL, fijándose como propósito personal de hacerlas él mismo en computador.

En las tutorías reconoció su lentitud, el mayor tiempo para realizar los ejercicios y el permitir la distracción del grupo; algunas veces, por su misma ansiedad, no prestaba mucha atención a lo que deletreaba el estudiante y no le corregía. Dictó frases incorrectas para mostrar lo que no debía hacerse, ejercicio que le aconsejé no trabajar, pues no le era fácil verificar que todos corrigieran y se corre el riesgo de que graben el error. Hizo dictados muy largos y le fue difícil corregirlos, deletrear toda una frase se hacía tedioso, por lo que decidió dictar sólo las palabras desconocidas, siempre verificando la ortografía. Su metodología funcionó, los estudiantes entendieron y trabajaron bien las estructuras en ejercicios y evaluaciones. Me hubiera gustado verlo trabajar un ejercicio más comunicativo pero no se sentía plenamente seguro para este tipo de actividad.

En cuanto a la evaluación final de sus logros y desempeños, dijo haberse sentido mejor de lo que creía, al trabajar sin monitor. Deletrear le pareció importante pero dispendioso, salía demasiado cansado de las clases y lo que le pareció más difícil fue controlar la disciplina aunque contó con la colaboración de algunos estudiantes; en general se sintieron contentos y especialmente satisfechos por haber tenido como profesor una

persona con discapacidad visual. Incluso, el director de la institución le planteó la posibilidad de que en caso de continuar en la dirección podría hacerle un contrato como profesor de planta.

4.3. Los procesos de investigación

Otro requisito parcial de grado en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Valle es la elaboración de un trabajo de grado bajo la dirección y asesoría de un profesor de la ECL y es desarrollado en dos espacios. El primero, Seminario de Monografía, en el cual se empieza el proceso de formación en investigación, y el segundo, el Seminario de Trabajo de Grado, donde se elabora el anteproyecto y luego se desarrolla con la respectiva dirección.

Una primera experiencia de formación investigativa se realizó con 1 h (profesora D). Este trabajo consistió en la elaboración de un curso de gramática básico en inglés y francés, y de ejercicios escritos en braille y macrotipo para ayudar a estudiantes con discapacidad visual, principiantes en el aprendizaje de las dos lenguas extranjeras en la Licenciatura.

Esta experiencia fue menos enriquecedora, hubo mayor contacto con la monitora quien tomaba el dato de título/autores, o consultaba la bibliografía en los centros de documentación de ECL y de la Universidad pues no hay bibliografía en braille. El estudiante por su parte, tomaba apuntes de lo hablado en las asesorías, de las lecturas de la monitora sobre los temas que necesitaba y de los libros llevados a «Reading Edge»⁸ redactaba en braille y la monitora digitaba en computador los dictados. Su trabajo final aparece en tinta pues no ha obtenido ayuda para imprimirlo en braille. Desafortunadamente se perdió esa opción de ver adaptado un material diseñado por un persona con discapacidad visual, para estudiantes con discapacidad visual y por ende no se pudo evaluar su validez.

⁸ Integra todos los elementos básicos para lectura: software de reconocimiento óptico de caracteres, escáner y sintetizador de voz, lee en voz sintetizada cualquier documento impreso, con el volumen y a la velocidad que se desee.

Una segunda experiencia de investigación (profesora A) se dio con 2m en el marco de los seminarios de *Investigación en el aula I y II*, primeros espacios para la formación en investigación cualitativa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. En este seminario los estudiantes llevan a cabo 15 observaciones en una institución educativa seleccionada previamente. Estos registros se triangulan y categorizan, se hace una entrevista estructurada y con base en los resultados los estudiantes redactan una minietnografía. Como en los seminarios presenciales se trabajan diferentes autores; todos los estudiantes deben llevar dos tipos de diario, el del seminario en el que consignan sus experiencias de clase y la bitácora para el registro de las observaciones y notas de campo. Por lo tanto, la presencia en el seminario de una estudiante invidente me planteó varios retos y problemas: el primero de ellos, el desplazamiento al aula desde un edificio a otro, el conocimiento del ambiente de la clase, el orden en la distribución de éstos. Si bien la Universidad del Valle al recibir a los estudiantes de primer semestre les hace una inducción donde se les muestra el campus y los aspectos relacionados con la Facultad de Humanidades y con sus Programas Académicos, todavía no se ha diseñado un programa específico de entrenamiento para los estudiantes invidentes, ni se han hecho modificaciones espaciales, ni sonorizadas como sensores de alerta, por ejemplo.

Como profesora del seminario, una de las primeras tareas fue de un lado, ofrecerle como alternativa para el desplazamiento de un edificio a otro el acompañamiento con alguno de los compañeros, y en segundo lugar ubicarla en el aula de clase, describiéndole el salón y la posición de las mesas de trabajo. Al comienzo de la clase, siempre se le informó cómo estaba dispuesto el espacio y cómo el grupo estaba situado en él. Busqué integrarla a la dinámica del seminario con la colaboración del resto de los compañeros para el desarrollo de actividades como dictar lo que se escribía en el tablero, leer los textos utilizados en el seminario, y, especialmente, darle voz en la socialización del proceso de investigación que estaban llevando a cabo en los colegios.

Un aspecto negativo, desde el punto de vista de la estudiante invidente 2m, es que al comienzo sintió temor e inseguridad

por las experiencias vividas en los cinco semestres anteriores, por cómo iba a ser la relación con los nuevos compañeros con quienes iba a trabajar; estaba prevenida ya que había percibido que, en general, la relación entre compañeros era muy distante y de poca colaboración hacia ella. De igual manera, creía muy probable que los estudiantes le tuviesen temor, lo que a una y otros los llevaba a una falta de contacto y de comunicación. Otra de las percepciones de 2m es la falta de sensibilidad de sus compañeros frente a su discapacidad, lo que hizo que se sintiera excluida muchas veces de procesos que se llevaban a cabo o dependiera de los trabajos en grupo; a nivel personal sentía la necesidad de hacer nuevos amigos en este nuevo curso.

El segundo reto fue el de adaptar la metodología del seminario, sobre todo en lo relativo a la forma de abordar la lectura y la discusión de textos. El material bibliográfico no existe en braille y por la cantidad de textos para consultar no era posible transcribirlos todos a este sistema de escritura en tan poco tiempo, por lo que opté por varias alternativas: la lectura en voz alta en trabajo coordinado con la monitora y con los compañeros del curso y la realización de talleres de comprensión de lectura. Los textos que se consideraron «básicos», los transcribí a formatos en el procesador de textos, por lo que fue necesario suprimirles todas las imágenes (cuadros, recuadros, fotos, dibujos) y explicarlos en el texto. Gracias al manejo que tenía 2m del programa Jaws⁹, con apoyo de la biblioteca de Confamdi, en el transcurso de los dos semestres, la comunicación electrónica se hizo más frecuente, en particular con relación a su diario de clase y bitácora.

Para ella se seleccionó, como variante de la estrategia de lectura individual de textos, la grabación previa y el estudio posterior con la ayuda de la monitora. Esta estrategia requiere de suficiente tiempo para que la monitora haga las grabaciones, y adecuar la extensión de los textos. En clase, la síntesis de documentos o la búsqueda de información puntual en varios

⁹ Lector de pantalla: este programa traduce los comandos a voz y permite a la persona con limitaciones visuales escribir en un procesador de texto, copiar un CD, trabajar en planillas de cálculo o navegar por la Web.

textos la percibimos, la estudiante y yo, como una dificultad insuperable, ya que no tenía material en braille, ni se podía pretender que los memorizara. Como en el seminario debían dialogar los autores, buscar semejanzas y diferencias, asumir posiciones ideológicas, definir, conceptualizar, etc., la participación de la estudiante dependía mucho del trabajo que pudiera realizar con su grupo y de lo que había alcanzado a leer con su monitora.

Otra estrategia fue enviarle a través de correo electrónico tanto los documentos de las preparaciones de clase que yo elaboraba en archivos *Word*, como el trabajo de estudio de los textos propios del seminario. De igual manera, le propuse revisar conjuntamente estos archivos electrónicos en la Biblioteca de Confamdi, completarlos según hiciera falta, organizarlos tipográficamente e imprimirlos en braille, dejando una copia para el centro de documentación, como apoyo para compañeros invidentes. El pretender organizar el material del seminario en braille fue difícil debido a la extensión de los textos, (un texto de 10 páginas en tinta equivale a 35 en braille); 2m propuso como alternativa grabarlos en un CD, en formato.doc o txt¹⁰. En este trabajo, me preguntaba frecuentemente cómo fortalecer la capacidad de retención auditiva y qué adaptaciones necesitaba hacer en las grabaciones, que fueran equivalentes a las fotos, títulos, recuadros, negrilla, cursiva etc. Se concluyó que era necesario disponer de tiempo para la grabación de los textos, pues se debía hacer énfasis en las definiciones y en los conceptos trabajados por los diferentes autores estudiados, es decir, reconstruir oralmente lo paratextual, adaptando el texto con su tipografía al medio sonoro (grabación). Si este trabajo se culmina, será de gran ayuda para el estudiante invidente, ya que al detener la grabación o dar marcha atrás, le permite entre otros, tomar apuntes en braille abreviado, repasar ciertos aspectos clave para el trabajo académico.

El primer semestre del seminario de investigación en el aula se cerró con un examen final con preguntas: abiertas, de selección múltiple, completar enunciados, revisar resúmenes de

¹⁰ Este formato permite realizar las lecturas en el computador y no depender de la lectura en voz alta de una persona vidente.

investigaciones y determinar de qué tipo de investigación se trataba. La estudiante invidente, a la misma hora, fue a la Biblioteca Confamdi y lo desarrolló con el programa Jaws en computador, bajo la supervisión de la encargada de la sala de invidentes. 2m consideró que esta forma de presentar el examen era una buena y funcional solución pues podía leerlo y contestarlo con mayor rapidez, revisar la redacción y corregir errores antes de enviarlo. En cuanto a la calificación obtenida en el examen por 2m, no difirió mucho de la de sus compañeros. De esta experiencia a pesar de que 2m lo consideró como un avance que hay que ir perfeccionando, me quedaron varias inquietudes: el tiempo asignado para el examen no puede ser el mismo asignado a los videntes; requiere que la encargada de la sala esté familiarizada con los textos para ubicarlos más rápidamente, considerar la extensión de los textos pues puede ser que el invidente deba releerlos según las respuestas solicitadas, llevar a cabo las suficientes adaptaciones al texto para facilitar una mejor comprensión, en los ejercicios de elección múltiple, enumerar las opciones o separarlas, y si la tipografía es muy visual, dar las suficientes claves de lectura.

Asumí el tercer reto al considerar que las observaciones, triangulaciones, categorizaciones, entrevista y redacción de la minietnografía fueran un trabajo individual y no solamente la suma de experiencias colectivas. 2m hizo parte de un grupo de tres estudiantes, dos videntes quienes le describían las partes visuales y ella las complementaba desde su percepción con los sentidos de audición y tacto; así 2m abrió un importante camino de inclusión de estudiantes invidentes no sólo en un proceso de descripción etnográfica, sino también, en la manera como la relación con los compañeros mejora pues la persona invidente con la que **tienen que** hacer un trabajo es una persona y compañera quien a pesar de su discapacidad, debe ser tomada en cuenta, incluida, reconocida, escuchada, para compartir y discutir ideas y opiniones.

Los aspectos en relación con su nivel de desempeño en el curso requirieron de un mayor tiempo para comentarlos, analizarlos, de tal forma que las dos venciéramos dentro y fuera

de clase, la mutua resistencia prejuiciosa, o desmotivante; además, la estrategia dialógica directa fue importante, cuidando el tono de voz, y con códigos de lenguaje de significados compartidos con el resto de estudiantes, lo cual nos permitió aclarar cuáles eran las intenciones, preocupaciones e intereses en relación con su trabajo académico, aprender que tanto los unos como los otros pueden ser parte de la red de soporte y de apoyo para que el estudiante invidente alcance las competencias esperadas. Igualmente, la inclusión de estudiantes con discapacidad visual al aula se constituye en el espacio y el medio ideal para la reflexión sobre la resiliencia, es decir, la capacidad para resurgir de las dificultades, para soportar condiciones extremas y experiencias duras, y a pesar de ello, y, a veces, precisamente por ello, proyectarse en la vida con mayor impulso. Para hacernos conciente del otro (otredad)¹¹ y de la alteridad que es una actitud básica –si bien no única– y una condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y en consecuencia de la formación ciudadana.

No sé si la experiencia en relación con los prejuicios que los estudiantes invidentes han vivido tenga relación con el hecho de que en nuestra sociedad se ha desarrollado una «novedosa» sensibilidad hacia la diferencia, la más de las veces sin ir más allá de calificativos como «pobrecito(a)» o «pero ¿que más puede hacerse con ese problema?». Porque quizás, lo mejor es hacerlos invisibles: exigiéndoles lo mismo que a todos, «...para qué se metió en esto si sabía que no podía. Que aguante o se retire». Queda aún mucho por desarrollar en el juego estético de la diferencia, de la oferta de la diversidad, que no ha abierto todos los caminos de tolerancia-reconocimiento-aceptación, y aún menos una consideración seria de los efectos políticos y sociales de la alteridad de cara a la discapacidad en los ambientes escolares que permee a quienes padecen algún tipo de discapacidad a una inclusión libre de discriminaciones.

¹¹ Gómez (2005) dice que muchas veces por el temor a lo desconocido o por arrogancia, nos impedimos percibir «que la otredad, es una ruta de dos vías, en la que los papeles se cambian constantemente y que somos respecto a los otros lo mismo que ellos con relación a nosotros», invitándonos así a reivindicar la otredad.

4.4. Otras experiencias

Con el fin de ampliar la mirada alrededor de la inclusión de estudiantes invidentes, incorporaremos, a través de un muestreo de juicio o criterio, las consideraciones de un grupo de personas que han tenido algún tipo de contacto académico con personas invidentes. En abril de 2007, personalmente entrevisté (profesora A) por correo electrónico, a dos estudiantes compañeros de clase y del proceso de investigación; dos docentes profesores de lingüística, español, pedagogía y seminario de investigación y a dos encargadas de salas para invidentes, de la Sala de Invidentes de la biblioteca de Comfandi y de la Biblioteca Mario Carvajal, de la Universidad del Valle. (Ver Anexo).

Profesores: se buscaba saber si la presencia de un estudiante con alguna discapacidad incide o afecta el desarrollo de la clase, la metodología empleada, cómo se adapta ésta a sus necesidades particulares, si el estudiante invidente solicitó algún tipo de ayuda, si se documentaron sobre la enseñanza a invidentes y cómo fue evaluado el rendimiento de los estudiantes.

Los profesores respondieron que la matrícula de una persona invidente no representa un problema como se cree, aunque puede causar cierta inquietud; no implica cambios en la metodología pero sí en las explicaciones, hay que explicitar los gráficos, evitar los deícticos como «aquí», fomentar más la participación oral; hacer las evaluaciones orales, trabajos escritos en computador. La lectura de los materiales del curso se hace con apoyo en los dispositivos especiales para no videntes de la sala de Comfandi, con el trabajo con compañeros y con la ayuda del becario monitor para leerlos o asistirlos en clase. Para la entrega de los trabajos individuales o en grupo y evaluaciones escritas, algunas veces se pide más plazo para hacerlos en computador. Estos estudiantes fueron evaluados por medio de pruebas escritas, exposiciones, trabajos en grupo, discusiones. En general, no solicitaron ningún tipo de ayuda, asistían a las oficinas a asesorías y revisión de textos, presentaban borradores en computador. Los docentes no consultaron ninguna documentación sobre el tema de la invidencia, o no se preguntan

o se preguntan poco sobre las necesidades específicas de los estudiantes invidentes.

Estudiantes compañeros: las preguntas se centraron en sus percepciones con respecto a la forma como llevaron a cabo las observaciones en la institución educativa, los cambios, en la metodología a medida que avanzaba el semestre, el aporte de esta experiencia para ellos, las necesidades metodológicas que percibieron para los estudiantes invidentes, cómo hacen los docentes para enseñarles y por último de qué se quejan los invidentes con respecto a la participación en las clases.

Los estudiantes videntes respondieron que aprendieron a prestar atención a lo que podían percibir con los otros sentidos, a no compadecer ni tratar a los invidentes en forma «especial»: tenerles lástima, o tratar de facilitarles todo, de resolverles las dificultades; además, perciben que no los evalúan de la misma forma, que la exigencia es mucho menor y que se desvalorizan sus capacidades.

En cuanto a las necesidades metodológicas en el seminario, éstas giran en torno a cómo hacer la lectura de los textos, cómo los profesores deben tomar conciencia de la presencia de los no videntes en clases, de conocer las diferentes tecnologías de apoyo, de dirigir las explicaciones no sólo a los videntes, y la adaptación del material para que lo puedan utilizar en la clase. Son más los docentes que no los hacen participar en las clases, que se limitan a preguntar cómo se les va a hacer la evaluación, cómo van a trabajar los textos, sin hacer mayores variaciones en su metodología. Expresan que los estudiantes invidentes se quejan de que la mayor parte de las clases se desarrolla en torno a ayudas visuales que se entregan en el momento de la clase; al sentirse excluidos por no tener su propio material se aburren. La otra dificultad es conseguir material escrito en braille con anterioridad para poder leer simultáneamente con los demás compañeros.

Encargadas de las salas: una de ellas es especialista en educación especial. Las preguntas se centraron en las quejas más corrientes con respecto a las clases en la Universidad, cuáles son las fortalezas, las necesidades y los consejos sobre lo que los profesores tendríamos que tener en cuenta en una clase con invidentes.

Las respuestas dejan ver que las quejas más frecuentes son la actitud del maestro en la interacción que, con el ánimo de tratarlos de igual forma que a los demás, los excluye; ante el desconocimiento de sus necesidades, los estudiantes invidentes no siempre tienen las herramientas o el adecuado acceso a la información en clase para cumplir las exigencias académicas; la existencia de barreras arquitectónicas y los exámenes escritos.

En cuanto a las fortalezas mencionan que son personas con un gran potencial, con una sensibilidad auditiva y táctil. Entre sus necesidades primordiales se encuentra sensibilizar a la comunidad para que no esté tan aparte de lo que suceda con ellos, que cualquiera esté dispuesto a brindarles ayuda en cuanto a información que podría facilitarles su quehacer diario y contar con más apoyos en tiflotecnología

Consideran importante que los profesores tengan en cuenta que la lecto-escritura táctil y el releer en el computador toman más tiempo y es necesario tener paciencia y tolerancia. Que necesitan más apoyo para poder dimensionar lo que se quiere que ellos realicen, que tienen que tocar mucho, puesto que ven con las manos, que hay que decirles con qué letras se escribe, que tienen que sentir qué letras componen las palabras. Aconsejan tener en cuenta el manejo del material, ser muy explícitos y describir lo que se les está explicando a los demás estudiantes. En el caso de escribir en el tablero, por ejemplo, decir en voz alta: en la parte superior derecha tenemos una gráfica..., hacer uso del material apropiado, de la tiflotecnología. Marcar en braille los salones y sitios más frecuentados. No cambiar los espacios en el aula, liberar los caminos de obstáculos, que ellos conozcan las rutas para transitar, por medio de mapas en alto relieve.

5. Conclusiones

La inclusión de estudiantes invidentes nos permite establecer un mayor contacto con el mundo que los rodea y es fecunda para todos al propiciar el respeto por la diferencia y la tolerancia. Esta inclusión no es fácil, cuando no se conoce la ruta

a seguir, cuando no estamos seguros de las modificaciones en las actividades, medios y estrategias que el docente debe introducir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con el fin de favorecer el desarrollo de procesos cognitivos en los alumnos y de una enseñanza para la reflexión y el pensamiento crítico.

Algunas adaptaciones susceptibles de ser utilizadas en el aula con estudiantes invidentes son la adecuada movilidad y conocimiento del entorno (animándolos a que se desplacen por el aula para buscar sus materiales); el diseño e implementación de materiales cartográficos y el acceso a la lectura, a través del oído y del tacto. En cuanto a la interacción en el aula es importante que el docente describa verbalmente todas las actividades, temas y conceptos que se trabajen en el tablero, sobre los intereses y necesidades de formación, la elaboración de catálogos, reglamentos y todo tipo de información en braille, con adaptaciones metodológicas tendientes a promover técnicas de orientación visual. Los símbolos fonéticos se pueden codificar al sistema braille, el computador puede ser una herramienta de comunicación tanto como un acercamiento más autónomo a las fuentes de información.

En lo posible, los estudiantes invidentes deben participar en la elaboración del material que se va a utilizar, organizarlo y sistematizarlo para que puedan disponer de él. Cuando se crean entornos de aprendizaje que ponen a disposición una amplia y actualizada información, se está potenciando el trabajo individual y grupal. Es deseable también que el profesorado y el estudiantado tengan nociones básicas sobre lenguaje en braille, esto va a facilitar en gran medida su inclusión.

El camino recorrido es un comienzo en el conocimiento de la relación pedagógica que subyace en el proceso de enseñar y aprender tanto en los estudiantes invidentes como en los docentes; cualquiera que sea el curso, mínimo se deben plantear estas preguntas: 1. ¿Cuál es la motivación intrínseca de los estudiantes invidentes?, 2. ¿Cuál es su motivación extrínseca?, 3. ¿Dónde centran su atención?, 4. ¿Qué buscan?, 5. ¿Qué rechazan?, 6. ¿Cómo perciben su integración/inclusión?, 7.

¿Cómo consideran que debiera ser su comportamiento?, 8. ¿Qué perspectivas tienen?, 9. ¿Se dan cuenta de los pequeños progresos?, 10. ¿Cómo los miden?

Éste, seguramente, será el camino que seguiremos, enriquecido al compartir y comunicar entre profesores, estudiantes y expertos a modo de pares, sus puntos de vista en las implicaciones que trae la inclusión de un estudiante invidente en el curso; las formas más comunes de manejo docente incluyendo las formas de interacción que se privilegian, conocer cuáles son los cambios metodológicos que se introducen en el desarrollo de los cursos y que permean la inclusión del invidente; qué dificultades se perciben tanto para los videntes como para los invidentes y cómo se superaron, cuál es la mayor carencia de medios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes invidentes y qué tipo de soluciones se han implementado.

Analizar nuestras prácticas educativas es un reto que nos obliga a hacer visible la diferencia desde las capacidades y limitaciones de los estudiantes discapacitados. Poner en circulación las experiencias vividas de lo que implica en nuestro ejercicio docente la inclusión desde lo académico y personal de estudiantes discapacitados, es contribuir a que en nuestra Escuela se abran frentes de discusión sobre lo que significa incluir la diferencia y al otro en prácticas concebidas para estudiantes sin ninguna discapacidad, se posibiliten espacios para sus voces porque con su ayuda y con la sistematización de todo tipo de experiencias, podremos encontrar otras opciones para hacer del aula universitaria un aula inclusiva, de tal manera que sus currículos sean adaptados a una percepción táctil y/o háptica, para un desarrollo cognitivo más adecuado, que confiera autonomía y empoderamiento. No es suficiente la integración a través del acceso a la Universidad o a las mejoras físicas del entorno o de los currículos; para ser realmente incluyente debemos empezar por cambiar la mirada de la discapacidad por la del reconocimiento al otro, en lo otro, por lo otro, a lo que es diferente, para lograr avanzar cada vez más.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, E. (2003). Sordos y ciegos llegan a la Universidad. *El Tiempo* (periódico de circulación nacional), 23 de junio, p. 1.
- Álvarez, L., Soler, E., González-Pianda, J. A., Núñez, J. C. y González-Castro, P. (Coords.) (2002). *Diversidad con Calidad. Programación Flexible*. Madrid: Editorial CCS.
- Carvajal, P. (1991). Estudio diagnóstico de la enseñanza del Inglés con limitados visuales. Trabajo de grado (inédito), Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Santafé de Bogotá.
- Cuervo, E. y Meneses, M. (2000). Estrategias Pedagógicas Constructivistas, para la enseñanza a Niños con necesidades Educativas Especiales Integrados a la Educación regular Trabajo de Grado, Universidad del Valle, Cali.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'A.M.P.E.P.*, 352, février, 32-50.
- Dosio, P. (2007). Apuntes sobre el arte de los no videntes. *Folleto Vicerrectoría Académica*, Biblioteca Mario Carvajal, Área Cultural, Universidad del Valle, Marzo.
- Figuerola, A. (1997). Cómo aprenden a leer y a escribir los niños discapacitados visuales. Trabajo de grado (inédito). Universidad del Valle, Cali.
- Flores, O. (1999). Octavio Paz: la Otredad, el amor y la poesía. *Razón y Palabra*, 15 (4), México. Disponible en <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n15/oflores15.html>>, consultado el 28 de mayo de 2007.
- Gómez, J. (2005). Reivindicar la otredad. En *Comentarios Radio Habana Cuba*. Disponible en <<http://www.radiohc.cu/espanol/comentarios/octubre05/comentario4oct.htm>>, consultado el 24 de julio de 2007.
- Giraldo, G. y Morales, G. (2004). Algunas estrategias de comprensión oral usadas por personas invidente en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) de la sala Jorge Luis Borges. Trabajo de grado (inédito), Universidad del Valle, Cali.
- Grupo de investigación ADIR (2003). Adaptación curricular para alumnos con bajas capacidades. Grupo CERPA Psicología aplicada a la educación, Universidad de Oviedo. Disponible en <http://www.grupocerpa.com/aci_bajas.php>, consultado el 15 de junio de 2007.
- Lenis, M. J. y Sandoval, M. (1996). Programa de entrenamiento para profesores para la enseñanza del inglés como segunda lengua en

- personas invidentes. Trabajo de grado (inédito), Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Un camino hacia la Educación Superior Inclusiva*. Foro realizado en la ciudad de Bogotá el 13 y 14 de agosto.
- Moreno, M. T. (2005). Integración / inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Capítulo 10 (pp.145-155). Caracas: IELSAC.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences *Revue des sciences de l'éducation*, 24, (3), 487-514.
- Red escolar SEP-ILCE (2006). Historia de la escritura. Alfabeto Braille. Disponible en http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/proyectoshistoria_escritura_pri2006/alfabeto_braille.htm, consultado el 15 de abril de 2007.
- Ramos, D. (2007). Discapacidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. Aproximaciones conceptuales y avances de incorporación en proyectos estructurantes del IESALC. Ponencia, Santafé de Bogotá.
- Tapia, I. (2002). Psicología de la ceguera. Disponible en <http://www.integrando.org.ar/datosdeintereses/it_psicologia_ceguera.htm>, consultado el 24 de marzo de 2007.
- Valencia, L. F. (2005). Material didáctico de apoyo en Braille y Macrotipo para el aprendizaje de la gramática del Francés e Inglés para estudiantes invidentes del primer semestre en el programa de lenguas extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Trabajo de grado (inédito), Universidad del Valle, Cali.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Vol. 2. Paris: Honoré Champion.

Sobre las autoras

Dora N. Medina Salazar

Licenciada en Educación Lenguas Modernas de la Universidad del Valle de Cali. Maestría en Didáctica del Francés Lengua Extranjera del Instituto Superior de Francés Universidad del Rosario. Profesora por contrato de tiempo completo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en el área de francés.

Correo electrónico: donymesa@yahoo.com

Dora N. Medina y Amparo I. Huertas

Amparo I. Huertas Sánchez

Licenciada en Ciencias de la Educación (áreas mayores inglés y francés) de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Licence et Maîtrise Université Paul Valéry (Montpellier) y D.E.A. (La Sorbonne Nouvelle, Paris III) en Ciencias del Lenguaje. Profesora de tiempo completo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en las áreas de francés, pedagogía, didáctica e investigación en la perspectiva de género.

Correo electrónico: ineshuer@univalle.edu.co

Fecha de recepción: 14-02-2008

Fecha de aceptación: 25-04-2008

Anexo

Entrevistas

Entrevista a docentes

1. ¿La matrícula de un/una estudiante invidente en su curso le representó algún problema, inquietud o preocupación?
2. ¿Cambió su metodología?
3. ¿Cómo la evaluó?
4. ¿Qué dificultades encontró en su curso con respecto a la presencia de una persona invidente?
5. ¿Cómo hizo con los materiales bibliográficos del curso?, ¿cómo hizo el/la estudiante para leerlos?
6. ¿El/la estudiante fue a la clase con la monitora?
7. ¿Cómo presentó los trabajos y las evaluaciones escritas?
8. ¿Cómo se le evaluó su rendimiento?
9. ¿Le pidió algún tipo de ayuda?
10. ¿Usted consultó documentos sobre el tema de la invidencia?
11. ¿Le preguntó a él o a ella sus necesidades específicas?

Entrevista a estudiantes compañeros

1. Describe lo mas detalladamente posible la metodología llevada a cabo en el trabajo de observación realizado con Maribel y Brenda.
2. ¿Hubo cambios en esta metodología a medida que avanzaba el semestre?
3. ¿Qué te aportó la experiencia de trabajo con una persona invidente?
4. En tu concepto, ¿cuáles son las mayores necesidades metodológicas de las personas invidentes?
5. Si has estado en otros cursos con una persona invidente, ¿Cómo hacen los y las profesores/ras para enseñar su materia?
6. En tu conocimiento, ¿De qué se quejan los estudiantes invidentes, con respecto a la participación en las clases?

Encargadas Salas invidentes

- 1) ¿Cuál ha sido su experiencia con estudiantes invidentes?
- 2) ¿Cuáles son las quejas o inquietudes más corrientes de ellos, con respecto a sus clases en la universidad?
- 3) ¿Cuáles considera usted son las principales fortalezas de los estudiantes invidentes?
- 4) ¿Cuáles considera usted son las principales necesidades de estos estudiantes?

Dora N. Medina y Amparo I. Huertas

- 5) Si un docente le preguntara cómo puede trabajar en la clase con un estudiante invidente, es decir, qué habría que tener en cuenta ¿usted qué le aconsejaría?

Comentario u observación: