

MATERIAL DIDÁCTICO EN BRAILLE PARA ESTUDIANTES CON LIMITACIONES
VISUALES EN EL CURSO DE HABILIDADES INTEGRADAS EN INGLÉS I DE LA
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS-FRANCÉS) DE LA
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

JOSÉ OSWALDO HORTÚA GARCÍA

0439350

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI

2013

MATERIAL DIDÁCTICO EN BRAILLE PARA ESTUDIANTES CON LIMITACIONES
VISUALES EN EL CURSO DE HABILIDADES INTEGRADAS EN INGLÉS I DE LA
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS-FRANCÉS) DE LA
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

JOSÉ OSWALDO HORTÚA GARCÍA

MONOGRAFÍA PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LENGUAS EXTRANJERAS

DIRECTORA

DORA NYDIA MEDINA SALAZAR

MAGISTER EN DIDÁCTICA DEL FRANCÉS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

SANTIAGO DE CALI

2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

Director(a)

Evaluador(a)

Evaluador(a)

Santiago de Cali, marzo11 de 2014

A la Población con Necesidades Educativas Especiales –NEE

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	5
INTRODUCCIÓN	7
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
2. JUSTIFICACIÓN.....	12
3. OBJETIVOS	14
3.1 GENERAL.....	14
3.2 ESPECÍFICOS	14
4. ANTECEDENTES	15
5. MARCO TEÓRICO.....	32
5.1 LIMITACIÓN VISUAL.....	32
5.2 SERVICIO EDUCATIVO PARA LAS PERSONAS CON LIMITACIÓN VISUAL.....	34
5.3 CONCEPTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	89
5.4 CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA BRAILLE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN PARA LA LENGUA EXTRANJERA	91
5.4.1 Génesis y características del sistema braille	91
5.4.2 Actualización del sistema braille	95
5.4.3 Requisitos previos al aprendizaje del braille.....	99
5.4.4 La lectura braille	100
5.4.5 La escritura braille	101
5.4.6 Alfabeto braille.....	103
5.5 DISEÑO DE MATERIALES.....	107
5.6 PARADIGMAS PEDAGÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES NEE.....	111
5.6.1 Teorías de la Psicolingüística (Rodríguez, et al. 2013)	112
5.6.2 Teorías Constructivistas vs. Teorías Modulares de la Mente.....	121
5.6.3 La Teoría de las Inteligencias Múltiples.	123
5.6.4 Teorías de la psicolingüística aplicadas al proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas en personas con deficiencia visual o ceguera	126
6. METODOLOGÍA.....	132
6.1 NIVEL DE INVESTIGACIÓN	132
6.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	133
6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	133
6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	135
6.5 MATERIAL DIDÁCTICO EN BRAILLE.....	145
LISTENING.....	145
FIRST DAY AT SCHOOL.....	145
THE FUN CLUB	146

THAT'S KATE'S JACKET!	147
ASKING FOR DIRECTIONS	148
FREE TIME.....	150
THE SPORTS CENTER	152
SPEAKING	153
MY ID CARD	153
YEAR BOOK - Interview.....	153
LIKES AND DISLIKES	154
READING.....	154
THE ECAES TEST.....	154
WRITING.....	162
DESCRIBING PHYSICAL FEATURES	162
GIVING DIRECTIONS	163
GRAMMAR	163
VERB TO BE AND TO HAVE	164
WH QUESTIONS.....	164
PRESENT CONTINUOUS.....	165
PRESENT SIMPLE	165
PREPOSITIONS IN ON AT	166
CAN – CAN'T.....	167
OCCUPATIONS OR PROFESSIONS.....	167
PAST SIMPLE.....	168
VOCABULARY.....	169
FAMILY MEMBERS.....	169
CARDINAL NUMBERS.....	170
DAYS OF THE WEEK	171
MONTHS OF THE YEAR.....	171
THE TIMETABLE (SCHOOL SUBJECTS)	172
LIKE, DON'T LIKE, LOVE, AND HATE.....	173
GAMES.....	174
LABYRINTH	174
GIVING DIRECTIONS	174
THE PICTALPHABET	174
7. CONCLUSIONES	175
8. BIBLIOGRAFÍA.....	183
ANEXOS	191
ANEXO 1: PROGRAMA ASIGNATURA	192

INTRODUCCIÓN

El presente informe evidencia el proceso que se llevó a cabo para contribuir a disminuir la problemática que viven los estudiantes con limitación visual en el curso de Habilidades Integradas en Inglés I de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras. La idea surge de la necesidad que se observa en la población con Necesidades Educativas Especiales –NEE- que por su condición se ven excluidos de asumir procesos de formación profesional. Tanto así, que en la Universidad del Valle, en una década se han matriculado apenas 14 estudiantes con limitaciones visuales, de los cuales sólo cuatro son de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Según el DANE, en el Valle hay una población de 18.646 (COLOMBIA) personas discapacitadas que no terminan sus estudios por esta misma razón.

El proyecto está enfocado desde la política pública del Estado frente al manejo de esta población, NEE, con el fin de cumplir con lo que estipula la Ley, que desde la Constitución Política plantea la necesidad de incluir a toda la población en los derechos y deberes de la Carta Magna. Además, se revisaron las fuentes que han estudiado esta problemática tales como el INCI y especialistas sociólogos, pedagogos y lingüistas interesados en la construcción de mejores oportunidades, desde un análisis sistémico que permita una inclusión con fundamentos científicos.

Se observó que la mayoría de las fuentes consultadas están articuladas en un mismo objetivo, como es el de analizar la situación de esta población, sus características y las estrategias que puedan contribuir a la solución de los problemas que les aqueja por las discapacidad que presentan. Con base en esto, se determinó cuál sería el aporte pertinente desde esta propuesta, y de allí, la importancia de generar un material en braille para un curso en especial, teniendo en cuenta las dificultades que se observan en el aprendizaje de éste, incluso para estudiantes sin ninguna discapacidad. El documento está organizado de la siguiente manera: introducción, problema de investigación, justificación, objetivos, antecedentes, marco teórico, metodología, conclusiones, bibliografía y anexos.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el proceso de formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) se puede observar que los estudiantes con limitaciones visuales tienen inconvenientes para acceder al material escrito de estudio y de trabajo que les garantice el logro de los objetivos propuestos en cada uno de los cursos que ofrece este programa. Si los estudiantes sin limitaciones visuales y con acceso a los materiales de un curso tienen dificultades para cumplir con los objetivos propuestos y lograr un nivel de competencia en las habilidades lingüísticas, con mayor razón, un estudiante con limitaciones visuales que se enfrenta a un proceso de aprendizaje para luego ser enseñado.

De otro lado, en la formación de docentes en la Universidad del Valle, no se recibe la instrucción orientada a atender las necesidades de estudiantes con limitación visual debido a que el programa licenciatura no está preparado para esta clase de enseñanza ni cuenta con el profesorado capacitado, con excepción de algunos profesores que al tener estudiantes con limitaciones visuales en sus cursos se han puesto en la tarea de desarrollar materiales en braille que les permita desenvolverse de la misma manera y con las mismas oportunidades que los demás compañeros dentro de la clase. No obstante, se observa la necesidad de consolidar un proceso de enseñanza para esta población, que aunque sea mínima, debe tener las mismas oportunidades para lograr desarrollar sus competencias y recibir

instrucción en este sentido ya que muchos de los estudiantes se verán enfrentados a estas situaciones en las instituciones donde irán a trabajar.

Según Medina y Huertas (2011), la Universidad del Valle ha tenido 14 estudiantes invidentes, de los cuales cuatro fueron admitidos en la Escuela de Ciencias del Lenguaje (ECL). Las dificultades que ha presentado esta inclusión generó el estudio sobre cómo enfrentar los problemas que tienen estos estudiantes en su proceso de aprendizaje, a través de las siguientes preguntas, ¿Cómo incluir estos estudiantes en las dinámicas propias del aula vidente? ¿Qué cambios son necesarios en la metodología de enseñanza? y ¿Cuáles estrategias de aprendizaje se pueden privilegiar?, las cuales ayudarán a orientar esta propuesta que busca presentar ayudas didácticas para contribuir a la solución a las dificultades que tienen los limitados visuales.

Para resolver inicialmente la situación de desventaja de los estudiantes con limitaciones visuales, la ECL cuenta con un monitor o compañero del mismo curso, que los acompaña en su proceso. No obstante, siguen siendo vistos como estudiantes con algún tipo de discapacidad y no como estudiantes regulares en un aula regular que permita su inclusión, observándose que no está garantizado su derecho a recibir una formación integral incluyente. Es por esto que se hace necesaria la elaboración e implementación de materiales en braille, en este caso, se propone iniciar con el curso de Habilidades Integradas en Inglés I. Valencia, (2005)

propuso materiales pero no se han usado porque no tuvo el apoyo necesario para ser publicado.

Ante estas dificultades y carencias, se formularon los siguientes interrogantes: ¿Cómo incluir a los estudiantes invidentes / con limitaciones visuales en las dinámicas propias del aula vidente? ¿Qué materiales y actividades se pueden diseñar para desarrollar las habilidades de comunicativas tanto orales como escritas para estudiantes con limitaciones visuales en el nivel I de Habilidades Integradas en Inglés?

Para este trabajo es pertinente elegir un interrogante que ayude a minimizar el problema de exclusión de una formación integral a los estudiantes con limitaciones visuales. Por lo tanto, se enfocará en el último interrogante lo que lleva a formular la siguiente pregunta:

¿Cómo materializar las políticas de inclusión de los estudiantes con limitaciones visuales para desarrollar las habilidades de comprensión oral y escrita en el primer nivel de Habilidades Integradas en Inglés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje? En este sentido, se centró en la creación de materiales en braille y en la contextualización e importancia de este aspecto dentro de la problemática general planteada.

2. JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle reciben una formación académica a nivel lingüístico, pedagógico e investigativo que les brinda las posibilidades de ejercer la labor docente en cualquier contexto educativo donde podrían verse enfrentados en su aula, con estudiantes con diferentes limitaciones y en este caso, con limitaciones visuales. Abordar esta situación desde la puesta en práctica de un conjunto de materiales permitirá a estudiantes, futuros docentes, sin o con limitaciones visuales asumir con compromiso los cambios que la sociedad presenta y asumir el reto de una educación para todos sin ningún tipo de exclusión como lo estipula la ley.

Por tanto, se pretende contribuir al mejoramiento de las prácticas académicas ofrecidas por el Programa y también, como ayuda a los futuros licenciados, quienes tendrán la posibilidad de tener algún estudiante con limitaciones visuales. De modo, que el conocer y aprender a utilizar las ayudas didácticas elaboradas en braille, les permitirá adquirir competencias para su uso como estudiante y como futuro profesor.

Desde esta perspectiva, la presentación del material didáctico en braille para el curso de Habilidades Integradas en Inglés I de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad del Valle,

contribuye a que los estudiantes con discapacidad visual puedan realizar sus actividades intelectuales, con mejores desempeños académicos.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Contribuir a la materialización efectiva de las políticas de inclusión de los estudiantes con limitaciones visuales en el curso de Habilidades Integradas en Inglés I de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad del Valle (ECLUV).

3.2 ESPECÍFICOS

- Facilitar la inclusión de los estudiantes invidentes / con limitaciones visuales en las dinámicas propias del aula vidente en la ECLUV.
- Determinar los materiales que se pueden diseñar para desarrollar las habilidades de lectura y escritura para estudiantes con limitaciones visuales del curso de Habilidades Integradas en Inglés I de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la ECLUV.
- Elaborar materiales en sistema braille que faciliten el buen desempeño de los estudiantes con limitaciones visuales.

4. ANTECEDENTES

Para los propósitos de este informe, se tuvieron en cuenta los siguientes trabajos realizados sobre personas con limitaciones visuales:

Carvajal (1991) realizó un Estudio Diagnóstico de la Enseñanza del Inglés con Limitados Visuales en la Universidad Distrital Francisco José de caldas en Santa Fe de Bogotá. Este estudio describe los métodos pedagógicos y las estrategias didácticas que utiliza el personal docente de inglés para desarrollar las habilidades lingüísticas en los limitados visuales que están vinculados en las aulas “normales”. Como el proyecto a realizar se centra en la elaboración de materiales, éste ayuda a reconocer algunos métodos y estrategias para que los materiales que se propongan tengan buen impacto y se puedan utilizar en el aula de clase. Se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los métodos pedagógicos y las estrategias didácticas utilizados por el personal docente del Área Académica de idiomas extranjeros para lograr el desarrollo de habilidades lingüísticas en los limitados visuales vinculados a las aulas “Normales”? Como estudio exploratorio de tipo descriptivo, facilitó una mayor información al lector sobre la temática, para el mejor entendimiento de los problemas que afectan la Educación Bilingüe del limitado visual en Santa Fe de Bogotá y aportó bases de conocimiento para una mayor profundización en su análisis y estudios futuros.

La información se recogió a través de una serie de (20) visitas de observación a algunas de las entidades educativas que se dedican a la Educación Básica y a la rehabilitación de estas personas. Hicieron parte de este trabajo veinticinco estudiantes de secundaria entre los grados sexto y noveno que están afiliados al INCI y que se encuentran matriculados en aulas regulares de diferentes instituciones educativas.

El análisis de la información obtenida muestra como conclusiones que:

- No existe un tratamiento actualizado y sistemático del problema pedagógico de los Invidentes que esté en relación con la evolución de los métodos y la nueva organización escolar.
- La metodología para la enseñanza del inglés a limitados visuales es la misma que para la enseñanza a videntes. Las variantes se dan en las técnicas y en los recursos didácticos que el maestro utiliza para hacer que el conocimiento llegue objetivamente al estudiante con limitaciones visuales. Esta evaluación de la metodología es un aspecto positivo porque permite que el limitado visual participe en un proceso de inclusión académica.
- La diferencia de una clase de inglés desarrollada en un aula donde asiste un limitado visual es mínima en comparación con la clase donde todos los alumnos son considerados “Normales”.

➤ La variedad de los libros de inglés utilizados en la educación formal hacen difícil que el alumno cuente con el libro transcrito al braille, por lo tanto, al carecer el “INCI” de este material de apoyo, el alumno debe transcribir las lecciones en la medida que va avanzando y las va necesitando. Esto lo hacen los estudiantes como un aporte personal ayudados por los alfabetizadores, amigos o familiares.

Lenis y Sandoval (1996) desarrollaron un proyecto sobre un “Programa de Entrenamiento para Profesores para la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en Personas invidentes” en la Universidad de los Andes en Santa Fe de Bogotá. Este proyecto es una recopilación bibliográfica sobre algunos de los estudios que se han realizado sobre la enseñanza a estudiantes invidentes y se tomó como punto de partida para continuar con las investigaciones que hacen parte del proyecto final cuyo fin es crear un programa de entrenamiento para profesores de inglés que tienen un alumno invidente en un aula regular. Se buscaba responder a la siguiente pregunta: ¿Qué necesita saber hacer un profesor de inglés cuando encuentra en su clase un estudiante invidente? Por tanto, buscó reconocer qué necesita saber hacer un maestro cuando tenga en su aula estudiantes con limitaciones visuales, describir el proceso de aprendizaje de las personas invidentes y hacer un análisis bibliográfico sobre los documentos que se han realizado sobre la enseñanza a este tipo de personas. Este trabajo proporciona las indicaciones necesarias para que los materiales que se propongan cumplan con los objetivos que el docente espera que

sus estudiantes con limitaciones visuales alcancen para suplir sus necesidades y así, tener en el aula el material necesario que les permita desarrollar sus habilidades lingüísticas en inglés.

Este trabajo es un estudio descriptivo sobre el proceso de aprendizaje de las personas invidentes y de carácter bibliográfico que consiste en analizar los documentos nacionales que se han realizado sobre la enseñanza a estas personas. Las autoras hacen las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere que los estudiantes de Lenguas Modernas interesados en continuar el trabajo relacionado con la enseñanza a alumnos invidentes conciban un trabajo monográfico sobre la elaboración de material adecuado para este grupo de personas.
- Cuando el docente tenga un alumno invidente en su clase no debe tener temor de preguntarle qué clase de limitación visual presenta: si es completamente ciego o si tiene un remanente de visión; y si hay remanente preguntarle de qué forma ve, si ve a colores o a blanco y negro; y si tiene visión tubular; visión periférica; visión completa en donde ve todo pero disminuido o visión central.

➤ El docente no debe cambiar su vocabulario habitual; debe utilizar el mismo vocabulario, asegurándose de dar descripciones detalladas.

➤ Se debe tratar de identificar en el menor tiempo posible cuál es el sentido que más desarrollado tiene el estudiante para que el docente pueda planear mejor sus actividades.

➤ El profesor que encuentre en su clase un alumno invidente debe tener en cuenta que ante todo ese estudiante es una persona que tiene unas estrategias de aprendizaje determinadas y el papel del docente en este caso es el de guiar a este estudiante a desarrollar sus estrategias en forma satisfactoria para que así aprenda la segunda lengua.

➤ Es necesario que el profesor tenga un dominio del sistema braille puesto que es una herramienta de gran utilidad tanto para él como para el estudiante.

Las autoras concluyen que:

❖ Todo educador de limitados visuales sabe que no hay métodos especiales para ser aplicados en la enseñanza que se imparte a estos alumnos. La metodología que se usa es la misma para cualquier curso, lo que cambia es la técnica que se va a emplear y los recursos didácticos que el profesor utilice para

que el conocimiento no sólo llegue a sus alumnos videntes sino también al alumno invidente.

- ❖ La metodología será básicamente la misma que para cualquier estudiante; la diferencia radica en la escogencia de los materiales adecuados.

- ❖ El aspecto que más interfiere con el proceso de aprendizaje de los alumnos invidentes es la falta de material. Primero, el libro que va a ser utilizado en el curso no se encuentra escrito en braille, por lo tanto, el estudiante invidente se atrasa con respecto a su grupo porque tiene que esperar a que una persona le lea el libro.

- ❖ Es posible que el alumno invidente si cause algunas alteraciones en la clase, pero es ahí donde el profesor debe aplicar procedimientos especiales para solventar estos problemas.

- ❖ El invidente a menudo debe confiarse de las explicaciones de otras personas y de este modo, desarrolla sus propios conceptos a través de los ojos de los demás.

- ❖ El profesor no debe ser el líder del aprendizaje del estudiante; el profesor es sólo un guía, un instructor. Él debe primero facilitar el proceso comunicativo, luego actuar como participante y por último ser un simple observador. Esto con el fin de identificar cuáles son las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes y ayudarlos a ser independientes.

- ❖ Cada actividad debe enfatizar el uso de una función comunicativa específica, todas ellas deben estar diseñadas para desarrollar la función

comunicativa que se esté trabajando. Esto indica que los objetivos de las unidades deben estar estrechamente ligados a las funciones comunicativas.

- ❖ Las actividades utilizadas en cada lección deben estar organizadas de acuerdo con un modelo de enseñanza-aprendizaje que llene las necesidades de los estudiantes. Cada lección debe contener actividades de motivación, información, práctica y aplicación.

- ❖ Todas las actividades deben incluir los siguientes elementos: propósito, procedimiento, recursos y tiempo de realización.

- ❖ Un buen programa de entrenamiento debe darle al tutor la oportunidad de ser ético y realista.

- ❖ Es importante que el profesor sea libre y cree sus propios principios de enseñanza. El tutor puede ser un buen ejemplo, pero no un modelo a seguir.

- ❖ Los materiales deben ser escogidos de acuerdo con la eficiencia que tengan para ayudar al estudiante a desarrollar habilidades en la comunicación que necesitará cuando utilice el idioma fuera del salón de clases.

- ❖ El término profesor se puede redefinir como alguien que compromete a cada persona completamente, cuerpo, intereses personales y mente; también afirma que la enseñanza se vuelve pedagogía cuando los profesores son capaces de comprometer a sus estudiantes tanto dentro como fuera de clase. Nunan (1990).

Giraldo y Morales (2004) realizaron un estudio sobre “Algunas Estrategias de Comprensión Oral Usadas por Personas con Limitación Visual en el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE) de la Sala Jorge Luis Borges del Centro Cultural COMFANDI de Cali”. Se buscó determinar el tipo de estrategias de comprensión oral usadas por personas con limitación visual y responder a la siguiente pregunta: Los estudiantes de lenguas modernas tienen una preparación académica para ejercer la labor como docentes en un contexto educativo en el que pueden verse enfrentados a estudiantes con limitaciones físicas; ¿Qué pasaría si el estudiante es una persona con limitación visual?

Este trabajo es un estudio de carácter exploratorio descriptivo, de tipo aplicado. Para la recolección de la información se utilizaron fuentes de tipo primario porque se estableció contacto directo con cuatro (4) estudiantes con limitación visual que estaban recibiendo el curso de francés como lengua extranjera en la sala Jorge Luis Borges del Centro Cultural de Cali. Se realizaron también siete (7) observaciones no participativas durante los meses de marzo y abril de 2003, llevando un registro narrativo del rol de los estudiantes, el rol de la profesora, las actividades programadas y la metodología utilizada. Se recolectó más información a través de una entrevista semi-estructurada y grabaciones de audio.

Los autores de este trabajo tuvieron en cuenta la Ley 115 y el Decreto 1953 de 1994, donde dice que en Colombia las personas con limitación visual están en

condición de realizar estudios escolares, técnicos o universitarios integrados a colegios, institutos o universidades de formación regular y así mismo tienen derecho a capacitarse en entidades que ofrecen programas de formación profesional o en educación no formal para una futura ubicación laboral.

El análisis de la información obtenida muestra como conclusiones que:

- ❖ La enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera para estudiantes con limitación visual se puede desarrollar de la misma forma como se desarrolla con estudiantes videntes siempre y cuando el docente facilite los recursos y estrategias acordes a dicha limitación.

- ❖ Algunas estrategias utilizadas por estudiantes con limitación visual son: ejercitar el oído, razonar y analizar, deducir de forma exacta, prestar atención, hacer preguntas, monitorear los errores, adivinar significados.

- ❖ El conocimiento y uso del sistema braille constituye la principal implicación en el aprendizaje del francés como lengua extranjera y único tipo de texto escrito para estas personas.

- ❖ Las estrategias que tienen que ver con el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral que se recomiendan son: permitir la escucha de lecturas, cintas o actividades, aportar material auditivo auténtico, hacer

escuchar canciones para facilitar la comprensión y discriminación de sonidos, presentar descripciones detalladas de situaciones para que los estudiantes las imaginen y creen textos cortos y fomentar actividades donde los estudiantes puedan interactuar de forma oral.

Medina y Huertas (2008) escribieron un artículo sobre “Aproximaciones a la Inclusión del Estudiante Invidente en el Aula de Lengua Extranjera en la Universidad del Valle” de Santiago de Cali. Este artículo narra cuatro (4) experiencias de la enseñanza de tres (3) estudiantes con limitaciones visuales de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras que tomaron como escenarios la clase de francés, la tutoría de la práctica docente, la dirección de monografía de grado y los seminarios de investigación en el aula.

Lo que ellas pretenden con su trabajo es compartir sus experiencias de cómo trabajaron en sus clases al tener estudiantes con limitación visual y plantean los cambios y mejoras que este programa debe tener para llevar a cabo el proceso de inclusión en el aula. Este trabajo ha ampliado la visión sobre el concepto de inclusión el cual es justamente el que se pretende alcanzar con el proyecto: darle la oportunidad al estudiante con limitaciones visuales de verse como un ser semejante a los demás y parte de la clase con las mismas capacidades y oportunidades para ser un estudiante competente.

Para describir esta experiencia se tienen en cuenta las siguientes palabras clave: transposición didáctica, inclusión, invidentes, lectura táctil y sistema braille. En la última década, esta licenciatura ha admitido estudiantes invidentes, pero la inclusión no ha sido fácil para estudiantes ni profesores; es por esta razón que las autoras se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cómo incluir estos estudiantes en las dinámicas propias del aula vidente? ¿Qué cambios son necesarios en la metodología de la enseñanza? ¿Cuáles estrategias de aprendizaje son necesarias privilegiar? ¿Qué podemos aprender de esta experiencia?

Las autoras afirman que la presencia de estudiantes invidentes en el aula de clase regular causa miedo y desconfianza en el profesorado y en el estudiantado porque no se sienten “capaces” de asumir el reconocimiento del otro y de la diferencia. Ellas citan a Flórez (1991: 1) quien 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 aquel 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.

Medina y Huertas consideran, bajo el presupuesto de Flórez, que el paso inicial para entender la inclusión escolar es el reconocimiento de la existencia de ese ser semejante pero diferente por la discapacidad. Al finalizar esta experiencia, las autoras concluyeron, entre otras, que 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, algunas adaptaciones susceptibles de ser utilizadas en el aula con estudiantes invidentes son la adecuada movilidad y el conocimiento del entorno y los estudiantes invidentes deben, en lo posible, participar en la elaboración del material que se va a utilizar en clase, organizarlo y sistematizarlo para que puedan disponer de él.

Rodríguez (2009) desarrolló un proyecto sobre “Una Propuesta de Servicios de Información para los Usuarios con Limitación Visual de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional en la Pontificia Universidad Javeriana” en Santa Fe de Bogotá. Este proyecto presenta la propuesta de mejoramiento de los servicios con los que cuenta la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional dirigida a los estudiantes con limitación visual. Se considera que ésta, por su condición de biblioteca universitaria, debe contar con estrategias que faciliten el acceso y uso de la información disponible sin excluir a ningún sector de la población. El hecho de que la Universidad Pedagógica Nacional cuente con un programa académico de Licenciatura en Educación Especial: Tiflogía-limitados visuales, hace que recobre mayor importancia la presencia activa de la biblioteca y los servicios especializados para personas con discapacidad visual. De modo, que es otro ejemplo de inclusión en el campo universitario, pues la autora pretende dar cumplimiento a los requerimientos de la ley colombiana para que los estudiantes con limitaciones

visuales puedan desenvolverse en el campus universitario como estudiantes regulares.

También presenta un diagnóstico de los recursos ofrecidos a la población con limitación visual de la Universidad Pedagógica Nacional. Incluye, además de la revisión bibliográfica, un capítulo que muestra las experiencias de servicio para usuarios limitados visuales en algunos países como Cuba, México, España y especialmente en Colombia. Con él se buscaba responder a la siguiente pregunta: ¿La biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional ofrece recursos tecnológicos y servicios de información a los usuarios con limitación visual? (estudiantes de los diferentes programas académicos de la Universidad).

Como trabajo de tipo exploratorio descriptivo profundizó en el conocimiento de la realidad de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Para la recolección de la información se utilizaron técnicas como la entrevista y la encuesta estructurada. Al realizar el estudio se concluyó que es indispensable proporcionar el equipo, el servicio bibliotecario con materiales apropiados a la demanda con un 100% de accesibilidad y la formación en las habilidades informativas. Se debe contar con personal bibliotecario capacitado en la tecnología de apoyo para los invidentes y tanto la página web, como el OPAC de la Biblioteca deben tener las normas de accesibilidad WAI nivel de prioridad 3.

Se realizaron algunas recomendaciones como:

✓ Es recomendable que la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional realice un estudio más profundo acerca de la percepción que tienen los usuarios de la biblioteca sobre los servicios y los coteje con lo presentado en este estudio por que pueden detectarse falencias similares. Además, la biblioteca puede determinar las acciones y estrategias pertinentes que conduzcan a fortalecer las colecciones y minimizar las falencias encontradas en la evaluación de la colección, fortalecer y difundir los servicios de la biblioteca y diseñar los programas de capacitación de su personal.

✓ Se recomienda a la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional imprimir las guías y folletos de la biblioteca en el sistema braille para mayor facilidad de los usuarios con limitación visual.

✓ Se recomienda a la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional diseñar e impartir cursos de capacitación sobre el uso de los recursos y servicios que ofrece la misma en diferentes niveles dirigidos a la población de usuarios con limitación visual.

✓ Se recomienda que la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional participe en la red centroamericana donde participan países como

Belice, El Salvador, Guatemala y Honduras cuyo fin es el de congregar a las entidades participantes para compartir experiencias que tengan que ver con el tema del acceso a la información de la población con discapacidades visuales.

Martínez (2008) realizó una investigación sobre “La Incidencia de la Memoria Musical en el Desarrollo de la Competencia Auditiva en la Universidad Pedagógica Nacional” en Santa Fe de Bogotá. Esta investigación se llevó a cabo con veinticuatro (24) estudiantes del primer año del programa de Licenciatura en Música de la misma universidad cuyo problema era la falta de entrenamiento auditivo en un nivel básico en el momento de ingreso a los estudios profesionales. Aunque este trabajo no tiene que ver con personas con discapacidad visual, si tiene mucho que ver en cuanto aborda un tema importante para el desarrollo de las habilidades orales en el aula como es la competencia auditiva. Este trabajo demuestra cómo el entrenamiento auditivo de los estudiantes depende de la metodología y de la experiencia del profesor en su campo de trabajo.

Se diseñó un software de entrenamiento auditivo denominado Audio_Fabio que realizaba dictados musicales melódicos desde 5 hasta 10 sonidos y abarcaba un rango desde el sol hasta el fa, conservando el do como centro tonal. Como novedad se trabajaron los dictados en clave de do y en la tonalidad de do mayor sobre patrones rítmicos combinando negras y parejas de corcheas escritos en el monograma, bigrama superior e inferior, trigrama y pentagrama. Los veinticuatro

estudiantes se distribuyeron en tres grupos para trabajar con el software; a cada grupo, conformado por ocho integrantes, le corresponde una estrategia metodológica que puede estar basada en los Métodos Kodály y Ward o en la relación del sonido con el color.

En esta investigación surge la hipótesis: “la memoria musical ayuda al desarrollo de la competencia auditiva”. Partiendo de ésta surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es la incidencia de la memoria musical en el desarrollo de la competencia auditiva? Esta investigación es un diseño experimental y se incluye un componente cualitativo que contribuya a optimizar la visión global de los resultados obtenidos.

El autor de esta investigación concluye que:

❖ Un logro significativo de este trabajo estuvo centrado en estimar el grado de retención en la memoria musical de secuencias de diferente altura y número de notas con tres estrategias metodológicas basadas en los Métodos Kodály, Ward y relación sonido color donde se determinó que el entrenamiento auditivo mediante el software es relevante en la incidencia de la memoria en el desarrollo de la competencia auditiva pero el método empleado es irrelevante en el proceso debido a que no hubo diferencias significativas entre los tres grupos.

❖ Estructurar un modelo pedagógico que permita la solución de problemas de dictado musical fue valioso en el respeto del ritmo propio de los estudiantes, pero no se tuvieron en cuenta variables tales como la dedicación en tiempo de los estudiantes, el número de repeticiones del dictado durante el período de entrenamiento, las veces que recurrió a escribir y a escuchar con el fin de entrenar su audición y su audición respectivamente.

❖ El entrenamiento auditivo del estudiante depende de la metodología que utilice el profesor, y si la metodología no es la más adecuada puede ser por falta de experiencia siendo el alumno el directamente perjudicado. El entrenamiento auditivo debe empezar lo más temprano posible ojalá en la niñez, pero, de no ser así, se debe estimular lo auditivo como lo más prioritario.

5. MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico se sustenta en seis aspectos fundamentales. En primer lugar, los términos y definiciones para describir a las personas con limitación visual desarrollados por Barraga y Erin (1991), Comes (1992), las que se han determinado desde las políticas públicas de los Estados y las entidades nacionales como el INCI y el MEN e internacionales encargadas de la salud, como la OMS, Organización Mundial de la Salud, y las consideradas por los docentes. En segundo lugar, las bases legales expuestas en leyes y decretos: Ley 115 (1994), el Decreto 1953 (1994) y el Decreto 2082 (1996) con respecto al servicio educativo para las personas con limitaciones visuales. En tercer lugar, los conceptos sobre estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tomados de Chamot y O'Malley (1990), Monereo (1994), Oxford (1990) y las orientaciones del INCI. En cuarto lugar, las características del Sistema braille como medio de comunicación en lengua extranjera. En quinto lugar, el diseño de materiales con la descripción y su funcionalidad y en el sexto lugar, los paradigmas pedagógicos que intervienen en la enseñanza de una segunda lengua en estudiantes NEE.

5.1 LIMITACIÓN VISUAL

En materia de términos y definiciones para describir a las personas con limitación visual, Barraga y Erin (1991) citan a Hamiton (1969) y a Sussnan (1969) para tratar de realizar una diferenciación entre los conceptos de deficiencia y

discapacidad. Se puede definir una deficiencia como una alteración en la estructura o en el desempeño de un órgano o del sistema corporal según lo determinado por un médico; esta alteración podría obstaculizar o no el aprendizaje o la capacidad funcional y una discapacidad se puede definir como la proporción en la cual la deficiencia restringe la realización de las actividades de una persona. Los autores afirman también que una deficiencia puede crear discapacidad en cinco áreas como la salud, la actitud social, la movilidad, el desarrollo cognitivo y el lenguaje.

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM 2001) definen la deficiencia como *“toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica o anatómica”* y la discapacidad como *“toda restricción o ausencia (debido a la deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”*. Los docentes han acogido el término de *discapacitado visual* para denominar al grupo de personas que tiene una deficiencia severa en el funcionamiento de los órganos vitales, según Barraga y Erin. Mientras que el término ciego hace referencia a *“quienes tienen sólo percepción de luz sin proyección o a aquellos que les falta totalmente el sentido de la vista”*, según Faye (1984) citado por Barraga y Erin (1991). Al igual, el INCI - Instituto Nacional para Ciegos en Colombia- considera a esta población como ‘ciegos y/o con baja visión.

Además, Barraga (1976) define que los limitados visuales son *“aquellas personas que están limitadas en un cierto modo en lo que se refiere a la utilización de la visión en circunstancias normales”*.

5.2 SERVICIO EDUCATIVO PARA LAS PERSONAS CON LIMITACIÓN VISUAL

En relación con los procesos de formación, Comes (1992) dice que la educación para personas con limitación visual es la que está diseñada para favorecer el desarrollo apropiado de los otros sentidos. Esto requiere de una metodología que les brinde a las personas con limitación visual las técnicas para poder adquirir el conocimiento y aprenda a desenvolverse en su entorno.

En cuanto a las políticas educativas, La Ley 115, Ley General de Educación de 1994 en su Título III, Capítulo 1, Artículo 46, dice que las personas con limitaciones visuales están en condiciones de realizar estudios escolares de formación regular y tienen derecho a capacitarse como parte integral de su formación:

“Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.” (1991:12)

El Decreto 1953 de 1994 en su Artículo 12, numeral 4, literales d, e y h, dice que se le debe garantizar a todos los(as) niños(as) y los(as) jóvenes el derecho a recibir una educación de calidad:

“Artículo 12... La Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico cumplirá las siguientes funciones:

...4. Establecer y proponer los mecanismos a través de los cuales el Ministerio fomentará, estimulará y apoyará:

...d) Los programas, planes de desarrollo y programas de apoyo pedagógico para la educación de las personas con limitaciones;

e) Las experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, síquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales;...

...h) La educación para la rehabilitación y reinserción de personas y de grupos sociales con carencias y necesidades de formación;...”

El Decreto 2082 de 1996 *“por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”*, dice que la educación para personas con limitaciones visuales se fundamenta en los principios de integración social educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y soporte específico. En este mismo Decreto se incluye un capítulo sobre las orientaciones curriculares especiales que deben tener en cuenta todas las instituciones educativas, un capítulo sobre la organización para la prestación del servicio educativo, un capítulo sobre la formación de educadores y un capítulo sobre el apoyo financiero que recibirán las instituciones educativas.

De modo, que se destaca el papel del Estado frente a la política pública sobre este tópico. Es así, que ha reglamentado la atención educativa de las personas con discapacidad como una obligación, según la Constitución Política de Colombia de

1991, las leyes: 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la resolución 2565 de 2003 entre otros. Estas normas se estructuran mediante la Política Pública (2003) y política social (CONPES 80 de 2004). Además, ha denominado a esta población como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales –NEE-. De modo, que el Ministerio de Educación Nacional “promueve en el marco de sus políticas de cobertura, calidad, pertinencia y equidad, el desarrollo de mecanismos y estrategias para que los territorios e instituciones educativas organicen la atención a esta población”.

De acuerdo con el MEN,

el servicio educativo es el conjunto de políticas, normas jurídicas y modalidades educativas entre las que se destacan: formal (estructura en niveles y grados), no formal (programas y estrategias) e informal; también a las instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades con funciones educativas, culturales y recreativas; además, a los recursos humanos, metodológicos, tecnológicos, materiales, administrativos y financieros que están articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos, fines y principios de la educación (Artículo 2, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994). Tiene como objeto la formación permanente, personal, cultural y social del estudiante; se fundamenta en una concepción integral del ser, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (artículo 1). Este objeto cubre a todos los estudiantes que acceden a las diferentes propuestas de formación educativa, en las modalidades establecidas e incluye a las personas con NEE. La prestación del servicio para esta población se organiza y oferta en las instituciones educativas de los sectores oficial y privado y en las de carácter comunitario, solidario cooperativo o sin ánimo de lucro del país.

Por tanto, el Estado ha establecido las directrices para la prestación de este servicio, así:

1. Atender a factores que favorezcan la calidad de la educación y su mejoramiento,

2. Velar por la cualificación y formación de los educadores, la promoción del talento humano, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa y pedagógica, la orientación educativa, pedagógica y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

Igualmente, el Estado ha dispuesto unas políticas, normas, concepciones e infraestructura para el desarrollo de propuestas de formación para niños, niñas, jóvenes y adultos del país, que den respuesta educativa a la población con NEE, que requiere ser orientada mediante diversas herramientas e innovaciones en proyectos y prácticas, que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en las modalidades educativas.

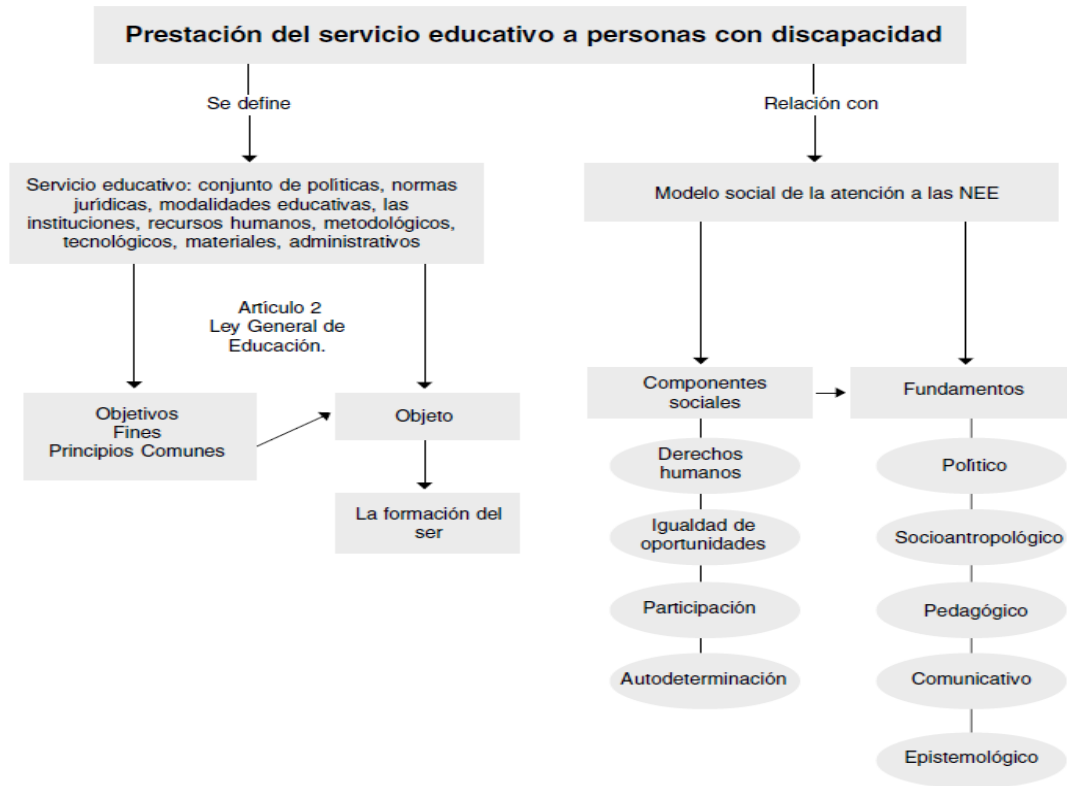
El mayor aporte del Estado colombiano ha sido el modelo social de las NEE a la prestación del servicio educativo del país. Con éste se plantea esta condición “en términos de situación, lo cual quiere decir que es el resultado de las interacciones entre las condiciones individuales de la persona y las características del entorno físico, social y cultural en que se encuentra. Significa, además, que la situación de NEE no sólo compromete a quien la presenta sino que implica la participación social y cultural de sectores como salud, educación, trabajo y comunicaciones y por lo tanto su atención es una responsabilidad social.”

Este planteamiento hace necesaria la transformación de concepciones y prácticas en torno a las personas con NEE y a la reflexión respecto a procesos de

desarrollo humano del país, todo ello desde el referente de los derechos humanos. El modelo de las NEE (Ver Ilustración 1) está soportado en componentes sociales y fundamentos que se deben tener en cuenta en la prestación del servicio educativo.

Los componentes sociales constituyen un marco referencial que orienta el diseño de políticas y servicios para las personas con NEE, posibilitan la articulación de discursos y la unidad de criterios en la atención, sin afectar las condiciones contextuales del servicio educativo en el país, como los derechos humanos que ha posesionado su discurso de valoración a las condiciones que por mandato constitucional debe tener todo ser humano. Éste ha venido ganando terreno en virtud de la demanda por mayor libertad y reconocimiento en la comunidad de grupos sociales específicos como las mujeres, los grupos étnicos, la niñez y los adolescentes, el cual se ha extendido a la población con NEE. Se reconoce la acción positiva de los derechos humanos en la medida que ha abierto espacios institucionales, permitiendo a los diferentes sujetos de un país constituirse en sujetos de derecho y, por consiguiente, ha dado instrumentos para su exigibilidad y su consecuente vigencia social.

Ilustración 1. MODELO SOCIAL NEE



Fuente. MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

El principal aporte de este principio es el restablecimiento de la unidad entre sujeto social y sujeto de derecho, que había sido rota tanto por las concepciones realistas que negaron la importancia del derecho en el accionar social, como por las concepciones positivistas e institucionalistas que desvincularon al titular del derecho, de su construcción social; implica asumir que el sujeto social constituye sobre todo, un sujeto autorreflexivo que debe someterse a la crítica permanente en la relación con el otro y su participación en todos los espacios sociales, condicionada por los ciclos de vida.

En la búsqueda de dicha unidad entre sujeto social y sujeto de derecho, la Constitución Política de 1991, en su Artículo 5, reconoce que las personas con NEE tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, que promueva su desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado. Para cumplir este mandato el servicio educativo debe:

- Garantizar el acceso a la educación de calidad, en todos los niveles y modalidades educativas.
- Impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social.
- Procurar que los estudiantes con NEE reciban las ayudas técnicas, pedagógicas, materiales de enseñanza y aprendizaje que les permitan el acceso y la participación en actividades curriculares.
- Garantizar que se expidan certificados oficiales que reconozcan las competencias, destrezas y conocimientos adquiridos por las personas con NEE en el proceso de aprendizaje.
- Velar por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato de las personas con NEE contemplados en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con NEE.
- Diseñar lineamientos para la formación de docentes, en el marco de la diversidad, en los programas iniciales y de actualización.

- Identificar currículos de las Facultades de Educación, que forman maestros sensibilizados para atender la diversidad de la población, con el propósito de fortalecerlos.
- Establecer mecanismos de coordinación entre las instituciones que tienen programas de atención directa a personas con NEE y las Facultades de Educación, para concertar las necesidades de la formación de los maestros y la puesta en marcha de proyectos de investigación, de prácticas y propuestas de extensión a padres de familia, administradores y líderes comunitarios.
- La cultura de la valoración de la diferencia fundamentada en derechos humanos ha de desarrollarse y difundirse ampliamente para favorecer que la persona con NEE logre altos niveles de desarrollo humano y participación.

De modo, que el MEN reconoce igualdad de oportunidades y equidad para la población NEE porque entre los seres humanos existe infinidad de diferencias, derivadas de su género, raza, religión, cultura y posibilidades de aprendizaje, entre otras; esta concepción lleva a que los sistemas del Estado garanticen la igualdad de oportunidades a todos los servicios, no sólo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana.

En Colombia, la igualdad de oportunidades, puede hacerse mediante la construcción y puesta en marcha de la “Política Pública para las NEE” la cual contempla el desarrollo de tareas específicas en las áreas de construcción de entornos protectores y prevención de la NEE; rehabilitación con participación familiar, social y la igualdad de oportunidades para la accesibilidad al medio físico y al transporte; el acceso a las comunicaciones, a la recreación, al deporte y la cultura; el aprovechamiento del tiempo libre, la participación educativa y laboral. A continuación se dan a conocer las posibilidades que en materia de accesibilidad tienen derecho las personas con NEE:

- **Accesibilidad:** es un concepto que alude al derecho ciudadano por el cual toda persona sin importar su edad y sus condiciones personales y sociales puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad y las instituciones: comunicación, espacios urbanísticos, arquitectónicos, vivienda, servicios públicos, medios de transporte, de tal forma que todas las personas puedan llegar, acceder, usar y salir en forma autónoma, segura y confortable.
- **Acceso a la información, la comunicación, el deporte, la cultura y la recreación:** considera que las necesidades de las personas son todas de igual importancia y que son la base para la planificación de acciones sociales, que garanticen la igualdad en las oportunidades de participación de cada persona.
- **Acceso a la educación:** desde la Política Pública para las NEE, se plantea que “el Estado debe garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los niños, niñas, jóvenes y adultos con NEE a todas las modalidades que ofrece el Servicio

Público Educativo” (Decreto 2082 de 1996). Para hacer viable este derecho, la institución educativa ha de promover la atención a la diversidad, implementando los apoyos pedagógicos, técnicos, tecnológicos y humanos necesarios.

- Acceso laboral: el trabajo siempre ha sido considerado como una actividad que dignifica al hombre, por lo que su protección es uno de los fines del Estado Social de Derecho. La Constitución Colombiana, más que al trabajo, protege al trabajador y su dignidad y ha sido enfática en velar por los derechos de los ciudadanos con NEE y evitar actos discriminatorios. Por lo anterior dispone que, en ningún caso, la limitación de una persona, puede ser motivo para obstaculizar una vinculación laboral, a menos que dicha limitación sea claramente demostrada como incompatible e insuperable en el campo que se va a desempeñar.

Consecuente con lo anterior, la institución educativa debe garantizar la oferta de servicios acorde con las características, necesidades e intereses de sus estudiantes de tal manera que sus acciones se dirijan a brindar los apoyos necesarios, para que incursionen en un medio socio-educativo y laboral en forma independiente.

Igualmente, la Organización Mundial de la Salud -OMS- respecto a la población NEE considera que en el ámbito educativo, familiar y socio-laboral, se deben presentar nuevos caminos hacia la participación, por ejemplo en la vida escolar, la actividad artística, la ocupación del ocio y el tiempo libre, las asociaciones

y las redes, entre otras. Tanto la participación como la autodeterminación no son habilidades a enseñar, sino principios a promover a través de una estructura de apoyos y condiciones que abarca no sólo enseñar a elegir, sino también a tomar decisiones, establecer metas y planes personales de futuro, fomentar la asertividad, entre otros. Schalock (1995).

La participación y la autodeterminación son principios que se correlacionan en la medida que el primero representa la acción y el desempeño; el segundo, la puesta en escena de las elecciones, la toma de decisiones sobre su proyecto de vida, libre de influencias externas o interferencias. Es fundamental que las instituciones y organizaciones asuman el compromiso de un trabajo coordinado con las comunidades, donde se involucren todos los actores responsables del servicio educativo, para reflexionar acerca de las situaciones que obstaculizan el desarrollo de la persona y que ameritan ser transformadas, en lo que hace referencia a la población con NEE.

También se debe reconocer en este proceso los Fundamentos de la atención educativa para personas con NEE que están sustentados en aspectos políticos (Fundamentación Legal), socio-antropológicos, pedagógicos, comunicativos y epistemológicos. A continuación, se presentan cada uno de estos fundamentos.

1. Fundamentación Legal. La política educativa orientada desde un marco de atención a la diversidad, se expresa en principios, cimentados en términos de respeto a los derechos fundamentales del ser humano y el reconocimiento a los derechos sociales, económicos, culturales y del ambiente que se han consagrado en la Constitución Política.

La Carta Magna (Constitución política de 1991) hace el llamado al Derecho a la igualdad (Artículo 13); Derecho al libre desarrollo de la personalidad (Artículo 16); Derecho de las personas a la educación (Artículo 67); Derecho de las personas a gozar de un ambiente sano (Artículo 79); además señala que es deber del Estado promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva (Artículo 13); promover el acceso de todos los colombianos a la cultura en igualdad de oportunidades (Artículo 70) y no puede dejar de lado la atención educativa; además establece que es obligación del Estado la educación de personas con NEE (Artículo 68); la adopción de medidas a favor de los grupos discriminados o marginados (Artículo 13); y la adopción de políticas de previsión, rehabilitación e integración social de esta población.

De estos derechos se derivan principios fundamentales como la tolerancia, la igualdad y el respeto a la diferencia, los cuales son esenciales y determinantes para la convivencia ciudadana y para la construcción colectiva de Nación; se reconoce que su presencia es de carácter indisoluble, implican la aceptación y cooperación

con el otro para la generación de condiciones de equidad frente a las posibilidades y la concreción de derechos, aceptando a la vez que existen particularidades que generan diferencias entre los individuos con y sin discapacidades, en donde los primeros deben ser sujetos del reconocimiento y del respeto que todos debemos tener en una sociedad incluyente.

Es importante resaltar que los derechos sociales, económicos, culturales y del ambiente, son base fundamental del Estado Social de Derecho definido en la Constitución Política del país; se dirigen a alcanzar una plena igualdad de oportunidades para todos los habitantes, dentro de un marco de justicia, de protección a aquellos que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad o debilidad manifiesta, y mejoramiento de la calidad de vida para todos.

Todo lo anterior implica la consideración de las personas con NEE, en un contexto social y de nación, integrantes de una sociedad y corresponsables en los procesos de transformación, crecimiento y desarrollo del país, por lo cual deben hacer parte del diseño de políticas que garanticen la atención en el marco de derecho de las personas que comparten o no su condición. La política pública se fundamenta en el enfoque de los derechos humanos y en la participación activa de la ciudadanía; debe ocupar un lugar preferencial en los planes operativos de las instituciones públicas, dando la participación a las personas con NEE y dando poder a sus familias para que se constituyan en ejecutoras de proyectos y programas.

Este tipo de política va más allá del ámbito estatal, tiene como propósito principal organizar y orientar las acciones que realizan los diversos sectores y actores sociales involucrados (las personas, las comunidades, las empresas, las organizaciones sociales y las no gubernamentales) en redes que articulen lo local y lo nacional, lo privado y lo público, en torno a los principios éticos y morales que respaldan los derechos humanos.

Jorge Iván Correa A. y Libia Vélez L. (2002) plantean que el servicio educativo constituye un sector del sistema social, donde convergen las tendencias mundiales sobre políticas en NEE, articulándose con las propias de cada país y con las necesidades de las comunidades, las cuales se materializan en los proyectos que formulan las diferentes instituciones educativas y organizaciones cuyo objetivo es la formación del ser humano. Todo ello implica:

- Que se promueva mayor sensibilidad frente a la situación de las NEE, ofreciendo más oportunidades a la población que las presentan.
- Apropiación del tema por parte de los entes territoriales, que se traduce en la articulación de la temática en los planes de desarrollo, incluyendo los sectoriales.
- El apoyo al sector educativo de las instancias creadas a nivel nacional para que funcionen las políticas sobre NEE.
- Consolidación del trabajo intersectorial en este tema.

- El reconocimiento a que existe una población que es diversa y se hace visible en la población con NEE.
- Posicionamiento de la política pública en la agenda pública nacional y territorial.
- Equilibrar lo social y lo económico en los modelos de desarrollo vigentes.
- La visión prospectiva de NEE, para que la atención educativa evolucione en consonancia con la época.
- Coherencia entre la política en el ámbito nacional y las instancias territoriales para la toma de decisiones, en el desarrollo de proyectos.
- La toma de decisiones de la institución educativa frente a la oferta de la atención en programas, proyectos y servicios de apoyo.

2. Fundamentación Socio-Antropológica: son múltiples las miradas de sociólogos, antropólogos, psicólogos y educadores frente a las concepciones y representaciones de las personas con NEE; los medios de comunicación son uno de los ámbitos de la cultura que permiten instaurar en el pensamiento colectivo, imágenes positivas o negativas de la persona con NEE.

El tratamiento informativo que durante años se ha dado al tema de las NEE, ha generado la movilización de esquemas y representaciones sociales particulares, que van desde el reconocimiento de la alteración funcional, hasta la necesidad de

participación de la sociedad en la oferta de apoyos y servicios que garanticen su participación activa en el desarrollo social del país.

No obstante, en el ámbito educativo se manifiestan las actitudes de una población mayoritaria hacia las personas con NEE, que reflejan las creencias populares; algunos experimentan angustia o miedo, otros deseos de sobreproteger o en muchos casos, el rechazo es abierto. Ninguno de estos sentimientos favorece el desarrollo del ser porque genera segregación o aislamiento. La discriminación, la rotulación, el etiquetamiento, la negación y el rechazo son actitudes en contra de la moral civil. La sobreprotección, la indiferencia, la conmiseración, son comportamientos igualmente irrespetuosos del derecho a la diferencia y se originan en la ignorancia o miedo a lo desconocido, según Arcila Montoya y otros, (2002:18). Por tanto, se hace urgente que la sociedad colombiana comprenda que las personas con NEE, son sujetos de derecho y deben tener igualdad de oportunidades.

En este sentido, se ha encaminado la inclusión de los NEE hacia un papel protagónico en su evolución social; esto lleva a plantear y replantearse permanentemente su proyección en lo cotidiano, para que responda a las necesidades del momento social, político y cultural que les toca vivir, además de imaginar nuevos enfoques, programas, proyectos y estrategias que den respuestas a las demandas y necesidades de esta población.

En este tipo de estudios, se considera que la institución educativa debe tener una actitud humanista caracterizada por:

1. Ubicar al ser humano como valor central.
2. Brindar una educación en y para la diversidad, reconociendo las diferencias.
3. Desarrollar criterios de igualdad de oportunidades para todos los seres humanos.
4. Crear las condiciones para que la libertad, el respeto, la convivencia y la solidaridad sean los pilares de la formación del sujeto.
5. Crear mecanismos de apoyo interinstitucional como una responsabilidad compartida.

Implica reconocer que el sentido de la educación es el de formar en la diferencia humana, buscando alternativas que permitan el desarrollo de quienes presentan situación de NEE y la participación en este proceso de diferentes estamentos de la sociedad.

3. Fundamentación Pedagógica: la enorme complejidad que genera la práctica educativa centrada en el respeto a la diferencia en el sistema educativo, exige al profesional de la educación en los diferentes niveles, ciclos, modalidades, un conocimiento teórico-práctico que le permita hacer más comprensible su quehacer pedagógico orientado hacia la transformación de la realidad que lo circunda desde lo

educativo, lo social, lo cultural y lo económico. Esta posibilidad de transformación, será viable en la medida en que haya un reconocimiento interactivo de diferentes campos disciplinares que busquen responder a las preguntas de “¿cómo se aprende?” y ¿cómo se enseña?; mirada la primera no solo desde las capacidades del ser humano, sino desde la perspectiva de otras variables que emergen en el proceso de construcción del conocimiento; en este sentido, afirma: “Es la psicología quien se ocupa del análisis de los comportamientos y de los procesos psicológicos que se dan en los estudiantes como resultados de las intervenciones pedagógicas”.

El cómo se enseña le compete a la pedagogía como uno de los campos disciplinares sociales, que se ocupa de la formación del ser; esta articula, recontextualiza y reconstruye los sentidos producidos por la filosofía, la economía, la lingüística, la antropología entre otras, en la búsqueda de una identidad teórica mínima que le permita generar hipótesis, estrategias y tipos de acciones coherentes y consecuentes con su objeto social.

En esta línea, la educabilidad entra a hacer parte del quehacer pedagógico, permitiendo el conocimiento de todo el proceso evolutivo por el que pasa el sujeto, la manera como aprenden y se desarrollan las personas en las diferentes dimensiones de su integralidad, las dificultades que encuentran frente a nuevos aprendizajes, tal como lo afirma Coll.: “las acciones dirigidas a ayudarles a superar estas dificultades y

en general las actividades especialmente pensadas planificadas y ejecutadas para que el sujeto aprenda más y mejor”.

Por eso el pedagogo está en capacidad de “...acoger y definir los contenidos, experiencias, lenguajes y metodologías más compatibles y productivas para la enseñanza de nuevos conocimientos, y el clima interpersonal y social que asegure mejores efectos educativos para el desarrollo de la personalidad y creatividad del alumno”. De ahí que la acción pedagógica está estrechamente vinculada con la evaluación y el análisis; con la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos.

El maestro siempre ha sido el designado históricamente como soporte del saber pedagógico tanto a nivel teórico como aplicado y experimental. Todas las teorías pedagógicas y educativas así sean planteadas por pedagogos o intelectuales cercanos a la pedagogía toman al maestro como el sujeto que soporta el saber hacía los demás, el conocimiento y la formación.

Consecuente con lo anterior, para brindar una atención educativa que respete las diferencias del ser humano, el educador debe apropiarse de referentes pedagógicos que contemplen las diferencias como algo consustancial a la naturaleza de las personas y poder impartir una enseñanza rigurosa y más capacitada para responder al reto de la diversidad. Por eso, la enseñabilidad “constituye el punto de partida imprescindible para la enseñanza de las ciencias en las universidades y para la constitución de la didáctica especial para cada ciencia, ya no de manera formal y abstracta, sino desde las necesidades y características culturales y de lenguaje de los estudiantes como sujetos cognoscentes activos y concretos”.

La institución educativa tiene presente que una enseñanza de calidad y que contemple la diversidad, considera las distintas capacidades del individuo para promoverlas, por lo que cuenta con un educador preparado para afrontar los retos que cada día van apareciendo y requiere de profesionales estratégicos, reflexivos, capaces de comprender el contexto en que se inscribe su función, de tomar decisiones oportunas y de controlar su efectividad. En el ámbito educativo colombiano se han desarrollado acciones orientadas hacia el cumplimiento del “precepto constitucional de garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes el derecho a recibir una educación de calidad, que les permita vivir e interactuar en la sociedad en igualdad de condiciones, y continuar aprendiendo durante toda la vida”. Para ello el Ministerio de Educación promulga los estándares de calidad, concebidos como aquellas metas observables de lo que el estudiante debe saber y las competencias, definidas como el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y actitudes que posibilitan a los estudiantes desempeños adecuados en contextos reales, tanto en el campo formativo como laboral; brindándole a las instituciones educativas la autonomía para establecer diseños curriculares, enfoques y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de la población en los contextos donde se desarrolla la acción educativa.

El modelo pedagógico que la institución educativa adopte para atender a la población con NEE, debe considerar al estudiante como protagonista y partícipe del acto educativo, así como reconocer las influencias familiares, escolares y sociales

que intervienen en su proceso de formación, para garantizar una atención educativa contextualizada y coherente con las características personales y sociales.

El currículo debe ser flexible, responder a necesidades, intereses y problemas del contexto. En este punto es necesario hacer claridad a los conceptos de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza concebida como un proceso organizado a través del cual una persona comunica e imparte a otros sus conocimientos, destrezas y habilidades. El aprendizaje, como un proceso de recepción e internalización, por medio del cual una persona llega a comprender, es decir un proceso experiencial del ser humano.

Un currículo flexible permite realizar las adaptaciones, éstas se consideran como la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno. En el diseño de las adecuaciones, es necesario comprender el fundamento que ellas encierran; en este caso, la tendencia a la valoración del ser humano, buscando la accesibilidad, la permanencia y la promoción del estudiante en el sistema educativo, se refiere a los siguientes principios:

1. Principio de normalización: el referente último de toda adaptación curricular es el currículo ordinario. Se pretende que en la medida de lo posible todos los estudiantes alcancen un proceso educativo.

2. Principio ecológico: la adaptación promueve la adecuación del contexto más inmediato (institución educativa, entorno escolar, familiar y comunitario y estudiantes) a las necesidades educativas de los estudiantes.
3. Principio de significatividad: hace referencia a la adaptación de los elementos dentro de un continuo que oscila entre lo poco significativo y lo muy significativo. Así pues, se comenzaría por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuera necesario, adaptando los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos, evaluación, método y metodología.
4. Principio de realidad: para que sea factible realizar una adaptación curricular, es necesario partir de planteamientos realistas, conociendo con exactitud de qué recursos se dispone y a dónde se quiere llegar con la propuesta de formación.
5. Principio de participación e implicación: la adaptación curricular es competencia directa del maestro, de los demás profesionales, y requiere del apoyo de las familias y de la comunidad que trabajan con los estudiantes. La toma de decisiones, el procedimiento a seguir y la adopción de soluciones se realizará de forma consensuada por la comunidad educativa.

4. Fundamentación Comunicativa: la comunicación se entiende como el intercambio de pensamientos, realidades, puntos de vista y saberes, que surgen entre las personas o grupos, en ambientes caracterizados por la honestidad, la claridad, la participación y la democracia. Ésta, es el factor determinante de las relaciones interpersonales y es una herramienta en la construcción de la convivencia;

permite satisfacer una amplia serie de necesidades, por ejemplo mantenerse en contacto con otras personas, acceder a la información, para realizar múltiples actividades de tipo práctico en la vida cotidiana y comprender sus propias ideas y la de los otros.

La competencia comunicativa se define como el conjunto de habilidades que permite la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, cumpliendo con los propósitos de comunicación personal, es decir, lograr lo que se quiere o necesita dentro de parámetros socialmente aceptados. Este desempeño es importante para lograr la integración familiar y social y rompe con barreras de comunicación en las que se pueda encontrar el sujeto. El intercambio comunicativo se realiza a través de diversos lenguajes entre los que se encuentra el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, los que se materializan de distintas formas: tocar en el hombro a alguien, abrazar, mirar, hacer gestos, movimientos, lanzar expresiones y a su vez escuchar y entender lo que nos dice el otro. La comunicación nos envuelve cotidianamente y nos exige habilidades muy diversas con la intención de mantener la interacción comunicativa con el interlocutor, haciendo uso de la competencia comunicativa.

Por lo anterior, se requiere desarrollar en las personas niveles de competencia comunicativa, que les permita ser agentes activos en los procesos educativos, sociales y culturales; a la par, la comunidad en general necesita afianzar el interés,

conocimientos y habilidad para la interlocución que garantice la participación efectiva, haciendo uso de diferentes alternativas de comunicación.

Para algunos estudiantes con NEE, los sistemas de comunicación alternativa / aumentativa se constituyen en estrategias para desarrollar habilidades comunicativas, involucrando el uso de dispositivos o métodos personalizados para aprovechar la capacidad de expresar e interactuar en correspondencia con sus potencialidades o necesidades individuales.

En el sistema de comunicación aumentativa y alternativa, el concepto de aumentativa, significa cualificar el nivel de comunicación que posee la persona, y el de alternativa, implica reemplazar las formas convencionales de expresión para quienes no pueden comunicarse utilizando primordialmente la expresión fónica -oral. Incluye formas convencionales y no convencionales de transmitir información e ideas. En éstos, existen los sin apoyo o que no requieren de equipos adicionales. Éstos incluyen el deletreo digital, la gesticulación, la pantomima, la indicación digital o la mirada dirigida hacia un objetivo específico. Los sistemas con apoyo incluyen algún tipo de dispositivo externo, que pueden ser de industria casera o de baja o alta tecnología; generalmente involucran aparatos por medio de los cuales una persona selecciona símbolos convencionales para transmitir mensajes a otros.

5. Fundamentación Epistemológica: se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos para construir el conocimiento y se genera mediante las interacciones con el medio físico, social y las demás personas; lo que implica la organización y adecuación del contexto desde lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo educativo. Al respecto, se puede decir que la educación es el proceso por el cual la sociedad facilita, de manera intencional o implícita, este crecimiento de sus miembros; es una práctica de tipo social que contribuye a la autodeterminación y realización del ser.

Desde el punto de vista de la pedagogía es conveniente establecer la diferencia y la relación que existe entre las categorías del saber y el saber hacer, para estructurar y construir el conocimiento, la ciencia y la tecnología. Tanto el saber y el saber hacer se construyen pieza por pieza, además de ser reconstruibles en la interacción con los demás lo que los hace procesos sociales. Son la herencia cultural de una sociedad en construcción y en reconstrucción permanente.

El saber social se dimensiona desde:

- La concepción del mundo que tiene determinado grupo humano, la manera como se representan las relaciones entre los diferentes componentes, la interpretación que se da a los fenómenos naturales y sociales.
- El tipo de prácticas transformativas que tiene el grupo humano.

Tanto el saber y el saber hacer individual que construye el sujeto en su crecimiento, como el saber y el saber hacer social que va construyendo la sociedad en su evolución; son saber científico y saber tecnológico que se interrelacionan mutuamente y responden a procesos de construcción, desarrollados a partir de lo colectivo y lo individual.

El conocimiento se construye en y a partir de la acción. Y no es sólo el conocimiento que produce un saber práctico, sino todo conocimiento, aún el que produce saber teórico. La acción es la que permite solucionar un problema y la reflexión sobre la acción, es la construcción del conocimiento que produce saber y saber hacer. Existen muchos tipos de acciones:

- Real, concreta, mediante la cual se transforma físicamente el mundo.
- Representada, mediante la cual se reconstruye mentalmente, o identifica en un contexto esos procesos.
- Abstracta, mediante la cual no se manipulan cosas concretas, sino objetos, conceptos abstractos como resultado de acciones anteriores.
- Sobre las cosas del mundo, o sobre las personas, que puede transformarse en acción social o interacción.
- Construida directamente por la acción mental de la persona, valiéndose generalmente de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato de las acciones de otros, como sucede en la investigación de los procesos históricos o en la narración.

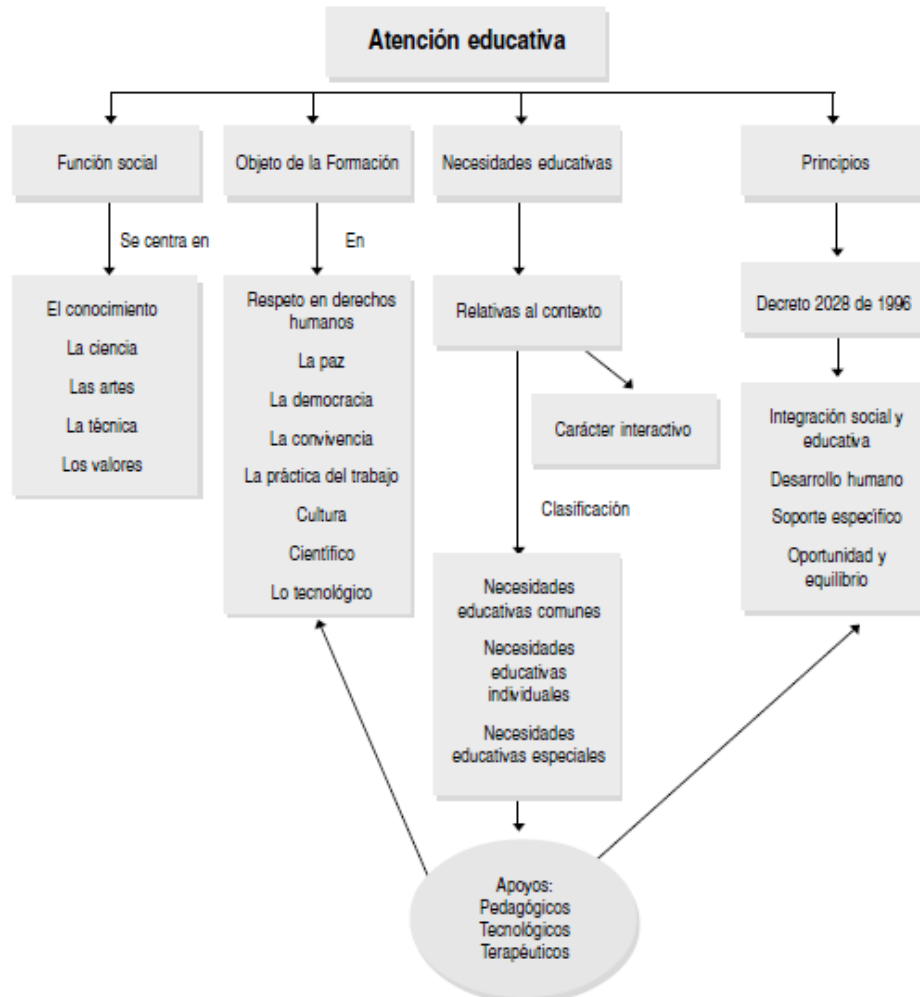
La aplicación de estas acciones tiene la intención de generar procesos de participación para construir y transformar la realidad y establecer cambios en la interiorización de valores, desarrollar potencialidades y habilidades del pensamiento y promover el trabajo colaborativo o de equipo, para la proyección individual y social.

Igualmente, el MEN, concibe la atención educativa como un consolidado de propuestas y convenios que, de acuerdo con la Constitución Política de 1991, tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a las artes, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. La institución educativa promulga hoy una atención educativa más humanizada y de calidad, que responda por la dignificación de la persona, fundamentada en la diferencia e individualidad de los sujetos, como condición para lograr el desarrollo integral del ser.

Desde esta perspectiva, se proclama una nueva institución escolar fundamentada en el fortalecimiento de nuevas relaciones, en una participación democrática, el ejercicio de los derechos fundamentales, una organización y gestión escolar donde “todos tengan cabida y posibilidades”, es decir, una escuela para todos en el ámbito de la diversidad. A continuación se muestra el Modelo de la Atención Educativa que propone el MEN:

A través de este Modelo (Ver Ilustración 2) se considera que el reto de la institución educativa, supone asumir las prácticas pedagógicas en congruencia con las expectativas y nuevos postulados que se desprenden de esta concepción de educación. La tendencia de la nueva estructura escolar, estará mediada por las necesidades individuales y colectivas de los sujetos que la integran, el contexto y las exigencias sociales y culturales en donde se desarrollan. Además, está determinada en función de los objetivos y metas establecidas, regidos por principios y fundamentos vistos anteriormente. En este sentido, la escuela en particular y la sociedad en general han de promover y proveer todas las condiciones y mecanismos necesarios para la participación, integración e inclusión de todas las personas sin distinción de raza, credo, cultura y condición. El reconocimiento y aceptación de la diversidad orienta la atención educativa hacia un nuevo modelo y hacia la ruptura de propuestas homogenizadas que pretenden agotar de una sola vez las posibilidades de los sujetos. Significa que la atención educativa, pasa su interés centrado en las NEE de la persona a comprender sus necesidades educativas.

Ilustración 2. Modelo de Atención Educativa



Fuente. MEN, 2006

En este sentido, la concepción de la persona con Necesidades Educativas – NE- se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje en todos los estudiantes, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye de manera significativa a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

“La necesidad educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo

académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones”.

Las NE, desde la postura ecológica, son el producto de la interacción entre las características personales y de los entornos en los que se forma la persona, indicando que no son condiciones estáticas, ni predeterminadas antes de que ella acceda al aprendizaje; apuntan a ser consideradas bajo una concepción pedagógica en la estructura de apoyos. Por ello, el elemento fundamental del concepto es el de analizar las características individuales con las condiciones contextuales y la forma de involucrar los entornos para la oferta de servicios. De allí, la importancia de reconocer la referencia que hace el Ministerio de Educación Nacional en la “Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales -NEE -: Cynthia Duk (2001), afirma que “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales”.

Frente a este tema, se encontraron definiciones que comparten los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal, expresados en el currículo de la educación formal, lo que posibilita el cumplimiento de los principios, los fines y los objetivos de la educación contemplados en la Ley General de Educación (Ley 115/94). Es decir, el maestro de grado y de área, en la medida que conoce y sabe enseñar los saberes específicos, está en capacidad de

identificar las dificultades propias en un proceso de aprendizaje, de manera que la actitud sea de comprensión al proceso y pueda implementar estrategias metodológicas de tipo preventivo.

Pero no todos los estudiantes con NE se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, ni de la misma forma. De modo, que las individuales están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Éstas pueden ser atendidas adecuadamente por medio de lo que podríamos llamar “buenas prácticas pedagógicas”. Es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de exigencias y otras que son el resultado de la creatividad del docente.

Igualmente, las NEE se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes,

recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Así mismo, las NEE se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de:

- Medios de acceso al currículo.
- Adaptaciones curriculares.
- Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula.
- Servicios de apoyo especial.

Es importante aclarar que las NEE pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales. La necesidad educativa define el tipo de profesional de apoyo que se requiere para su orientación. Se espera que una vez sean consideradas en el currículo flexible, se asuman como necesidades individuales, en las cuales se tengan en cuenta las condiciones de acceso, permanencia y promoción en términos de adecuaciones, apoyos y servicios.

Lo anterior, remite al hecho de que todos los estudiantes pueden presentar necesidades educativas individuales propias y específicas para el acceso a las

experiencias de aprendizaje y la satisfacción de estas necesidades, entendida como oferta de apoyos, no siempre requiere una atención pedagógica individualizada. Cabe también señalar que no todas las necesidades individuales se convierten en especiales, puesto que sólo comprometen algunos aspectos del desempeño y no la totalidad de las posibilidades del estudiante.

Los apoyos son concebidos de acuerdo con la intensidad de la orientación que se requiere, el ciclo de vida en que se encuentre y el ámbito en que se desarrollen las personas; lo cual sugiere que cualquier persona, en condición o no de NEE, requiere de ayudas personales, materiales, organizativas, tecnológicas o curriculares a lo largo de su escolaridad, para acceder a los contenidos ofrecidos por la institución educativa. Esta orientación debe ofrecerse en forma articulada, atendiendo a las necesidades individuales de la persona.

Para mayor ilustración del concepto de apoyo pedagógico, tecnológico y terapéutico, se recomienda remitirse al Decreto 2082 de 1996, que determina un marco legal internacional que aunque no es de carácter obligatorio, representa el compromiso de los Estados de cumplir y desarrollar internamente, a través de su legislación, los principios y lineamientos de acción para prevenir la discapacidad, brindar la atención y generar condiciones de integración social y de superación de cualquier forma de discriminación. Entre las normas internacionales más importantes se encuentran:

Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

1. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y culturales (1976)
2. Declaración sobre las personas sordo-ciegas (1979)
3. Decenio de acción mundial para las personas con discapacidad.
4. Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Señala objetivos que tienden a una concepción integral para la comprensión y manejo de la discapacidad y presenta un marco para la comprensión y manejo de la discapacidad, aportando definiciones conceptuales y fijando acciones en los campos de la prevención, la rehabilitación y la equiparación de oportunidades. En el Numeral 15 señala que “la finalidad de estas normas es garantizar que niñas, niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedad, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Se recomienda que los estados reglamenten sobre la igualdad en la participación y en las oportunidades para las personas con discapacidad en el conjunto de actividades de la vida social del contexto en el que se vive.
5. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIIDDM) permitió determinar las condiciones en relación con tales situaciones. Luego en mayo de 2001, se actualizó como Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud CIF.

Ésta proporciona una descripción de situaciones relacionadas con el funcionamiento humano y sus restricciones; sirve como herramienta para identificar y clasificar la discapacidad.

6. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Con ésta, se pretende prevenir y eliminar todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración a la sociedad (Art. 11); así, adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad...”

En cuanto a los principios de “la integración, como intencionalidad de carácter ético, se constituye como un conjunto de relaciones que posibilitan la construcción de una actitud de vida y de reconocimiento frente a ese otro que se presenta como diferente”. Este postulado lleva a trabajar en una propuesta de formación en el campo educativo, diseñada bajo políticas y normas de carácter nacional y coherente con las características de los contextos y que se asume en el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Pedagógico, para garantizar la equidad y la transformación de los valores.

En Colombia, muchas experiencias institucionales han superado el momento inicial de la integración, que se centró en la ubicación física de los estudiantes en las aulas de clase de la Educación Formal. Esta práctica, que se fundamentó en el presupuesto de que se aprende de la interacción con otros, sin adelantar acciones de cambios en la práctica pedagógica, hizo que se plantearan modalidades de integración total y parcial. Posteriormente se considera que la integración se centra en un aula de clase, donde maestros de grado y de apoyo son los responsables del proceso de aprendizaje del estudiante sin que su atención se asuma como una propuesta institucional. Desde esta mirada se ha reclamado la presencia del maestro de apoyo, para brindar acciones compensatorias al aprendizaje proporcionado en dicha aula. Igualmente, se registran experiencias donde las acciones de formación como seminarios y talleres de capacitación y asesoría recaen sobre un estamento determinado de la comunidad educativa, como padres de familia, maestros o estudiantes, sin que trasciendan toda la práctica institucional. Luego se debe superar el de tipo sectorial, donde se pretende dar respuesta educativa a los estudiantes desde el aula de clase con adaptaciones individuales, bajo los siguientes presupuestos:

- La integración no se produce de manera lineal, es decir, por el simple contacto físico entre las personas; es preciso contemplar y planificar dimensiones instructivas y sociales del mismo proceso de integración.

- Se presta especial interés a las diferencias individuales de algunos estudiantes con necesidades educativas que acceden a las modalidades de atención.
- Precisa las competencias personales y sociales que los estudiantes deben lograr en la interacción con sus compañeros de aula e institución.
- Requiere el apoyo estructurado de profesionales y la redefinición de roles y responsabilidades entre ellos.
- Se asume que los profesionales tengan formación acorde a las demandas de la propuesta de integración.
- Tiene implicaciones organizativas en la dimensión institucional y de aula.

La evolución de la experiencia, acompañada de los aportes teóricos e investigativos, lleva a mostrar que el sentido real de la integración se materializa en una propuesta de tipo institucional. Al respecto Arroyave señala los siguientes presupuestos:

- Se asume un principio de educación comprensiva con un marcado carácter individual.
- La institución educativa asume el cambio que surge de la experiencia.
- Se requiere la formación continua de los estamentos involucrados en el proceso de atención educativa.
- Las responsabilidades son compartidas entre todos los profesionales.

- La organización para la atención se orienta desde el Proyecto Educativo Institucional o Pedagógico.
- La apertura de la institución se da en los procesos académicos, sociales y laborales.

Colombia asume la integración como un principio en el servicio educativo. En el ámbito internacional este principio se posesiona como el hecho de llevar al “aula regular” a quienes han sido excluidos de la oferta educativa formal, dando prioridad a las condiciones individuales del estudiante. El tiempo de experiencia en integración da paso a otra tendencia denominada inclusión educativa, donde el centro de atención no es las NEE, ni el sujeto individual sino los entornos que rodean a la persona y que requieren ser adaptados para la accesibilidad a todo nivel.

Naicker y García Pastor (1998), señalan que la educación inclusiva, en tanto el derecho de todos a la educación, requiere de un mayor desarrollo conceptual y filosófico que permita comprender los nuevos sentidos que se intentan movilizar a través de ella; a la vez que requiere desarrollar su dimensión práctica, la cual, en todo caso, variará de contexto a contexto. De tal modo que, la forma que adopte la educación inclusiva, dependerá de las orientaciones que privilegie, el estado de desarrollo del sistema educativo, las características de la formación pedagógica de los agentes educativos, las condiciones físicas, las opciones y decisiones fiscales

que se tomen, y en general, de los recursos del contexto y de las visiones que los sujetos involucrados promuevan en sus interacciones cotidianas.

En este contexto de educación inclusiva, se deja la puerta abierta para que las instituciones educativas consideren, en qué momento se encuentran en condiciones de transformarse a una estructura que implica cambios en sus entornos, en actitudes flexibles frente a la diferencia, y así considerar la formación continua de la comunidad educativa y del sector de influencia de la propuesta de formación, y de la presencia de recursos necesarios a todo nivel para garantizar la plena participación, la equidad y la dignificación del ser humano. Es decir, reconocer que deben crearse las condiciones pedagógicas para que los estudiantes NEE puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales. Este principio se cumple en la medida que se oferta la atención en el servicio educativo en las modalidades formal y no formal; cada una establece las condiciones pedagógicas para dar respuesta a las potenciales, necesidades e intereses de esta población, garantizando en cada una de ellas el pleno desarrollo humano y los mecanismos de coordinación para el logro de los objetivos y metas propuestos en la formación.

Por tanto, se deben tener: condiciones de oportunidad y equilibrio, según el cual el servicio educativo debe organizarse para brindar el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con NEE. Se materializa en las metas y

objetivos de formación que establece el Proyecto Educativo Institucional en la Modalidad Formal y el Proyecto Pedagógico de la Educación No Formal; y, de soporte específico, por el cual la población pueda recibir atención específica y, en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad, para efectos de la permanencia en la modalidad educativa, y de su promoción personal, cultural y social. A esto se suman los apoyos pedagógicos, técnicos y terapéuticos que requiere la población con NEE en su proceso de aprendizaje.

Se plantea entonces, que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), concebido como instrumento de planeación, que expresa el pensamiento de la institución frente a los fines de la educación que decide alcanzar, teniendo en cuenta sus condiciones sociales, económicas y culturales: la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994), en su Artículo 73 recomienda que para lograr el propósito de una formación integral del estudiante, cada establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se recomiendan los componentes conceptual, administrativo, pedagógico y de interacción comunitaria, dejando en libertad a las instituciones para establecer los contenidos de éstos.

Con la política de atención educativa a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE – es necesario asumir un enfoque que permita visualizar de manera amplia el proceso de formación al interior de las instituciones;

una opción se centra en la visión sistémica, la cual refleja la atención como una estructura armónica entre los elementos que la conforman en los diferentes componentes; cada uno presenta su identidad bajo condiciones dadas en la intención de la formación, organización administrativa y pedagógica y el seguimiento a los procesos, posibilitando comprender la dinámica de la institución.

La connotación de la mirada sistémica en la formación, es la de ser un sistema abierto en la atención educativa a la población con NEE; como tal, es un conjunto de conceptos, acciones y estrategias interdependientes e interrelacionados por lo que su carácter de abierto se reconoce en la medida que la propuesta de formación influye en el contexto y a la vez desde la experiencia se impacta con nuevas consideraciones para la experiencia.

En este sentido, el componente conceptual o teleológico de los proyectos educativos, da cuenta del norte que la institución le otorga al proceso de formación, por lo que se constituye en el eje de la actuación de los otros componentes. Se reconoce en la misión, la visión, los valores, los principios, los objetivos y las metas. Correa y Vélez (2002) proponen que las instituciones deben tener presente que la oferta de servicios para algunos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE - implica la definición e implementación de políticas internas, basadas en componentes sociales de las NEE como participación, autodeterminación, derechos humanos, e igualdad de oportunidades formuladas en el documento orientador del

MEN. Además sugieren tener presente que el papel de la educación es garantizar el respeto por la dignidad humana, brindando programas y servicios que generen calidad de vida en las personas, que por sus características individuales han sido excluidas de la atención educativa.

Desde esta perspectiva, el componente pedagógico abarca diversos procesos tales como la creación de un ambiente educativo propicio para el aprendizaje y la convivencia; el diseño de un currículo pertinente y acorde a la propia realidad; un plan de estudios que oriente sobre contenidos, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas y conocimientos; una evaluación permanente y cualitativa; y la formación de maestros capaces de poner en práctica el PEI. Igualmente, el PEI debe reflejar la atención educativa a los estudiantes con NEE a nivel del currículo y recursos visto de una manera sistémica, lo que implica reconocer que la atención educativa hace parte de la estructura curricular de la que dispone la institución para dar respuesta a la propuesta de formación.

Parte importante de este componente es también el currículo, el cual es definido en la Ley 115 del 94, como el

... producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos. Está compuesto por el plan de estudios, las áreas, asignaturas y los proyectos pedagógicos, las actividades, dando claridad al campo del conocimiento que se oferta.

Correa A y otros, citando a García Pastor, 1993, afirman que una institución u organización con apertura a la educación basada en la diferencia, requiere de la elaboración y desarrollo de un currículo flexible, entendido como tal el que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades para acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje... de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. Ellos también señalan que el currículo flexible se reconoce por las siguientes características:

- Plasma en su estructura la respuesta específica que brinda, en coherencia con las características del contexto.
- Centra la atención más en los procesos que en los resultados.
- Tiene presente el diseño, la ejecución y valoración y las características individuales de los estudiantes.
- Incita a la creatividad del docente en su quehacer, para planear y desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- En la intervención, propende más por la prevención de las dificultades que por brindar una solución a éstas.

Por lo anterior se puede afirmar que la “existencia de currículos flexibles es una condición fundamental para la oferta de servicios educativos para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE -, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de

los estudiantes. Es de vital importancia que la administración educativa asegure que el currículo regular sea el referente para la educación de los estudiantes con NEE, independientemente de dónde éstos se encuentren escolarizados (en Educación Formal o No Formal) evitando así, la aplicación de currículos paralelos”.

Pese a las diversas posturas que existen frente a la pedagogía como disciplina de las ciencias de la educación, es necesario reconocer la construcción de su campo teórico en torno a la enseñanza de los saberes. Por tanto, la enseñanza para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE – debe estar enfocada a la formación de sujetos que participen activamente en su proceso de desarrollo y en el de la comunidad en la que se encuentren.

Una de las herramientas de la pedagogía es la didáctica, la cual está en función del aprendizaje del estudiante, constituyéndose en un referente importante en la medida en que explica, describe y fundamenta los métodos más apropiados y eficaces para dirigirlo de manera progresiva a la adquisición de conocimientos, valores, hábitos, habilidades y competencias que le permitan desenvolverse en distintos contextos. El maestro debe partir de la comprensión de las características del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se estructura la didáctica del aprendizaje.

Según Rosalía E, Aranda Rendruelo (2002:12, 14), el proceso enseñanza – aprendizaje, comienza por la comunicación intencional entre el que enseña y el que aprende, es decir se necesita una mediación del educador. Para que el acto de aprender sea significativo, es necesario que la institución parta de la realidad y experiencia personal del estudiante, del contexto socio-cultural y escolar en el cual vive. El mediador de este proceso de enseñanza, en nuestro caso el educador, debe:

- Crear un clima seguro que permita al estudiante acercarse al aprendizaje.
- Estar atento a las propuestas e intereses de los estudiantes.
- Generar un ambiente favorable para la acción y la experimentación.
- Interactuar con los estudiantes.
- Observar la evolución y marcha de su proceso enseñanza- aprendizaje.
- Intervenir y modificar lo que sea necesario.

En el documento “Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con Limitación Visual” (MEN: 2006) para la institución educativa la limitación visual no es el eje sobre el cual establece sus acciones de formación con el estudiante, sino en el conjunto de estrategias pedagógicas que dispone para toda la población estudiantil, reconociendo en los estudiantes con limitación visual, que esta condición es un elemento más en la formación de su personalidad. Planteado de esta manera, la educación de un sujeto con o sin limitación visual se inscribe en una institución educativa que tenga la habilidad de reconocer la diferencia humana como una opción pedagógica, donde el respeto y el reconocimiento del otro es fundamental en la

formación de un sujeto autónomo y participe en los procesos y competencias que le demanda la cultura y el país.

Con estos planteamientos se inscribe y se promueve el desplazamiento del tema de la limitación visual como asunto de expertos, a la circulación del mismo en nuevos y diferentes escenarios de la educación; el énfasis en la formación de docentes de escuelas normales superiores, facultades de educación y docentes de grado y área, constituye desde lo cultural una mirada diferente de la limitación, quitándole a ésta el pensamiento instrumental que perduró durante años y que se reflejaba en prácticas como la enseñanza del braille y que en una visión vigente se entiende como el sistema de lectoescritura braille; además de involucrar otros actores al proceso de atención educativa como las familias, los investigadores de universidades y organizaciones, profesionales del ICBF y la comunidad cercana al entorno de la institución educativa y de la persona con limitación visual.

Bajo esta nueva mirada, en las instituciones educativas se le posibilita a la persona con limitación visual interactuar a partir de sus potenciales, intereses y expectativas que favorecen la promoción como ser humano, en la medida en que los espacios para las relaciones y la formación se establecen con sus pares (compañeros de clase, amigos de barrio, entre otros) y no desde la limitación.

Son estos postulados los que justifican la atención de la población con limitación visual en las instituciones de la modalidad educativa formal, del servicio educativo del país. La misión de la institución educativa se debe formular en el respeto a la diferencia, en este caso para estudiantes con limitación visual, significa que ellos participen en las actividades cotidianas de la institución, reconociendo que poseen canales perceptivos igualmente válidos en el procesamiento de información como son el auditivo y el táctil, además de plantear entornos accesibles para el aprendizaje del ser humano.

La visión debe mostrar la tendencia a generar una nueva cultura fundamentada en la valoración de la diferencia del ser humano, pensando en entornos accesibles para los procesos de desarrollo y promoción de éste, de manera que las nuevas generaciones de estudiantes entiendan que deben asumir y generar acciones de cambio e innovación en su desempeño laboral futuro. Las metas se formulan para el acceso, la permanencia, la promoción, el desarrollo humano y la calidad, en campos como la comunicación, la formación y la cultura, así:

1. Meta de acceso, se encamina a la aceptación de los estudiantes con limitación visual en la modalidad educativa, sin que su condición sea el obstáculo para ello.

2. Meta de permanencia, garantiza la estabilidad en la modalidad educativa al estudiante, disponiendo los recursos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Meta de promoción y desarrollo humano, se establece el flujo a nivel de la modalidad educativa formal desde el nivel de preescolar hasta la Educación Superior, con la posibilidad de acceder de manera paralela a otros programas de Educación No Formal e informal que respondan a sus necesidades y potenciales.
4. Meta de calidad, establece indicadores que reflejen el cómo se están orientando las buenas prácticas y de hecho la promoción del ser humano en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, donde se evidencie la gestión administrativa, el currículo institucional y la cultura de la valoración de la persona (MEN, 2006).

En cuanto a las orientaciones generales se plantea que:

- 1) Lograr el aprendizaje de los estudiantes con limitación visual, implica identificar aquellos aspectos del proceso cognitivo que requieren de particular comprensión para ser tenidos en cuenta en el momento de orientar la enseñanza.
- 2) Las personas con limitación visual logran acceder al conocimiento a partir del propio cuerpo, el cual cumple el papel de mediador posibilitándole el acercamiento al mundo de lo concreto, aproximación que se hace a partir

de los canales kinestésicos y auditivo, utilizados para recepcionar la información. Es el manejo del cuerpo, el instrumento que les posibilita ubicarse en el espacio, el empleo adecuado de la direccionalidad y de la posterior lateralidad. (Posibilite las experiencias reales en los niños, niñas y jóvenes, esto facilita el desarrollo del pensamiento).

A partir del conocimiento de lo concreto se posibilita avanzar a la representación gráfica de cualquier objeto y es la forma de operar con el pensamiento abstracto. (El trabajo pedagógico debe superar la verbalización, de lo contrario al estudiante le queda muy complejo entender el sentido de lo que se habla, por no tener el referente concreto). Es importante reconocer que la memoria muscular, se logra en el manejo espacial, y se toma como la habilidad para ubicarse en el espacio y reconocer la organización de los objetos en éste.

El tacto no es un sentido global como lo son la vista y el oído; significa que la información que se recibe a través del tacto se procesa reconociendo de las partes al todo, para lograr la representación mental de objetos y personas. Este procesamiento de la información tiene implicaciones en cada una de las áreas del conocimiento. En el momento de la enseñanza, se recomienda describir paso a paso y en voz alta lo que se realiza en el tablero o en acciones de movimiento.

Prestar especial atención a los verbalismos. Debe destacarse desde la experiencia docente, el riesgo que corre el estudiante con limitación visual de realizar aprendizajes mecánicos o repetitivos, carentes de contenido experiencial y que se ponen de manifiesto en los denominados “verbalismos” (utilización de términos que no poseen, para ellos, un soporte conceptual). Este problema sólo se puede evitar si, desde el principio, se promueven aprendizajes significativos, es decir, que el nuevo aprendizaje se relacione de forma sustantiva y no arbitraria con el bagaje cognitivo que el estudiante ya tiene; sólo así podrá ser asimilado y de esta manera podrá construir la realidad y el mundo que le rodea. En el caso de que ya existan “verbalismos” se tratará de corregirlos con contenido, asociando el conocimiento perceptivo al conocimiento verbal.

Cuando se presenten contenidos a través de medios visuales, es preciso verbalizar y/o hacer descripciones claras de lo que se expone, inclusive enunciar en qué direcciones se mueve o se ubica el objeto, por ejemplo, al lado derecho se aprecia la calle, evitando el visocentrismo al que se está acostumbrado. Siempre que el profesor tenga que dirigirse a un grupo, actividad o situación, debe hacerlo por su nombre, utilizando referencias concretas y evitando ademanes o gestos como únicas indicaciones pues el estudiante con limitación visual no percibiría datos suficientes que le informasen sobre el ambiente. Cuando se dice “tú, ven aquí” o “los de aquella mesa, ¡que se callen!” se está proporcionando una información imprecisa y no referencial para él. Igualmente, el profesor debe habituarse y acostumbrar a los

compañeros a llamar por el nombre al estudiante con limitación visual, cuando se dirija a un lugar determinado y darle pistas auditivas o espaciales que le ayuden a localizar el espacio, marcándole verbalmente la dirección e indicándole (sobre todo al principio) el itinerario y los obstáculos: por ejemplo, “Ven hasta mí; estoy junto a la ventana, a tu izquierda. Puedes venir en línea recta pues no hay nada por el medio.”

El profesor, un compañero o el padre de familia deben mostrar el aula o los ambientes físicos utilizados para experiencias pedagógicas al estudiante acompañándole y explicándole los lugares, espacios, objetos y muebles existentes, indicando su ubicación espacial exacta y permitiéndole hacer comprobaciones. En este contexto, las entidades oficiales desde el Ministerio de Educación Nacional – MEN- hasta entes como el Instituto Nacional para Ciegos –INCI- tienen la misión de brindar asesoría y asistencia técnica a entidades del nivel nacional y territorial en la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, sociales y culturales para la inclusión de la población con discapacidad visual. Desde estas dos entidades, directoras de la promoción y cumplimiento de la política pública promulgada por el Estado, se encontró que la segunda, se ha caracterizado por ser una entidad técnica y asesora que trabaja por la inclusión social, económica, política y cultural de las personas ciegas y con baja visión irreversible en el país. Actualmente está regido por el Decreto 1006 de 2004 que modificó su estructura, situándolo como un establecimiento público del orden nacional con personería jurídica, autonomía administrativa y financiera y patrimonio independiente.

Durante los últimos años, su modelo de atención se ha centralizado en una única sede en Bogotá, desde donde presta asistencia técnica y asesoría a las demás entidades que a nivel territorial y local tienen a cargo la atención de las personas con discapacidad visual en el país. Así, ellos han venido consolidando modelos de atención, asesoría y asistencia técnica, teniendo en cuenta las particularidades de cada región, territorio y localidad para que cada entidad territorial tenga la capacidad instalada y las acciones que se deben emprender para promover la inclusión de las personas ciegas y con baja visión irreversible. En este sentido, ha trabajado por vincular a sus familias y colectivos para lograr la inclusión real y efectiva y la eliminación de las barreras actitudinales que impiden la inclusión social y el reconocimiento como sujetos políticos con derechos y deberes.

También ha propendido por mejorar las condiciones, la capacidad técnica a través de la asesoría territorial e institucional en políticas públicas inclusivas, los mecanismos de participación ciudadana, las competencias de las organizaciones de personas con discapacidad visual, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de aula para la enseñanza a niños ciegos y con baja visión irreversible, la promoción de la primera infancia, el reconocimiento y visibilización de las y los estudiantes con discapacidad visual, abrir caminos y sentar las bases de la inclusión laboral, y el reconocimiento de las mujeres ciegas y con baja visión irreversible como sujetos de derechos, con unas necesidades y contextos particulares; entre otras acciones que garantizan procesos inclusivos y garantes de derechos. Por eso,

presenta los avances que han logrado con los módulos de estrategias pedagógicas para la enseñanza del inglés en el marco de la atención educativa a población con limitación visual.

En este documento, se plantea el desarrollo de las cuatro (4) habilidades fundamentales del lenguaje: la escucha, el habla, la lectura y la escritura, poniendo de presente algunas situaciones particulares que hacen parte del desarrollo normal de una clase de inglés. En el primer capítulo, denominado LA ESCUCHA, se destaca en primer término la importancia de enseñar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de escuchar, utilizando estrategias que permitan centrar su atención. Para ello incluyen, a modo de ilustración, una actividad lúdica que puede practicarse al inicio de una clase para poner a prueba la capacidad de concentración de los estudiantes. Asimismo, hace énfasis en el especial significado que representa para los alumnos aprender a desarrollar esta habilidad lingüística, pues su capacidad auditiva debe suplir en gran parte la ausencia de imágenes visuales. Puesto que para las personas con limitación visual, la habilidad de escuchar como componente fundamental forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, se convierte en un factor primordial dentro de la comunicación lingüística, ya que a través del oído deben aprender a reconocer muchas de las imágenes que se captan por medio de la vista. Desde esta perspectiva, es importante que cuando se trabaje con estudiantes con NEE en la clase de inglés, se haga énfasis en la habilidad de escuchar y aprovechar al máximo los medios auditivos.

Para los ejercicios de escucha se recomienda transcribir el texto al braille, de tal forma que le permita seguir el ejercicio al igual que sus compañeros, con la indicación de completar los espacios vacíos en otra hoja, o si prefiere, hacer que las complete oralmente, pues resulta muy dispendioso llenar los espacios en el mismo escrito por el encuadre de la pizarra y la ubicación de los cajetines vacíos. Sin embargo, lo mejor es que el estudiante escriba las palabras en otra hoja y dejarle como trabajo en casa escribir todo el texto incluyendo las expresiones faltantes. Si se decide utilizar el tablero para mostrar la escritura correcta de esas palabras o expresiones, se debe deletrearlas para que el estudiante las escriba correctamente.

En el segundo capítulo, denominado EL HABLA, se destaca la capacidad de expresión oral, se toman como componentes fundamentales del habla, la pronunciación y la conversación con ejemplos que ilustran situaciones concretas sobre las que se sugieren algunas recomendaciones. En el ámbito de la comunicación oral las personas con limitación visual se encuentran en igualdad de condiciones en relación con las demás personas.

De acuerdo con este Módulo (INCI: 14),

“...es necesario presionar al estudiante a que enriquezca día a día su vocabulario para que tenga mayor fluidez a la hora de enfrentar una conversación; paralelamente, deberá ensayar gesticulaciones con rostro, cuerpo y manos hasta que consiga una comunicación corporativa auténtica y eficaz. Motívelo a participar en la clase de inglés, haciendo preguntas o respondiendo a las que usted formule, de acuerdo con el tema que se esté desarrollando.

... El estudiante con limitación visual capta y asimila rápidamente la pronunciación de las palabras por lo cual, destreza (sic) que hay que aprovechar al máximo en beneficio propio y de los demás alumnos. Cuando vaya a trabajar grupos de palabras que se asemejan en su pronunciación como: “foot food, feet feed, cheep cheap, etc.”, dígame a su alumno que elabore un listado en braille con estas palabras para que pueda leerlas, al mismo tiempo que practica su pronunciación.

2.2. Pronounce: [l]

Like	class	college	milk
Look	please	elephant	people
Lunch	glad	telephone	bottle
Late	blue	usually	animal

Un listado de palabras como el anteriormente expuesto, en el que se ilustra la pronunciación del fonema [l], se puede diseñar fácilmente en sistema braille para que el alumno trabaje en forma individual, o al tiempo con sus compañeros de aula.

... los idiomas se aprenden, en gran medida, por redundancia fonética.

En cuanto a la conversación, el estudiante puede participar activamente representando el papel de cualquiera de los personajes que intervienen, actuando con toda la naturalidad como si viera lo que ocurre a su alrededor.

En el tercer capítulo, sobre LA LECTURA, se hace especial énfasis en los recursos tiflotécnicos que hacen posible el acceso a ésta, tanto para estudiantes ciegos como para los que tienen baja visión. En procura de resolver esta dificultad, lo más factible es ir transcribiendo poco a poco el material a medida que vayan transcurriendo las clases. Para ello es necesario contar con la colaboración del maestro regular, el maestro de apoyo, los compañeros de aula, la familia de los discípulos y las personas que prestan el servicio social educativo (MEN-INCI:16).

En el cuarto y último capítulo, denominado LA ESCRITURA, se destaca el sistema braille como elemento primordial en el proceso de lecto-escritura (MEN-INCI:6) Como componente fundamental, dentro de las habilidades lingüísticas, la escritura es una de las destrezas que debemos ayudar a desarrollar en los aprendices de una segunda lengua.

5.3 CONCEPTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En materia de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera se tendrán en cuenta los conceptos tomados de Chamot y O'Malley (1990), Monereo (1994), Oxford (1990). Ellos citan a Weinstein y Meyer (1986) para definir las estrategias de aprendizaje, las estrategias cognitivas y las estrategias social/afectiva.

“Learning strategies, according to Weinstein and Meyer (1986), have learning facilitation as a goal and are intentional on the part of the learner. The goal of strategy use is to “affect the learner’s motivational or affective state, or the way in which the learner select, requires, organizes, or integrates new knowledge””

“Cognitive strategies operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enhance learning. Weinstein and Meyer (1986) suggest that these strategies can be subsumed under three broad groupings: rehearsal, organization, and elaboration processes...”

“Social/affective strategies represent a broad grouping that involves either interaction with another person or ideational control over affect. Generally, they are considered applicable to a wide variety of tasks” (CHAMOT y O’MALLEY 1990)

Para Monereo (1994) las estrategias de aprendizaje son:

“procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionadas) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”

También afirma que:

“... un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda.”(Monereo: s.f.: 27)

Oxford (1990) implementó un sistema de estrategias de seis grupos de comportamientos de aprendizaje de una lengua extranjera:

“El estudiante es una persona integral que emplea recursos intelectuales, sociales, emocionales y físicos y por lo tanto no es simplemente una máquina cognitiva o metacognitiva de procesamiento de información”.

El sistema que implementó Oxford incluye los siguientes grupos de estrategias:

- a) Relacionadas con la memoria, por ejemplo, agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto.
- b) Cognitivas, por ejemplo, razonar, analizar, tomar apuntes, resumir.

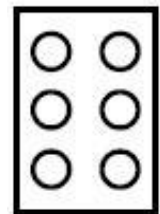
- c) Compensatorias, por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.
- d) Metacognitivas, por ejemplo, prestar atención, planificar las tareas, monitorear los errores.
- e) Afectivas, como reducir la ansiedad mediante la meditación o la risa, darse aliento y recompensarse.
- f) Sociales como cooperar con los compañeros y hacer pregunta.

5.4 CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA BRAILLE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN PARA LA LENGUA EXTRANJERA

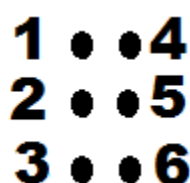
En cuanto a las características del sistema braille se compilaron los textos de la Universidad de Oviedo y otros que se encontraron en páginas web y que se irán referenciando en la medida en que se mencionen. Por ser un tema de índole universal, su contenido es estrictamente positivista puesto que solo describe qué es y cómo se utiliza.

5.4.1 Génesis y características del sistema braille

El sistema de escritura en relieve ideado para las personas ciegas por Louis Braille en 1825, está representado por un alfabeto en el que cada letra se distingue por su "agrupación espacial" de puntos en



relieve dispuestos en dos líneas verticales y paralelas de tres puntos cada una que se ubican y numeran de la forma como se observa en la figura del rectángulo con seis los círculos.



Estos puntos tienen un milímetro de diámetro y 0,5 milímetro de altura. Cada letra tiene una dimensión total de 5 a 6 milímetros de largo y 2 a 3 milímetros de ancho, de manera que al apoyar la yema del dedo sobre cada una, pueden percibirse todos sus componentes como un grupo espacial único de puntos palpables. La yema del dedo la aprehende en su totalidad y la trasmite como un todo, como una imagen al cerebro.

Mediante estos seis puntos, se obtienen 64 combinaciones diferentes, pudiendo representarse todas las letras, los signos de puntuación, los números, los símbolos matemáticos, la grafía científica y la música, entre otros. Louis Braille organizó esas posibles combinaciones en líneas o grupos de diez caracteres cada uno, siguiendo unas normas muy simples:

1. La primera línea utiliza únicamente los cuatro puntos superiores (1, 2, 4 y 5).
2. La segunda línea es idéntica a la primera más el punto 3.
3. La tercera línea es igual a la primera más los puntos 3 y 6.
4. La cuarta línea es igual a la primera más el punto 6.

5. La quinta línea que corresponde a los números es como la primera precedida del signo de número, que son los puntos 3, 4, 5, y 6.
6. La sexta línea corresponde a los signos de puntuación, que son como el primer grupo en las posiciones inferiores de los puntos: 2, 3, 5 y 6.
7. La séptima corresponde a las cifras.

Este sistema brinda a las personas con limitación visual una herramienta eficaz y válida como las letras comunes, para leer, escribir, componer o aprender una segunda lengua.

Como se puede ver, es una técnica extendida de acceso a la lecto-escritura por parte de las personas ciegas; durante muchos siglos se creyó que los invidentes eran incapaces de ser educados. La idea que con este sistema se puede educar a una persona ciega, fue demostrada por el francés Valentín Haüy. Su máxima aspiración era equiparar lo más posible la educación de los ciegos a los niveles y procedimientos que se seguían en la educación ordinaria. Él tuvo la idea de preparar moldes de letras en posición inversa, las cuales, cuando se aplicaban sobre el papel húmedo, aparecían en relieve del lado correcto, pero este método permitía la lectura pero no la escritura. Nicolás Barbier fue el creador del sistema puntiforme y el primero que concibió la idea de la lectura táctil de puntos en relieve.

Sin embargo, el gran paso hacia la total inserción de los invidentes en el mundo de la palabra escrita se debe a la obra del también francés Louis Braille,

quien quedó ciego a los tres años. Fue alumno del “Instituto de Jóvenes Ciegos de París”. Allí aprendió a leer gracias al sistema Haüy entonces vigente. Trató de perfeccionar el método de Barbier y llegó a la conclusión de que seis puntos era la máxima cantidad que podía ser percibida por la yema de los dedos en forma simultánea, inventando así su propio sistema, ya que el de Barbier era de doce puntos en relieve escritas mediante una pizarra y un punzón para ser descifradas a través del tacto de un dedo. El principal obstáculo para su implantación fue el rechazo de directores y profesores que se resistían a toda innovación, sin embargo eran tantas las ventajas que ofrecía, que los propios ciegos se encargaron de popularizarlo y lograron su reconocimiento. Hoy es universalmente aceptado y aún no ha sido superado.

A pesar de los adelantos (OPTACON: permite leer un texto en tinta mediante impulsos eléctricos a los dedos; LIBRO HABLADO: “cassette”...) el braille escrito sobre papel sigue siendo un vehículo fundamental para la comunicación de los ciegos y sordociegos.

En braille no existe signo para el acento, sino diferentes signos para las vocales acentuadas. En la escritura braille sólo existe un modo de presentación de una letra: dentro de un rectángulo vertical de 2.5 Mm. de base y 5 Mm. de altura. Debido al gran volumen que ocupan los textos de braille (papel más grueso, más espacio para cada letra...) en todos los idiomas se han desarrollado sistemas para

abreviar y reducir en lo posible la longitud de los textos. Es lo que se conoce con el nombre de “braille abreviado” o sistema de contracciones.

5.4.2 Actualización del sistema braille

Representantes mundiales de habla hispana, se reunieron en Montevideo en 1987, con el fin de ponerse de acuerdo en el uso y la unificación del sistema braille y sus contracciones, fundamentalmente en lo que se refiere a las matemáticas, estableciendo un único código matemático unificado para lengua castellana” que pretende dar respuesta a todas las necesidades de expresiones nuevas en el menor espacio posible.

En algunos casos en un solo signo han unificado varios. Así por ejemplo, con el punto 3 se representan el punto ortográfico, el punto de abreviatura y el punto de millares, etc.

Como el braille es un sistema elemental y fácil de aprender para los videntes, la forma que suele resultar más eficaz para acelerar el aprendizaje consiste en transcribir, desde un principio, pequeños párrafos, escribiendo debajo de cada letra braille su homóloga en tinta. Un inconveniente que suele presentarse en los primeros días consiste en cierta dificultad para separar los puntos de cada letra.

Igualmente, como sistema de signos permite el acceso del ciego al mundo de la cultura, requiere para su aprendizaje una serie de materiales e instrumentos para la lectura, escritura, cálculo y otros, concebidos cada uno de ellos para una determinada edad cronológica y grado de madurez.

El material educativo más conocido es el siguiente:

- **La regleta amarilla.** instrumento usado en los primeros años de escolarización, consta de 10 espacios o cajetines perforados con los 6 puntos del signo generador, de tamaño suficientemente grande para que el niño en edad preescolar pueda insertar en ellos sin dificultad unos clavitos.
- **Pizarra de pre-escritura.** instrumento similar a la regleta amarilla. Se diferencia en su mayor tamaño (varias filas de cajetines) y permite trabajar los distintos conceptos espaciales, repetir modelos de escritura dados, iniciar la lectura...
- **Punzón.** es una especie de lezna que se adapta a la forma y tamaño de la mano. Para escribir se apoya en la primera falange del dedo índice, y se sujeta entre los dedos pulgar y corazón. La punta del punzón es de acero y su extremo tiene una forma redondeada de manera que encaje perfectamente en el surco de la pauta.
- **Máquina de escritura braille.** es otro instrumento que permite la escritura en braille y ofrece una serie de ventajas:

1. puede leerse inmediatamente lo que se escribe
2. permite una mayor rapidez en la escritura
3. permite el manejo del braille con más soltura
4. permite asociar la lectura y escritura, así como estimular su aprendizaje
5. permite la realización de operaciones de cálculo.

La máquina de escribir braille consta de las siguientes partes: Seis teclas (una para cada uno de los signos que pueden componer un carácter braille), una tecla aspiradora, una tecla de retroceso, otra tecla para el cambio de línea y una palanca que hace recorrer la cabeza braille y situarla al inicio del renglón. Para escribir un carácter braille se pulsan a la vez las teclas correspondientes a los puntos en relieve que lo componen. De todas las máquinas de tipo mecánico manual, la más conocida es la PERKINS.

Ilustración 3. Máquina de Perkins



Fuente. JavierDeVigo. En: http://nuncaserabastante.blogspot.com/2012_03_01_archive.html

- **La caja de aritmética.** consiste en una caja de madera, del tamaño de un portafolios, que en una de sus tapas contiene una plancha a modo de retícula en la que se pueden insertar unos vástagos de plástico que llevan escritos los números y signos en braille (existe otra modalidad en la que los vástagos llevan escrito por un lado el símbolo arábigo y por el otro lado en braille) y otra subdividida en una serie de compartimentos donde se hallan los dígitos y signos utilizados para el cálculo matemático. Este instrumento posee el inconveniente de su lentitud, pues los vástagos hay que recogerlos y ordenarlos en su compartimiento correspondiente una vez usados.

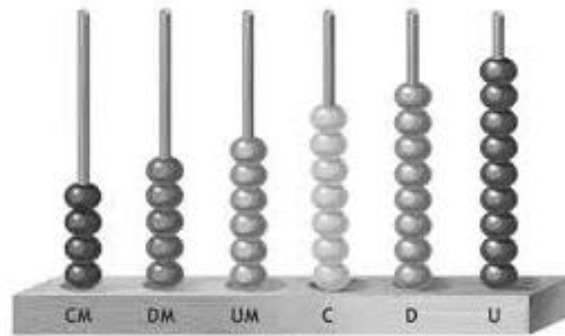
Ilustración 4. La Caja de Aritmética



Fuente. http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_4/m4_matematicas.htm

- **Ábaco.** es otro instrumento utilizado para la realización de operaciones matemáticas con una cierta rapidez. Tiene un gran inconveniente que radica en la imposibilidad de repasar los cálculos intermedios.

Ilustración 5. Ábaco



Fuente. <http://matematicasfluidas.blogspot.com/2011/11/la-multiplicacion-con-el-abaco.html>

- **Otros instrumentos.** pueden existir tantos instrumentos como materiales o medios encuentre el profesor para adaptarlos a sus propósitos didácticos. Algunos de los más utilizados son: *tablero de plastilina* (tablero cubierto con plastilina en el que el niño realiza dibujos con sus dedos u otros instrumentos, lápiz, cera gruesa...) *figuras en papel* (papiroflexia) *tablero de fieltro*, *plantillas de dibujo positivo...*

5.4.3 Requisitos previos al aprendizaje del braille.

Cuando el maestro se encuentra ante la tarea de enseñar a leer y escribir a un estudiante que carece de visión para ver la letra impresa, debe saber que el aprendizaje del sistema braille es un proceso en el que no pueden olvidarse ninguno de los aspectos que configuran las técnicas específicas de lectura y escritura. El aprendizaje de este código de puntos es un proceso lento que exige un alto grado de disciplina y concentración. Mientras el vidente es capaz de captar una letra, una palabra e incluso varias palabras con un solo golpe de vista, el niño ciego se ve

obligado a analizar con sus dedos (generalmente, los índices) cada una de las letras, sin juntar unas con otras. Los dedos no captan de una vez la palabra, porque la superficie de contacto que abarcan es muy limitada.

La enseñanza del braille requiere tener en cuenta la presencia en el niño ciego de unas condiciones que faciliten a su vez una atmósfera positiva frente al lento proceso de adquisición que supone el dominio de esta técnica lectoescritora. La asimilación de conceptos espaciales fundamentales va a ayudar al niño ciego a situarse en el espacio y a reconocer las relaciones espaciales de los objetos entre sí. A través de la manipulación de objetos y de su propio movimiento, el niño aprenderá nociones elementales tales como arriba-abajo, delante-detrás, en medio, cerca-lejos, derecha-izquierda (conceptos espaciales básicos). Es preciso que el estudiante conozca experimentalmente el significado de conceptos como más-menos, muchos-pocos, uno-ninguno (conceptos básicos de cantidad), etc.

5.4.4 La lectura braille

Al principio es un aprendizaje lento cuya velocidad se irá adquiriendo mediante la técnica y la práctica. Se utilizan las dos manos (lectura bimanual). En una primera etapa los dedos índices funcionan como lectores, uno tras otro, desplazándose hasta el final de la línea para retroceder sobre la misma, y bajar a la línea siguiente al llegar a la mitad, retrocediendo otra vez hasta llegar al principio.

En la enseñanza de la lectura braille hay que tener en cuenta:

- a) El movimiento de los dedos debe ser sistemático
- b) El dedo acompañante hace las veces del campo visual:
 -  Facilita la lectura (mayor rapidez)
 -  Mejor orientación del renglón
 -  Menor tiempo de búsqueda
- c) La correcta posición del cuerpo
- d) Usar las dos manos
- e) El movimiento y presión de los dedos, que debe ser muy suave, aunque en los inicios debe dejarse que el niño “rasque” el papel para encontrar la posición de los puntos

5.4.5 La escritura braille

El sistema braille permite dos tipos de escritura, la manual y a máquina. La primera se realiza con la pauta o regleta, un punzón y papel especial (papel tipo cartulina). Para escribir hay que colocar las letras “en espejo” para que, al darle la vuelta al papel se lea correctamente. Esta inversión exige comenzar a escribir por el lado derecho de la pauta.

Así pues, para la escritura manual la numeración del cajetín es la siguiente:

(4) . . (1)

(5) . . (2)

(6) . . (3)

Mientras que la segunda es muy sencilla. Se comenzará enseñando al estudiante la máquina, sus partes y cómo funciona, dejando que la manipule y teclee libremente, aunque cuidando la colocación de los dedos. Ésta tiene que estar paralela al cuerpo. Los movimientos de los dedos deben ser rítmicos y simultáneos. El estudiante aprenderá rápidamente a utilizar el espaciador y a colocar el papel en su lugar para comenzar a escribir.

Pese a los inconvenientes de peso y tamaño que la máquina de escritura braille ofrece al usuario para un cómodo transporte, las ventajas que ofrece son numerosas frente a la escritura manual:

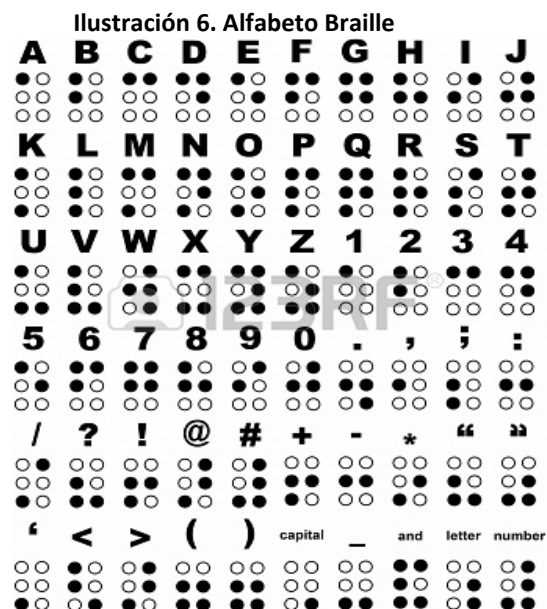
1. Permite la lectura simultánea con la escritura.
2. Evita la desorientación espacial causada por la inversión de escritura en espejo que exige la utilización de la pauta.
3. Exige menos precisión que el punzón, ya que con diferente presión de los dedos sobre las teclas salen todos los puntos iguales y sin romper el papel.

4. La escritura es más rápida, así como la lectura gracias a la mejor impresión de los puntos.
5. Es muy útil para realizar operaciones matemáticas, sin necesidad de utilizar la caja de números.
6. Es un material resistente y no se estropea con facilidad.
7. Es un instrumento altamente motivador para el aprendizaje lecto-escritor.

5.4.6 Alfabeto braille

La lectura y la escritura son fundamentalmente procesos de significado y no de simple traducción o copia de caracteres o signos. Desde esta perspectiva como lo afirma Ferreiro, el acto de leer no es únicamente visual, pues comprender un texto es un proceso que opera sobre la base de la información que ya posee el lector. En cuanto a la escritura se trata de decir algo a alguien, leer y escribir operan y tienen sentido en el plano de la comunicación. En este sentido la pregunta no es sobre el braille sino por lo que significa leer y escribir. El braille se configura en la escuela como la herramienta que posibilita el acceso a la lecto-escritura, es decir como el paradigma de verdad y la puerta de entrada a los beneficios de la sociedad moderna tales como el trabajo, los adelantos científicos profesionales y culturales que de otra manera no estarían a disposición de las personas ciegas.

Una vez ubicado en la escuela, el braille inicia su recorrido como herramienta de la lecto-escritura, asumiendo las estructuras formales de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.



Fuente. http://es.123rf.com/photo_18439804_alfabeto-braille-aislado-en-blanco.html

El sistema se puede utilizar para las matemáticas, la música, las lenguas extranjeras y las fórmulas científicas. Los niños ciegos asisten a clases regulares en las escuelas, donde profesores especializados les enseñan a leer y escribir con él.

La mayoría de los niños ciegos, comienzan a aprender el braille durante el primer curso de primaria. Por lo general, los niños tardan varios años en familiarizarse con el sistema y con sus reglas, y la rapidez con que escriben en él varía de un alumno a otro.

Los niños pequeños suelen aprender a escribir en braille utilizando la máquina de Perkins, un aparato con seis teclas, semejante a una máquina de escribir; a los alumnos mayores se les enseña con la pauta y el punzón. Con este sistema, los puntos del braille se marcan uno por uno de derecha a izquierda.

Para muchos estudiantes limitados visuales que utilizan el braille como sistema principal de lecto-escritura, resulta en ocasiones incómodo tomar apuntes en clase por el temor de distraer la atención de los demás compañeros con el ruido continuo que se produce al marcar los puntos. Para evitar esta situación, el maestro, debe crear un ambiente de integración en el que todos los estudiantes compartan entre sí, para generar confianza y seguridad en todo el grupo.

En el caso concreto de un estudiante con limitación visual se le puede sugerir que tome apuntes en clase y lleve los cuadernos en orden y bien presentados, al igual que los demás estudiantes. Las personas ciegas o con baja visión, suelen utilizar para tomar apuntes en los cuadernos que comercialmente se venden para escribir en tinta, por la dificultad para obtener el papel braille. Para ello es necesario encuadrar la pizarra en forma transversal, buscando aprovechar los renglones en toda su extensión. Por esto, es preciso que la pizarra se sujete al papel desde la bisagra hasta su extremo opuesto, ya que si no queda bien fija, es probable que se mueva en el momento de escribir y los puntos de un renglón se confundan con otro, haciendo imposible la lectura. Dado que el papel de los cuadernos es mucho más

delgado que el papel braille, es indispensable utilizar doble hoja, buscando aproximarse al calibre o grosor que se necesita para obtener unos puntos lo suficientemente resistentes para evitar que se borren fácilmente. Por otra parte, es necesario que los seguros o pines situados en ambos extremos de la pizarra, marquen los puntos que sirven como guía para desplazarla hacia abajo y encuadrarla en línea recta. Cuando se considere conveniente, se recoge el cuaderno y se acude al aula de apoyo para que el maestro encargado colabore en la revisión y lo pueda calificar debidamente.

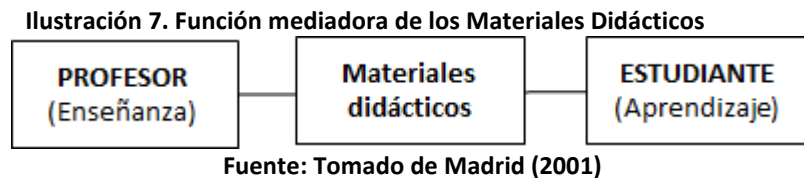
5.5 DISEÑO DE MATERIALES

Para el estudiante invidente / con limitación visual debe elaborarse un material adaptado para ser disfrutado táctilmente porque éste debe tener acceso a un material didáctico cuyo impacto motivacional sea igual al que gozan sus compañeros videntes, pero adaptado para los sentidos del oído, el tacto, el olfato y el gusto. Por tanto, las características de los materiales para el curso de Habilidades Integradas en Inglés I deben estar:

1. Acorde a la edad y conocimientos del estudiante.
2. Al nivel de adiestramiento táctil del usuario.
3. Acorde con la motivación personal.

Según Madrid (2001), el material didáctico es el nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad, pues lo ideal es que toda enseñanza y aprendizaje se realice en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable y por eso se recurre a una serie de medios, recursos o materiales que sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el mundo real. Por eso, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación (Nérici, 1973). Los especialistas en este tema suelen emplear una terminología variada para referirse a los materiales. Hay quien habla de “medios” o “recursos didácticos”, “ayudas didácticas”, “medios educativos”, “material didáctico” o “material curricular”.

En general, cuando se habla de materiales o recursos didácticos, se refiere a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este proceso, la función mediadora de los materiales podría representarse así:



Para Prats (1997:85), el material didáctico más adecuado es el que “facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes”. En contextos de aula, el medio y los recursos didácticos que se empleen para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el estudiante. En opinión de Blázquez (1989:381) los materiales también crean "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente". En estas situaciones, el material didáctico desempeña un papel crucial:

- Aproxima al estudiante a la realidad de lo que se quiere enseñar.
- Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.

- Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
- Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

Referenciado por Madrid (2001), para Nérici (1973:331), el material didáctico

“tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar”.

A pesar de la importancia de los materiales y su impacto en los procesos de aprendizaje, la teoría y la investigación didáctica ha descuidado su estudio, como lamenta Escudero (1982:87): “Los medios (...) no han gozado de la atención debida por la teoría e investigación didáctica, obedeciendo la prestada más a buena voluntad, intuicionismo y empirismos que a planteamientos rigurosos para comprender científicamente su funcionamiento”.

Pero, la eficacia de los medios y recursos didácticos depende del uso que hagan el profesor y el estudiante, y de la metodología de trabajo que se emplee con ellos. Como se sabe, hay varios tipos de medios y recursos para la enseñanza y todos ellos cumplen una función importante en determinadas situaciones. Los más empleados son:

1. La pizarra o encerado
2. El retroproyector, las transparencias, el proyector digital (“cañón”)
3. Los libros de texto, de consulta, de ejercicios, etc.
4. El laboratorio de idiomas, la sala de ordenadores y la sala multimedia: grabaciones, proyecciones, radio, TV, videos, programas de ordenador, internet, etc.
5. Las revistas y periódicos: artículos, “abstracts”, noticias, reportajes, anuncios,
6. El franelograma y plastigrama; los “flashcards” y rótulos móviles
7. Organigramas, posters, murales, láminas, etc.
8. Objetos reales o en miniatura
9. “Realia”: cupones, tickets, folletos, trípticos, impresos, instancias, anuncios, fotos de carteles, recortes, etc.
10. Diapositivas, filminas, fotos, postales
11. Viajes al país, visitas y excursiones: visitas a museos, monumentos, contactos con nativos, etc.

Puede observarse que algunos de esos medios son puramente visuales o auditivos, pero otros integran imágenes y sonido. Hay medios que, por su naturaleza, requieren una actitud pasiva por parte del alumnado, pero otros son interactivos y exigen mayor actividad y participación. Y, finalmente, hay otros medios que ponen al

estudiante en contacto con la realidad como ocurre cuando viajan e interactúan con los nativos de habla inglesa.

A la hora de elaborar los materiales se ha de tener en cuenta que una lengua no es solamente un sistema de formas, estructuras y palabras, sino que desde el punto de vista pragmático es también un sistema de actos comunicativos y se espera que los medios y recursos empleados favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, entendida como la integración de cinco competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, cultural y estratégica (Canale, 1983). El aprendizaje de las lenguas tiene lugar mediante procesos de construcción personal y creativos, globales y cíclicos, significativos y en estrecha relación con los intereses, necesidades y esquemas mentales de los sujetos que la aprenden. A veces puede que se realice de forma intuitiva y subconsciente por efecto del “input” empleado en los materiales curriculares o por parte del profesor (Madrid, 1996:124).

5.6 PARADIGMAS PEDAGÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES NEE

Como este trabajo tiene que ver con procesos de enseñanza aprendizaje y los modelos necesarios para la adquisición de una segunda lengua, se presentan a continuación, los principales paradigmas propuestos, desde las teorías tradicionales

hasta las nuevas teorías de la mente, y los factores que influyen en este proceso para la población ciega.

5.6.1 Teorías de la Psicolingüística (Rodríguez, et al. 2013)

Es una rama de la psicología interesada en explicar cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje. Para ello estudia los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición y deterioro del mismo, uso, comprensión, producción del lenguaje y sus funciones cognitivas y comunicativas. Según Berko, L. Y Bernstein, N. (1999),

“la psicolingüística o la psicología del lenguaje persiguen descubrir los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje y cómo se relacionan ambos. De aquí la lingüística puede obtener percepciones acerca de los sistemas del lenguaje y las clases de competencias que reflejan las personas al usarlos, por otro lado la psicolingüística ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje”.

Teniendo en cuenta lo anterior, la psicolingüística da cuenta del proceso de cómo se aprende o adquiere una lengua, y del rol o función que el lenguaje desempeña en:

1. La producción, ¿Cómo la información que alguien desea expresar se transforma en ondas acústicas, señas o caracteres escritos?
2. La Comprensión, ¿Cómo una señal acústica o visual es interpretada verbalmente por un oyente, usuario o lector?

3. La adquisición. ¿Cómo el niño adquiere estas destrezas o cómo éstas se extienden al aprendizaje de otras lenguas?
4. Las Perturbaciones o trastornos. ¿Qué es lo que posibilita un trastorno transitorio permanente en el sistema que produce el habla y la comprensión?
5. El lenguaje y pensamiento: la psicolingüística responde al siguiente interrogante: ¿Qué rol desempeña el lenguaje en el pensamiento?

En la psicolingüística se encuentran aportes de diferentes pensadores e investigadores que han tratado de dar respuesta a cómo se adquiere el lenguaje, cómo el ser humano aprende a comunicarse; entre ellos están la teoría de Chomsky o del dispositivo de adquisición del lenguaje.

El antropólogo estructuralista Claude Lévi-Strauss (1969) ha planteado brillantemente esa paradoja: como lo natural en el hombre es vivir con otros seres humanos, es virtualmente imposible separar naturaleza y cultura. Así, el experimento más radical sería separar a un bebé de su madre para evitar que le transmita cualquier información cultural, pero allí se tendría una situación antinatural, puesto que es parte de la naturaleza del bebé vivir con su madre. Como un modo de resolver esa paradoja, Lévi-Strauss propone que todas las estructuras universales en el hombre corresponden al orden de la naturaleza, mientras que todas las estructuras que estén sujetas a normas pertenecen al orden de la cultura. Sin

embargo, esa aproximación puede ser difícil de aplicar a ciertos fenómenos, como el mismo Lévi-Strauss comprueba para la prohibición del incesto.

La Psicolingüística permite reconocer la importancia de una adecuada estimulación para el desarrollo del lenguaje y además conocer los factores o causas de los trastornos que se pueden presentar en el mismo y cómo podemos aportar una solución en el campo educativo. Así mismo, se puede definir cómo estudia la ciencia los procesos psicológicos de comprensión y producción del lenguaje.

Los diferentes estudios realizados hasta la actualidad colaboraron para entender estos procesos, aunque lo hicieron desde posturas extremas. Hoy, la psicolingüística reconoce que estas teorías hicieron grandes aportes teóricos, por lo cual sin descartarlas por completo, pueden -a partir de ellas- formular una nueva explicación de cómo se adquiere el lenguaje.

Esta concepción afirma que los sujetos adquieren el lenguaje por su necesidad de comunicación, pero también a partir de las aptitudes humanas para adquirirlo, la interacción con un medio lingüístico y un proceso creativo y dinámico, que se encuentra en relación con el desarrollo psico-evolutivo de los sujetos. A continuación se señalan los aspectos más relevantes de las teorías mencionadas, para conocer cuáles fueron los aportes que se tomaron de ellas y de dónde surge la concepción actual.

NOMBRE DE LA TEORÍA	REPRESENTANTE	QUÉ PLANTEA
AMBIENTALISTA	Skinner B.F.	Estudia como aprenden los niños y se basa en los principios del conductismo, entendiendo al niño como un receptor pasivo que aprende mediante los refuerzos y la imitación del habla de los padres
INNATISTA	Chomsky N.	Esta se opone a la anterior e hizo su estudio sobre la adquisición del lenguaje. Sostiene que el niño tiene conocimientos innatos (alojados en su mente) sobre los principios universales que regulan el lenguaje
ESTABLECIMIENTO DE Parámetros	Roeper T. y E. Williams	También mantiene la idea sobre la información innata de los niños, pero concibe al sujeto en constante relación con su comunidad, quién va a determinarlo lingüísticamente.
CONSTRUCTIVISTA	Piaget J. y Escuela de Ginebra	Estudia los mecanismos de la mente y sostiene que luego de alcanzar la inteligencia sensorio-motriz, el niño puede adquirir el lenguaje. Rechaza lo propuesto por los innatistas ya que considera que lo único heredado es la inteligencia
SOCIO INTERACTIVA:	Vygotski L.S	Ambas corrientes investigan el papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje . "...El lenguaje es (...) un modo de comunicación, externo en su forma y su función, que progresivamente va adquiriendo una función interna y personal, hasta interiorizarse completamente y convertirse en 'pensamiento'..." se adquiere, y está determinado por el funcionamiento social. Sostiene la predisposición innata del sujeto para poder aprender el lenguaje y la necesidad del soporte adulto (andamiaje del aprendizaje)
SOVIETICA		
ESTADOUNIDENSE		

Fuente: <http://teoriaspsicolinguisticasteorias.blogspot.com/2013/05/la-psicolinguistica.html>

En los años 60, Chomsky critica el enfoque conductista de Skinner y, en su lugar, defiende que el lenguaje no se aprende mediante la relación estímulo/refuerzo, sino que se trata de una capacidad innata a todo ser humano. Chomsky establece una distinción entre competencia lingüística (capacidad de adquirir el lenguaje) y actuación lingüística (realización empírica). Supone que existe un

mecanismo innato de adquisición del lenguaje y que la creatividad es un rasgo distintivo del mismo, por lo que la adquisición de una L1 o L2 se convierte en un proceso de construcción creativa (Fernández, 2004). Dentro de este marco de teorías basadas en el funcionamiento de la mente (cognitivismo) y en la competencia lingüística, se hacen importantes aportaciones como, por ejemplo, el modelo del monitor de Krashen, las teorías innatistas o el constructivismo, entre otras.

Posteriormente, se amplía el concepto de competencia lingüística hacia los campos de la comunicación, de la cognición y de la actuación (performance). En el enfoque centrado en la competencia comunicativa, adquiere gran importancia la función pragmática y el contexto, influenciando el ámbito de la adquisición y la enseñanza de una L2 con la aparición de programaciones didácticas que seleccionan unidades comunicativas en las que predomina el significado contextual sobre la gramática. Cuando el foco se desplaza hacia la competencia cognitiva, destacan las relaciones que se establecen entre el procesamiento cognitivo y el lingüístico. Se intenta explicar cómo se procesa el lenguaje, tanto al producir como al comprender textos o discursos, hablados o escritos. Por último, cuando el enfoque está en la actuación o performance lingüística, el interés se desplaza al uso del lenguaje en situaciones reales que sean verificables empíricamente.

En líneas generales, se considera que las reglas de los modelos tradicionales son demasiado rígidas y que el concepto de un sistema lingüístico global y completo

no se ajusta a la realidad en muchos casos (ante trastornos del lenguaje y durante la adquisición de una L2 en los que existe, en un momento determinado y para una persona concreta, un sistema lingüístico parcial y aproximativo al sistema global y completo (Mayor, 2004).

En el panorama actual, muchos de los enfoques que van surgiendo se interesan cada vez más por el uso del lenguaje en situaciones reales y se van centrando en la actuación lingüística. Se caracterizan por su tendencia a construir teorías y modelos que sirvan tanto para la investigación empírica como para la práctica profesional y que estén abiertos a reconocer la existencia de numerosos factores, dimensiones y variables en dicho proceso de adquisición y enseñanza (Mayor, 2004:46).

Un modelo que trata de integrar las múltiples variables existentes es, por ejemplo, el Modelo multidimensional y sistémico de adquisición de una L2 de Mayor (2004). Se trata de un modelo de carácter descriptivo que sirve de base tanto para la investigación como para organizar la enseñanza. Los componentes básicos de este esquema son: los sujetos y su actividad (profesor/ hablante de L2 y aprendiente/ oyente de L2), el sistema lingüístico (de la L2 y su interrelación con la L1), los diferentes tipos de contexto, y el texto o el discurso que se produce y/o comprende.

La actividad de los sujetos solo puede realizarse si se utiliza adecuadamente el sistema lingüístico de la L2, teniendo en cuenta la facilitación y/o la interferencia

que produce en el aprendiente la L1, y si se incorporan las demandas, restricciones e influencias de los diversos contextos del proceso de adquisición. Dicha actividad conlleva comportamientos externos y observables directamente y diferentes modalidades de procesamiento lingüístico, los recursos cognitivos y las intenciones, expectativas, motivaciones y estados emocionales que la configuran. De este esquema interesa también la atención que presta al profesor. En palabras de Mayor (2004, p. 49): “la psicolingüística apenas se ha interesado por las variables propias del sujeto profesor de una L2, dando por supuesto el relevante papel que tiene en dicha enseñanza (...)”. El autor habla de variables que influyen al docente como, por ejemplo, la formación previa, la inteligencia, la personalidad, la motivación o la comunicación eficaz, que deben ser contrastadas empíricamente respecto de la variable dependiente, que es la eficacia de la enseñanza de un profesor de L2 y, correlativamente, la maestría de los aprendices en el uso de esa L2.

De acuerdo con que esto es muy importante si se tiene en cuenta que las necesidades especiales en la enseñanza del aprendiente con DV (Deficiencia Visual) o ceguera requieren un docente que también esté “especialmente” preparado para lograr dicha maestría en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Además de las variables que afectan al profesor, es interesante mencionar aquellas que afectan al aprendiente como los procesos cognitivos en la adquisición de una L2 y las variables oréticas.

En cuanto a las variables cognitivas, las investigaciones de la psicolingüística se centran actualmente en determinar qué sistemas y subsistemas de procesamiento intervienen en la adquisición y dominio de una L2, y en cómo se lleva a cabo ese procesamiento (Mayor, 2004, p. 51). Anteriormente, trataban de determinar los factores generales o específicos que intervenían en la adquisición y dominio de una L2; de esta primera época, las hipótesis básicas se reducen a tres:

1. La existencia de un factor verbal específico responsable de la adquisición de una L2. En esta línea, se buscó delimitar e incluso medir dicha habilidad, lo que se llegó a llamar el especial talento para las lenguas extranjeras.
2. El factor verbal o inteligencia verbal medido a través de la L1 que correlaciona positivamente con la adquisición de una L2.
3. La existencia de una habilidad cognitiva general, responsable de la adquisición de una L1 y de una L2.

Estas hipótesis explican por qué los primeros investigadores pensaban que un estudiante ciego estaba mejor dotado para el aprendizaje de idiomas (capacidad auditiva), y el motivo de los debates acerca de la similitud o no en la adquisición del lenguaje en ciegos y en personas sin deficiencia visual.

De acuerdo con Villoslada (2011), para Mayor (2004), estas hipótesis no tienen que ser incompatibles con las variables que se estudian actualmente si al conjunto del aprendizaje analítico, formal y académico se le suman los aspectos

intuitivos, no formales y las destrezas interpersonales y comunicativas. De este modo se llega a la conclusión de que la habilidad para aprender y dominar una L2 es de carácter multifactorial, multidimensional y sistémica (2004, p. 52). Estas características dan paso a las teorías más recientes sobre la modularidad de la mente y su relación con el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera en personas con DV o ceguera, que veremos a continuación (Villoslada, 2011: 27).

Por último, con relación a las variables oréticas en la adquisición de una L2, estas abarcan los factores motivacionales y afectivos que determinan en gran medida el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 (Mayor, 2004, p. 54). Factores afectivos que repercuten igual en el estudiante con o sin deficiencia visual, facilitando o dificultando su proceso de aprendizaje (Aikin, 2002).

Gardner y Lambert (1972) citados por Mayor (2004, p. 54) distinguen dos tipos de motivación: la instrumental, que se manifiesta en el interés por aprender una lengua para obtener un trabajo o cierto reconocimiento social, y la integradora, que pretende conocer a otros grupos o identificarse con ellos mediante el aprendizaje de una L2. Según Stern (1991) citado por Mayor (2004, p. 55), ciertos rasgos de la personalidad correlacionan positivamente con el éxito en el aprendizaje de una L2, por ejemplo, orientación positiva a la tarea, autoimplicación, alto nivel de aspiración, orientación hacia la meta, etc.

Esta motivación instrumental e integradora debe influenciar a cualquier aprendiz de lenguas pero, especialmente, debe potenciarse en un estudiante ciego o con DV ya que aprender una lengua extranjera les otorga seguridad en sí mismos, les permite relacionarse con más personas y mejora su integración social y perspectiva laboral.

5.6.2 Teorías Constructivistas vs. Teorías Modulares de la Mente.

En el siglo XX, las teorías psicológicas que han fundamentado la práctica pedagógica han concebido la mente como un sistema unitario al contrario de las actuales teorías modulares para las que la mente está conformada por un conjunto de módulos especializados, memorias diversas e inteligencias múltiples (García, 2005).

La teoría modular de la mente defiende la existencia de estructuras innatas para el lenguaje, es decir, un sistema modular específico y especializado en la adquisición del lenguaje (García, 2005, p. 10). El sistema central frecuentemente actúa a nivel consciente mientras que los sistemas modulares son impenetrables a la conciencia. El sistema central recibe información de los diferentes tipos de memorias del sujeto, integrando informaciones provenientes de los sistemas modulares perceptivos con las informaciones almacenadas. Los procesos cognitivos como las

inferencias, el razonamiento, la toma de decisiones, etc., se llevan a cabo en sistemas centrales no modulares o de dominio general, no innatos.

García (2005), propone un análisis de las funciones mentales desde la perspectiva de la modularidad-constructivismo en la que diferencia entre una mente física, una mente social y una mente lingüística. Las teorías de la modularidad se plantean si la mente constituye un sistema unitario con el que se capta, se opera y se resuelve cualquier tipo de problema, sea este de carácter lingüístico, lógico matemático, físico o social; o si por el contrario, la mente es un conjunto de procesos y módulos especializados en resolver diferentes tipos de problemas, con estructura y competencia distinta según el campo sobre el que operan (percepciones, orientación en el espacio, lenguaje, interacciones, etc.). La estructura modular se ha mostrado muy eficaz puesto que los sistemas con una organización modular son más capaces de detectar y corregir errores e incorporar innovaciones para resolver los problemas.

Dentro de las teorías modulares de la mente, destacan la “Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg” y la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Gardner para el desarrollo de la inteligencia en beneficio de la adquisición y aprendizaje en distintos contextos. La Teoría Triárquica de Sternberg propone un modelo tridimensional para comprender y desarrollar la inteligencia. Las tres dimensiones son: (a) componencial, (b) experiencial y (c) contextual (inteligencia analítica, creativa y práctica, respectivamente). El modelo pone en relación (a) el mundo

interno o los procesos mentales que subyacen a la conducta inteligente; (b) el papel mediador de las relaciones que se establecen entre el mundo interno y el mundo externo del individuo; y (c) la actividad mental en la vida diaria para resolver los problemas que el entorno plantea.

En general, en el panorama actual de la psicolingüística, el aprendizaje es el resultado de interacciones complejas entre el individuo y el entorno, donde intervienen múltiples factores como la motivación, las estrategias de aprendizaje, el rol del profesor o los cambios sociales, entre otros. Hoy en día, los modelos complejos y modulares se presentan como las herramientas más adecuadas para tratar de explicar el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 o lengua extranjera.

Para este trabajo, interesa la teoría de Gardner que se resume a continuación:

5.6.3 La Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Esta teoría modular de la mente (Gardner, 1999) considera las inteligencias como las capacidades necesarias para resolver problemas o elaborar productos valiosos en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Todas las personas poseen estas habilidades o capacidades mentales en distintos niveles de desarrollo. Si se equipara "inteligencia" a "capacidad", se convierte en una destreza

que se puede desarrollar; además, para Gardner, los seres humanos están capacitados para desarrollar su inteligencia apoyados en su motivación. Por tanto, el profesor debe intentar potenciar estas “inteligencias” así como los factores afectivos de los alumnos. En la Teoría de las Inteligencias Múltiples se definen ocho tipos de inteligencia:

1. Inteligencia lógico-matemática: capacidad de entender las relaciones abstractas.
2. Inteligencia lingüística: capacidad de entender y utilizar el propio idioma.
3. Inteligencia espacial: capacidad de orientación y de percibir la colocación de los cuerpos en el espacio.
4. Inteligencia corporal-cinestésica: capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas.
5. Inteligencia musical: capacidad de percibir y reproducir la música.
6. Inteligencia intrapersonal: capacidad de entenderse a sí mismo y de controlarse.
7. Inteligencia interpersonal: capacidad de ponerse en el lugar del otro y saber tratarlo.
8. Inteligencia naturalista: capacidad de observar y estudiar la naturaleza.

Todos los seres humanos poseen las ocho inteligencias en mayor o menor medida, no existen individuos con una sola. Gardner enfatiza el hecho de que todas

las inteligencias son igual de importantes y de que el sistema escolar vigente no las trata por igual, sino que prioriza la inteligencia lógico-matemática y la lingüística.

De acuerdo con Gardner, creemos que el profesor de E/ LE tendrá que potenciar las inteligencias de sus alumnos. Dichas "capacidades" están estrechamente relacionadas con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este caso, se considera que para estudiantes con limitaciones visuales se tienen que desarrollar, fundamentalmente, la inteligencia intrapersonal (para ayudarlo a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje), la interpersonal (para colaborar con la interacción con el resto de miembros de la clase), la corporal-cinestésica (uso del sentido del tacto para recibir información) y, por último, la lingüística, para realizar las tareas formales de la lengua.

5.6.4 Teorías de la psicolingüística aplicadas al proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas en personas con deficiencia visual o ceguera

En esta parte se presenta una breve síntesis de las dos teorías que han prestado mayor atención a la adquisición del lenguaje en personas ciegas: el constructivismo y el interaccionismo.

5.6.4.1 El constructivismo

Se basa en los modelos cognitivos y su mayor representante es Piaget. Esta teoría propugna que el desarrollo del lenguaje es un proceso constructivo que tiene lugar dentro de una interacción entre el organismo y el medio en el que habita. El aprendizaje se concibe como un proceso interno en una constante modificación de conocimientos a partir de la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos de la mente (Fernández Martín, 2009:5).

Para el cognitivismo, la adquisición de una lengua extranjera es diferente de la adquisición de la lengua materna. Se deben practicar una serie de subdestrezas para llegar a automatizar la lengua, integrarla y organizarla en representaciones mentales. De esta diferencia nace también la división en dos tipos de procesos: controlados (aprendizaje) y automáticos (adquisición) o conocimiento consciente e inconsciente.

Dado que el lenguaje no es una capacidad independiente, tiene que existir una conexión entre lo consciente e inconsciente: la práctica. En la teoría de Piaget (Malta, 2009) del lenguaje en los niños, se establecen cuatro fases de desarrollo:

1. Fase sensomotora: se organiza en torno a la percepción y la motricidad (de 0 a 2 años).
2. Fase pre operacional: se comienza a estructurar el lenguaje (de 2 a 7 años).
3. Fase operacional concreta: se adquiere capacidad de reflexión.
4. Fase operacional formal: se reflexiona sobre el pasado, presente y futuro (retrospección) (12 años).

Según Piaget (Malta, 2009) el mundo se concibe a través de símbolos: “los símbolos son la imagen que sirve para traducir una experiencia particular”, o sea, un significante. El individuo ciego sufre cierta influencia en la formación de sus símbolos, que contrastan con los creados por medio de la visión y, en consecuencia, aunque sea leve, siempre habrá una diferencia en el concepto. Para Piaget, la pérdida de visión perjudicará la capacidad para organizar y retener representaciones mentales, afectando al pensamiento racional.

Sin embargo, otros autores discuten esta idea como, por ejemplo, Webster y Roe, referenciados por Aikin (2002) para los que estos retrasos conforme al modelo

de Piaget no se deben a la falta de habilidades conceptuales sino a la importancia de la experiencia visual en los conceptos que se investigan. Afirman que una vez que las condiciones experimentales se ajustan, los niños ciegos no muestran ningún retraso en la adquisición de estas habilidades cognitivas.

Del mismo modo, Ochaíta et al. (1988) considera que el retraso del niño ciego se produce solo hasta la fase de operaciones concretas (7 años). Durante la adolescencia, el estudiante logra reflexionar de manera hipotética y deductiva como el resto de compañeros. Los niños ciegos “no presentan retraso en las tareas que se transportan sobre el lenguaje ni en las operaciones formales”. Una vez que el niño alcanza la fase de pensamiento formal, será totalmente capaz de superar muchos problemas figurativos causados por la ausencia de visión.

Asimismo, esta autora opina que el desarrollo lingüístico del niño con ceguera se puede explicar mejor aplicando las teorías de Vygotsky, quien presta más atención al papel del lenguaje en el desarrollo de procesos psicológicos más complejos en interacción con el medio que lo rodea.

5.6.4.2 El Interaccionismo.

Uno de los precursores del interaccionismo es Vygotsky, psicólogo de principios del siglo XX, que destacaba el papel del lenguaje como herramienta

fundamental para el desarrollo social del individuo. Así, esta teoría psicolingüística se basa en la idea de que la adquisición de una lengua es un proceso integrador de la predisposición innata del aprendiente para manejar los datos del lenguaje junto con los datos de la experiencia cotidiana a través de la interacción social (cooperación y reciprocidad). De esta forma, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (Villoslada, 2009:33).

En el interaccionismo, resulta clave el concepto de actividad social como motor del progreso humano. Para Vygotsky, la psicología se sustenta en tres ideas centrales:

1. Las funciones psicológicas son el producto de la actividad cerebral.
2. El funcionamiento psicológico se basa en las relaciones sociales entre el individuo y el medio exterior.
3. La relación hombre/ mundo está mediada por sistemas simbólicos.

Para Vygotsky existe una zona de desarrollo próximo (ZDP), similar a la hipótesis del input (i+1) de Krashen, que se traduce en el nivel que el aprendiente de lenguas puede alcanzar con ayuda de un adulto o un nativo más. En este sentido, la ZDP representa una interrelación entre el nivel de desarrollo real (las etapas alcanzadas por el individuo) y el de desarrollo potencial (capacidad de realizar tareas con la ayuda de otro individuo experimentado). Durante los años 20 y 30, él estudió el proceso de enseñanza/ aprendizaje de niños ciegos, sordo-mudos y deficientes

mentales. Acuñó el término "Defectología" que está ligado a las dificultades de aprendizaje en el área de la educación especial y defendió la idea de una educación integradora para desarrollar el potencial de estos alumnos. Específicamente, destacó no sólo la importancia de una educación social para un desarrollo normal sino la labor del docente:

Para este autor, el problema social resultante de la deficiencia es más importante que la deficiencia en sí. Vygotsky afirma que todas las deficiencias afectan en primer lugar a las relaciones sociales de los niños que recibirán otro trato por parte de sus compañeros y de sus padres. Además, sostiene que existe compensación ante la carencia de visión aunque no específicamente como la sustitución de las funciones fisiológicas de la vista por un aumento en el funcionamiento y desarrollo de otras, sino como una restructuración compleja de toda actividad fisiológica, con entrenamiento y adaptación. En otras palabras, no siempre existe compensación biológica, es decir, no todos los ciegos tienen más desarrollado el sentido del oído, sino que cuando esto sucede, se debe a un entrenamiento especial.

Para Vygotsky, lo más importante era delimitar el nivel de comprensión de la persona con deficiencia hasta el punto de accionar sus mecanismos compensatorios, además de estudiar cómo los niños considerados deficientes trataban con su sentimiento de inferioridad. Afirmó que las funciones psicológicas superiores están

influenciadas por los aspectos afectivos y cognitivos. Esa relación acciona los mecanismos de compensación para mediar y desenvolverse, por tanto, es necesario conocer cómo la persona acciona esos mecanismos compensatorios para poder ayudarla en su proceso de desarrollo del lenguaje. Se considera que la deficiencia es generadora de conflictos en la zona de desarrollo próximo, mediados por el uso de estrategias compensatorias y recalca que no se debe dar lugar a comportamientos paternalistas por parte de los docentes al intentar minimizar las dificultades para este tipo de alumnado.

De Piaget y Vygotsky se puede deducir que en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante con limitaciones visuales o ciego, hay que contar con experiencias o actividades significativas que provienen de una integración e interacción con el medio social, donde es necesario que sea protagonista de su proceso de aprendizaje. Asimismo, las variables afectivas y el rol del profesor son muy importantes.

6. METODOLOGÍA

6.1 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

Se realizó una investigación de tipo exploratorio pedagógico en el campo de la lingüística aplicada debido a la falta de material disponible para aquellos estudiantes con discapacidad visual. Se elaboró una serie de actividades que abordan cada una de las habilidades comunicativas, como la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Además, se incluyeron actividades de gramática, vocabulario y juegos didácticos en braille que faciliten el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en la clase de Habilidades Integradas en inglés I.

Esta tipo de investigación se define como:

a) Aquella que incluye cualquier esfuerzo sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir situaciones, aunque no sea programático, es decir, aunque no pertenezca a una trayectoria de investigaciones descriptivas y teóricas.

b) Aquella que sólo considera los estudios que explotan teorías científicas previamente validadas para la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana. En este sentido sólo son investigaciones aplicadas las que se enmarcan dentro de una secuencia programática de búsquedas que tienen como núcleo el diseño de teorías científicas. PADRÓN G, José (2006).

6.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La intención es la de ayudar a resolver una falencia que se presenta en la clase de inglés cuando hay estudiantes con limitaciones visuales en un aula de lengua extranjera. Por lo tanto, se pretendió dar un paso hacia adelante en la construcción de una educación incluyente teniendo en cuenta lo propuesto por la ley general de educación (Título III, Capítulo 1, artículo 46) y el Decreto 2082 de 1996 centrándose en la elaboración de materiales en braille para estudiantes con limitaciones visuales en el curso de Habilidades Integradas en Inglés I con el fin de colaborar en el desarrollo de las habilidades de comprensión en dichos estudiantes.

6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

Este trabajo se llevó a cabo con el fin de suplir algunas de las necesidades que tienen los estudiantes con limitaciones visuales que lleguen a cursar el nivel I de Habilidades Integradas en Inglés. Esta población ha representado aproximadamente el 0,4% (cuatro en la última década) de los estudiantes que han realizado el primer semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle. Se realizó una entrevista con uno de ellos, lo que confirmó la situación problema, como se observa a continuación:

1. Al iniciar los estudios de licenciatura, ¿Cuál fue la primera dificultad que encontraste?

La primera dificultad que encontré al iniciar mis estudios de licenciatura en Lenguas Extranjeras fue que no contaba con el material de la clase en braille para poder llevar el ritmo académico de mis compañeros y tener el material necesario para estudiar en casa y reforzar mis conocimientos; esto hacía que mi proceso fuera un poco más despacio y que no pudiera tener mucha participación en clase.

2. ¿La Licenciatura en Lenguas Extranjeras le ofreció algún servicio de ayuda con el fin de mejorar sus prácticas académicas?

En realidad no. Sólo tuve la ayuda de un voluntario que me ayudaba con la lectura de los textos, pero en realidad necesito más que el servicio de lectura, necesito servicios de tutoría.

3. ¿Hay alguna área o espacio adecuado con los equipos necesarios para desempeñar su quehacer académico como estudiante de lenguas?

En la Escuela de Ciencias del Lenguaje existen varios espacios o áreas de consulta, investigación y estudio, pero ninguno ofrece el mismo material en braille para poder tener las mismas condiciones y oportunidades de estudio que el resto de mis compañeros.

4. ¿Aparte de la falta de materiales en braille, se enfrentó a algunas otra dificultad?

La mayor dificultad que he tenido durante mi estudio es la falta de materiales en braille y de condiciones necesarias para poder tener las mismas condiciones con las que cuentan el resto de mis compañeros que no tienen limitaciones visuales.

6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos se tuvo en cuenta: el Programa de Curso de Habilidades Integradas en Inglés I, el texto del INCI, “Módulo De Estrategias Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés en el Marco de la Atención Educativa a Población con Limitación Visual” y los documentos del Ministerio de Educación Nacional relacionados con la población con Necesidades Educativas Especiales – NEE-. Después de la recolección de los datos, se procedió a su análisis y posteriormente a la planeación y elaboración del material didáctico en braille.

El propósito central de este material didáctico en braille es el de contribuir a la materialización efectiva de las políticas de inclusión de los estudiantes con limitaciones visuales en el curso de Habilidades Integradas en Inglés I de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad del Valle (ECLUV).

En primer lugar, se utilizó el programa del curso de Habilidades Integradas en Inglés I con el fin de identificar los contenidos específicos a nivel de funciones del lenguaje y los aspectos formales de la lengua que están determinados por las competencias a desarrollar de acuerdo con los lineamientos generales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. De los contenidos funcionales, se tuvieron en cuenta aspectos como: ¿Quién soy?, Mi hogar, Mi vida académica, Mis intereses,

Mis preferencias y Habilidades. Y, de los aspectos formales de la lengua, se tuvieron en cuenta aspectos como: el verbo to Be, yes/no questions, WH questions, Cardinal numbers, Days of the Week, Months of the year, Present continuous and simple, Family members, Giving directions and instructions, Prepositions, Can and could to express abilities y past simple.

En Segundo lugar se tuvo en cuenta el documento del INCI, Módulo De Estrategias Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés en el Marco de la Atención Educativa a Población con Limitación Visual” y se consideraron los siguientes aspectos:

- **Listening:** para la habilidad de la escucha, es necesario estimular la capacidad de concentración y atención. Para los estudiantes con limitaciones visuales, la escucha es el factor fundamental dentro de la comunicación porque por medio de ésta, ellos reconocen muchas de las imágenes que los estudiantes sin limitación visual captan con la vista. En el material propuesto, se incluyen seis actividades de escucha: “First Day at School”, “The Fun Club”, “That’s Kate’s Jacket”, “Asking for Directions”, “Free Time” y “The Sports Center”. Cada una contiene un material de audio, una serie de preguntas y ejercicios de completar o aparear que deben ser resueltos con base en la escucha de los audios. Además, se ofrece el texto escrito del audio para que los estudiantes puedan hacer su propia auto-corrección y análisis.

- **Speaking:** Para la habilidad del habla, no se requieren estrategias especiales diferentes a las utilizadas con los estudiantes videntes. En el material propuesto, se incluyen tres actividades de habla: “My ID Card”, “The Year Book” y “Likes and Dislikes”. Cada actividad busca que los estudiantes con limitación visual socialicen e interactúen con el resto del grupo, haciendo uso de los conocimientos adquiridos en clase.
- **Reading:** Para la habilidad de lectura, el problema principal es la falta de material en braille disponible para que los estudiantes con limitación visual puedan ser parte incluyente y participativa de la clase. En el material propuesto, se incluye una actividad de lectura: “The Ecaes Test”. Esta actividad consta de 45 preguntas divididas en siete ejercicios.
 - En el primer ejercicio hay cinco preguntas que deben ser resueltas bajo la premisa “Dónde puedes ver estos avisos”. Para cada pregunta hay tres opciones de respuesta (A, B, C).
 - El segundo ejercicio consta de cinco descripciones y ocho opciones de respuesta (A, B, C, D, E, F, G, H). El estudiante debe leer cada descripción y escoger entre las ocho opciones cuál es la correcta para cada una.
 - El tercer ejercicio consta de cinco preguntas o enunciados y tres opciones de respuesta (A, B, C). En este ejercicio se debe escoger la opción que responda de manera cohesiva y coherente cada enunciado.

- En el cuarto ejercicio, se propone un texto que tiene ocho espacios en blanco. Para cada espacio en blanco se ofrecen tres opciones de respuesta (A, B, C) y el estudiante debe escoger cuál palabra u opción completa el texto correctamente.
- En el quinto ejercicio, el estudiante debe leer y comprender un texto y responder siete preguntas que tienen tres opciones de respuesta (A, B, C). En este ejercicio las preguntas son textuales y el estudiante puede identificar con claridad en que parte del texto está cada respuesta.
- El sexto ejercicio también es de comprensión de lectura, pero en este caso el estudiante debe leer comprensivamente e inferir cada respuesta. Este ejercicio consta de cinco preguntas y cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D).
- El séptimo ejercicio es igual al ejercicio cuatro, pero su nivel de dificultad es más alto porque se aumentan el número de preguntas, en este caso son diez, y se presentan cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D) para completar cada espacio.
- **Writing:** Para la habilidad de escritura, es importante que el estudiante con limitación visual tome apuntes en clase y lleve los cuadernos en orden y bien presentados como cualquier estudiante regular, con la única diferencia que su escritura será en braille. En el material propuesto, se incluyen dos ejercicios de escritura: “Describing Physical Features” y “Giving Directions”.

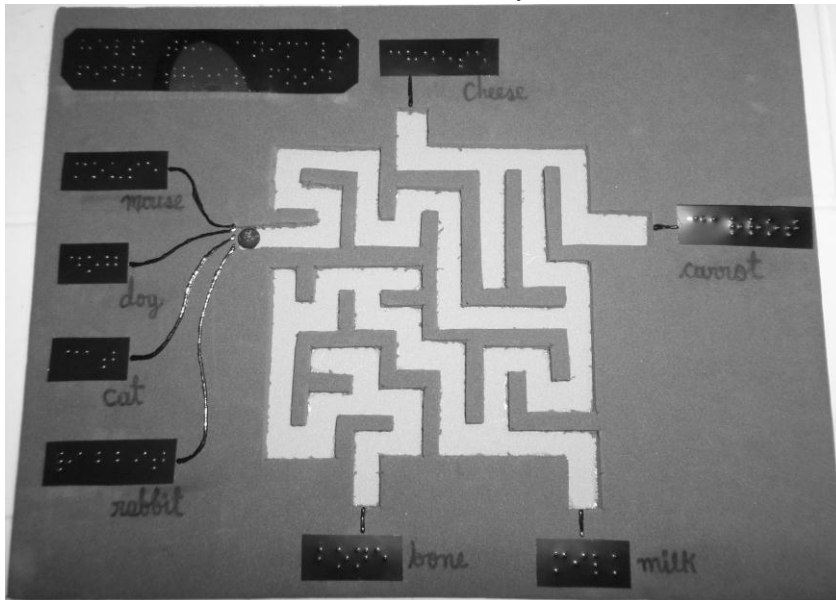
- En el ejercicio de “Describing Physical Features”, se hace una breve introducción de lo que son los adjetivos en inglés y se explica brevemente el orden en que deben aparecer los adjetivos en una descripción. Para este ejercicio se proponen tres actividades: en la primera, el estudiante debe re-escribir las palabras usando el orden correcto de los adjetivos; en la segunda, el estudiante debe completar unas descripciones con las palabras que la actividad le ofrece; y, en la tercera, el estudiante debe organizar las oraciones respetando el orden correcto de los adjetivos.
- En el ejercicio de “Giving Directions”, se exponen algunas expresiones usadas cuando se describen rutas y direcciones y se proponen dos actividades: en la primera, el estudiante debe usar el mapa en braille para seguir la ruta indicada y decir el nombre del lugar de destino; y, en la segunda, se le proporciona al estudiante la información sobre el lugar de inicio de la ruta y el sitio de destino o llegada y el estudiante debe trazar y describir la ruta desde el sitio de inicio hasta su destino. Para este ejercicio, se utilizará el mapa en braille hecho en acetato que se propone como parte del material.
- **Grammar:** La gramática como parte de los aspectos formales de la lengua debe estar presente dentro de este material porque gracias a la gramática conocemos la parte formal y estructural de la misma. Para cumplir con los propósitos del curso de Habilidades Integradas en Inglés I, se incluyen

ocho títulos de gramática: “Verb to Be and to Have”, “WH Questions”, “Present Continuous”, “Present Simple”, “Prepositions In – ON – At”, “Can – Can’t”, “Occupations or Professions” y “Past Simple”. En cada actividad, el estudiante debe hacer uso de todos los conocimientos adquiridos en la clase y ponerlos en práctica desarrollando cada uno de los ejercicios propuestos.

- **Vocabulary:** La adquisición de vocabulario permite que nuestro léxico se enriquezca y cada vez que utilicemos la segunda lengua, lo hagamos con mayor y mejor propiedad. En el material propuesto, se incluyen seis ejercicios de vocabulario: “Family Members”, “Cardinal Numbers”, “Days of the Week”, “Months of the Year”, “The Timetable (School Subjects)” y “Like, Don’t Like, Love and Hate”.
- **Games:** Los juegos se utilizan como instrumento para movilizar el conocimiento cuando se está aprendiendo una lengua extranjera. Los juegos hacen que el aprendizaje sea más motivante e interesante. En el material propuesto, se incluyen tres juegos en braille: “Labyrinth”, “Giving Directions” y “The Pictalphabet”. Estos juegos harán parte del proceso y ayudarán a los estudiantes con limitación visual en su adquisición de la lengua extranjera – inglés. Cada juego viene con sus respectivas instrucciones de uso en braille. A continuación, se muestran algunas imágenes de este material.

➤ Labyrinth

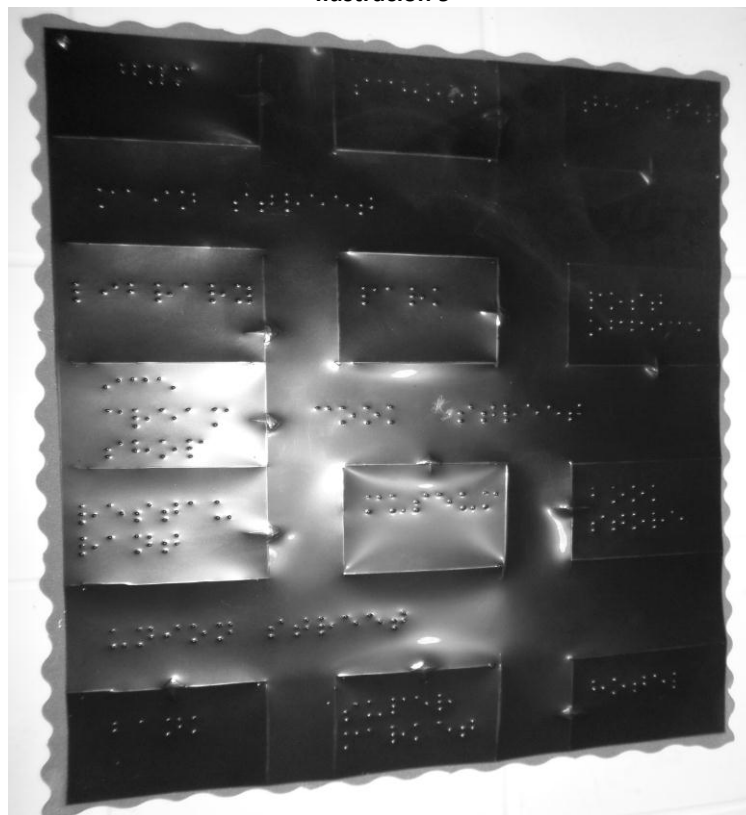
Ilustración 8 – Animals / Food



Fuente – Fotografía original – Hortúa 2014

➤ Giving Directions

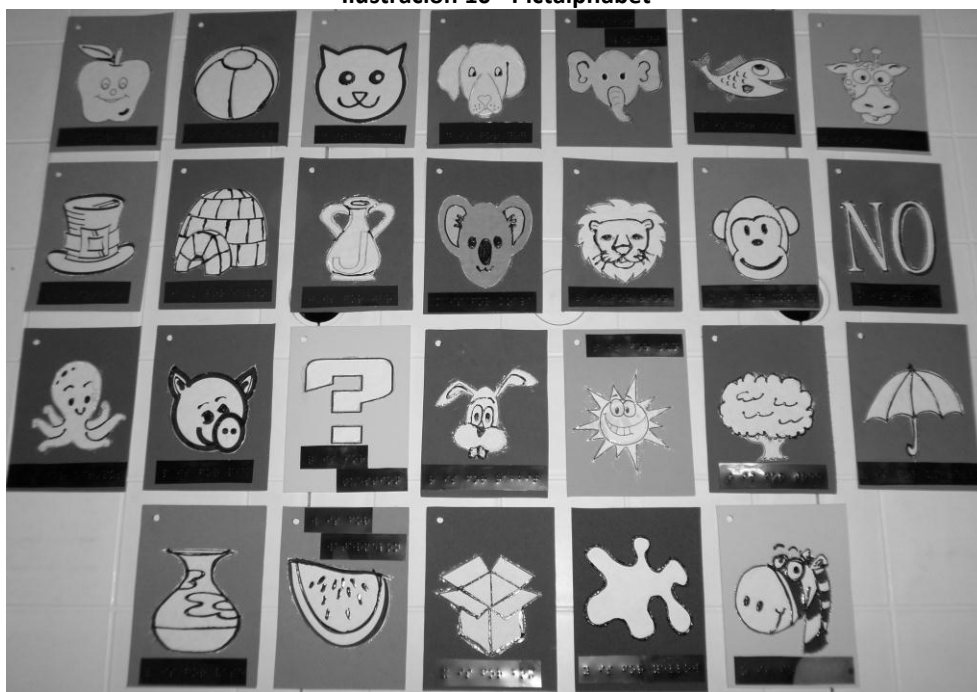
Ilustración 9



Fuente – Fotografía original – Hortúa 2014

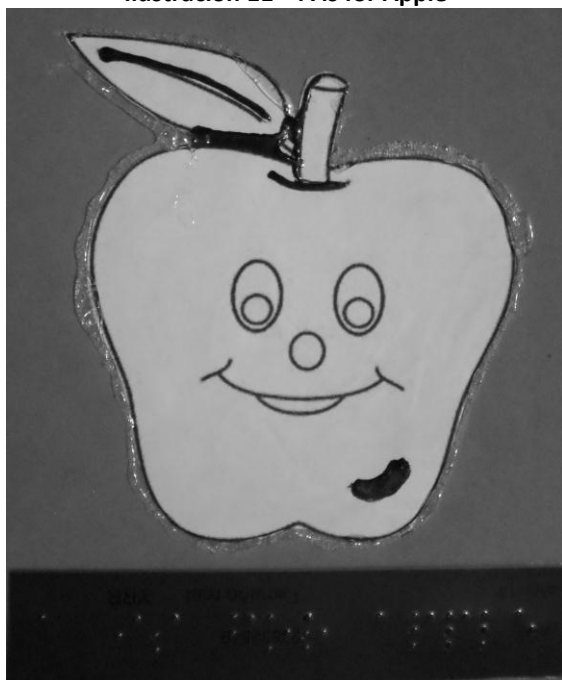
➤ The Pictalphabet

Ilustración 10 - Pictalphabet



Fuente – Fotografía original – Hortúa 2014

Ilustración 11 – A is for Apple



Fuente – Fotografía original – Hortúa 2014

Ilustración 12 – H is for Hat



Fuente – Fotografía original – Hortúa 2014

Ilustración 13 – O is for Octopus



Fuente – Fotografía original – Hortúa 2014

Ilustración 14 – G is for Giraffe



Fuente – Fotografía original – Hortúa 2014

Con el fin de contribuir en la creación de condiciones pedagógicas para que los estudiantes con NEE, específicamente los limitados visuales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, se propone el siguiente material didáctico en braille para el curso de Habilidades Integradas en Inglés I.

El material está organizado de acuerdo con una habilidad o competencia, siguiendo el orden a mencionar:

ESCUCHA

HABLA

LECTURA

ESCRITURA

GRAMÁTICA

VOCABULARIO

JUEGOS

El material está diseñado con las medidas (márgenes, espacios, líneas) adecuadas para que los docentes puedan copiarlo e imprimirlo en braille sin ninguna dificultad y llevarlo a la clase de inglés como elemento fundamental para la inclusión de los estudiantes con limitación visual.

Se recomienda que los estudiantes invidentes desarrollen las actividades en sus cuadernos o pizarra porque el material es de uso general y, además, no se puede re-escribir sobre las impresiones en braille.

Vale la pena mencionar que cada uno de los ejercicios y actividades propuestos en este material vienen con las explicaciones e indicaciones necesarias para que los docentes y estudiantes puedan hacer uso de éste inmediatamente.

6.5 MATERIAL DIDÁCTICO EN BRAILLE

LISTENING

The following audios are taken from Dayton University Press

Activity 1

FIRST DAY AT SCHOOL

1. Listen (Play track 1)

2. Answer the questions

A. Who has blond hair?	Kate	Amanda	Dan	Pete
B. Who is fifteen?	Kate	Amanda	Dan	Pete
C. Who is a new student?	Kate	Amanda	Dan	Pete
D. Who has a brother?	Kate	Amanda	Dan	Pete
E. Who is in Kate's class?	Kate	Amanda	Dan	Pete

3. Complete the sentences with the following words (short, new, dark, happy, blond)

- A. Kate's hair is ... brown.
- B. Amanda has ... hair.
- C. Kate's hair isn't long. It is ...
- D. Kate has a ... friend.
- E. Kate's new friend is very ...

4. Read the text and check your answers

First day at school

It is Monday today and the students are at school. The school is big and there are many students. Amanda is fourteen years old. She is tall and she is very pretty. She has long, blond hair and green eyes. Amanda is a new student and she doesn't have any friends there.

TEACHER: Hello, Amanda. How are you?

AMANDA: I'm fine, thanks. And you?

TEACHER: I'm doing well, thank you. Amanda, this is Kate Ford. She is in your class.

AMANDA: HI, Kate. Nice to meet you.

KATE: It's nice to meet you too. Welcome to our school.

Kate is fourteen too. Her hair is dark brown and it is short. She has big, brown eyes. She is happy she has a new friend. Amanda is very nice. Kate has a brother, Dan. He is with his friend Pete. Dan and Pete are both fifteen. Pete is from Hong Kong.

DAN: Who is that girl with my sister, Pete?

PETE: She's a new student.

DAN: Is she in our class?

PETE: No, she isn't. She's in Kate's class.

DAN: Well, she is very nice!

PETE: Yes, she is!

Activity 2

THE FUN CLUB

1. Listen (Play track 2)

2. Complete the form

A. Name: ...

B. Address: ...

C. Telephone number: ...

D. Age: ...

3. Listen again and mark the sentences T (true) or F (false)

A. John is not a member of the Fun Club ...

B. Sarah is a new member of the Club ...

C. There are two meetings every month ...

D. The meetings are on Thursdays ...

E. The trip costs \$5.50 ...

4. Read the text and check your answers

The Fun Club

Sara is in the fun club. This is a great club for students at the school. There are a lot of children in it. John and Simon are in the club too. Today, some new members of the club are there. John has a list of their names, addresses and telephone numbers.

JOHN: Oh. Hello. What's your name?

SARAH: My name is Sarah Davis.

JOHN: What's your address?

SARAH: It's 28 Ash Road, Barley
 JOHN: What's your phone number?
 SARAH: It's 555 315 890
 JOHN: How old are you?
 SARAH: I'm fourteen.
 JOHN: That's great. Now you are in the fun club.
 SARAH: Thanks. When are the meetings?
 JOHN: Every Thursday. There are two trips every month too.
 SARAH: How much are they?
 JOHN: \$5.50
 SARAH: What's your name?
 JOHN: Oh, I'm John and that is my friend Simon.
 ANA: Sarah, John is my brother.
 SARAH: Well, see you on Thursday, John.
 JOHN: Yes, bye

Activity 3

THAT'S KATE'S JACKET!

1. Listen (Play track 3)
2. Make a list of food and clothes as your hear them mentioned
 - A. ...
 - B. ...
 - C. ...
 - D. ...
 - E. ...
 - F. ...
3. Listen again and choose (John, Kate or Julie) to complete the sentences

A. The bread and the jam belong to	John	Kate	Julie
B. The sneakers belongs to	John	Kate	Julie
C. The sweater belongs to	John	Kate	Julie
D. The orange juice belongs to	John	Kate	Julie
E. The book belongs to	John	Kate	Julie
F. The pink jacket belongs to	John	Kate	Julie

4. Read and re- write the sentences, choosing the correct information from the parenthesis

A. (Mom – John) is hungry.

- B. John's mom is (happy – not happy).
- C. There are (books – clothes) on the chairs.
- D. Kate is (ready – not ready).
- E. Kate's sneakers are in the (kitchen – bedroom).
- F. Julie is John and Kate's (friend - sister).

5. Read the text and check your answers

That's Kate's Jacket

John is in the kitchen. The kitchen is a big room with a large table and four chairs. There's a vase of flowers on the table. John has bread with butter and jam for breakfast. He is very hungry. He has a glass of orange juice too. John's mom is not happy. The kitchen is very messy. Some of the children's clothes are on the chairs and their books are on the table.

MOM: John, is this your jacket?

JOHN: No, it isn't. My jacket is blue, mom. That's Kate's jacket. It's pink.

MOM: Well, whose are these sneakers? Are they yours?

JOHN: No, they aren't mine. They're Kate's

MOM: Is that sweater hers too?

JOHN: umm, no. that isn't hers. It's mine. Sorry!

Kate is ready now. She is in jeans too and a yellow T-shirt, but she doesn't have any shoes on. They're not in her room.

KATE: Mom, where are my sneakers? They aren't in my room.

MOM: No, they aren't. They are here with your jacket.

KATE: Oh, yes. Thanks mom.

MOM: Really, Kate. You're so messy. Take these things to your room.

KATE: OK

MOM: Is this your book too?

KATE: No, it isn't. It's Julie's.

MOM: Who is Julie?

KATE: She is our new friend.

JOHN: She is very nice.

MOM: That's very nice, but please, tidy up

Activity 4

ASKING FOR DIRECTIONS

1. Listen (Play track 4)

2. Answer the questions

- A. Why is Mike running?
- B. Why is the town busy?
- C. What is Louis looking at?
- D. Where are they playing music?
- E. What does the man carry?

3. Make a list of adjectives as you hear them mentioned

- A. ...
- B. ...
- C. ...
- D. ...
- E. ...
- F. ...
- G. ...
- H. ...
- I. ...
- J. ...

4. Use the adjectives from the list above to complete the sentences

- A. There are many people in the town. It is ...
- B. It isn't cold today. It's quite ... outside.
- C. Bill isn't happy. He is ...
- D. Jane isn't here. She is ...
- E. It isn't raining today. It is ...

5. Read the text and check your answers

Asking for directions

Today, the weather is lovely. It is not raining and it is sunny and warm. Mike is going to the station to meet David and Louis. He is late, so he is running. Suddenly, he realizes he is lost and he doesn't know the way to the station. A man is coming towards him, so he stops the man and asks him for directions:

MIKE: Excuse me. Where is the train station, please?

MAN: Go straight ahead. Then turn left. It's on your right.

MIKE: Thank you!

MAN: You're welcome!

David and Louis are waiting for Mike outside the station. The town is busy today because the weather is so nice. Many people are shopping. David is annoyed because Mike is late and Louis is bored of listening to David's complaints.

DAVID: Where is he? He's late!

LOUIS: Here he is!

MIKE: Hi! Sorry I'm late.

DAVID: That's OK.

MIKE: What are you looking at, Louis?

LOUIS: It is a poster about the Riverside Center. It looks like they're playing music here today. Tomorrow they're having a party.

MIKE: Let's go there now.

LOUIS: That's a great idea, but where is it?

MIKE: I, um, don't know.

A man carrying a bag from the Riverside Center is sitting very close to them so Mike asks for directions again!

Activity 5

FREE TIME

1. Listen (Play track 5)
2. Match the parts to make complete sentences.

- A. Mr. Hall is ...
- B. Laura is ...
- C. Rob and Emma say they like ...
- D. Laura and Nick say they like ...
- E. The Fun Club sometimes visits ...
- F. Every summer, the children go ...

- a. ... ice skating
- b. ... the leader of the club
- c. ... Emma's friend
- d. ... football.
- e. ... camping.
- f. ... museums and other interesting places.

3. Make a list of sports as you hear them mentioned

...
...
...
...
...
...

4. Label some sports from exercise 3 to the following definitions

- A. ...: A game played between two teams of five players each, the object being to throw a ball through an elevated basket on the opponent's side of a rectangular court.
- B. ...: the sport of operating or riding in a sailboat.
- C. ...: to move upward on or mount, especially by using the hands and feet or the feet alone.
- D. ...: the act of encamping in tents in a camp.

5. Read the text and check your answers

Free Time

Every Thursday, these young people meet at the Fun Club at the school. There are many people of all ages in the club. They do activities there, and they always have a lot of fun. On the weekends, they sometimes go on trips. They usually visit interesting places. They often do sports, too. This evening, they are with the leader of the club, Mr. Hall. Emma, Rob, and Nick are all there. Emma's friend Laura is also there.

Mr. Hall: OK, guys. What sports do you enjoy?

Rob: I love football and basketball.

Emma: Me, too.

Laura: I don't like those sports. I prefer unusual sports like sailing, climbing, and ice skating.

Nick: Yes, they're fun, too.

Mr. Hall: Well, we do all those sports on our trips.

Laura: That's great!

Emma: Our trips are really good, Laura. We visit museums and other interesting places.

Nick: We also go camping for a week every summer.

Mr. Hall: That's right.

The children talk about the camping trip. They are excited because they really enjoy the activities.

Activity 6

THE SPORTS CENTER

1. Listen (Play track 6)
2. Answer the questions
 - A. Where is the Fun Club going?
 - B. How are they getting there?
 - C. Where do the students go to get ready?
 - D. What is Jess doing?
3. Match the parts to make complete phrases.
 - A. Climbing ...
 - B. Swimming ...
 - C. Tennis ...
 - D. Scuba ...
 - E. Locker ...
 - a. ... court
 - b. ... room
 - c. ... pool
 - d. ... wall
 - e. ... diving
4. Read the text and check your answers

The Sports Center

Today, the Fun Club is going ice skating. Other members are meeting at a large sports center not far from their school. There is an ice-skating rink there where they can learn how to ice-skate. Zac, Mary, Danielle, and Matt are taking the bus there. It is Danielle's first time at the sports center, and she is curious about it.

Danielle: What's the sports center like?

Matt: It's great. It has two swimming pools, several tennis courts, two gyms, and a lot of other things.

Mary: You can learn new sports there too, like scuba diving.

Zac: But you must be fifteen for scuba diving, so we can't learn that yet.

Danielle: Well, I'm really pleased that we can go ice-skating. I love ice-skating.

When the students arrive at the sports center, they go to the locker rooms to get ready.

Danielle: Where's Jess?

Mary: Oh, she can't come. She has to help her mom. But she may meet us afterwards.

Danielle: Perhaps she doesn't like sports.

Mary: Yes, that might be the problem. I hope she comes later. We could all go to the park together.

Danielle: That's a great idea. Come on! We mustn't be late. Our Instructor may get angry.

Mary: Don't worry. I am ready. Let's go

SPEAKING

Activity 1

MY ID CARD

An identity card is a portable document, typically a plasticized card with digitally-embedded information, that someone is required or encouraged to carry as a means of confirming their identity.

For the class purpose, you are going to create an ID card format. Then, you will use the information from the ID card to introduce yourself orally. You must include the following information on the Card:

- A. Name
- B. Age
- C. Date and place of birth
- D. Nationality
- E. Marital status
- F. Address
- G. Phone number
- H. Profession or occupation

Activity 2

YEAR BOOK - Interview

A yearbook is an annual publication that highlights and commemorates events that took place in a school. A year book can contain photographs of students from a certain class, with some signed messages dedicated to various memories.

You are going to interview some classmates to obtain information for the yearbook. Be sure to ask information about:

- A. Name
- B. Birthday
- C. Best high school memory
- D. The proudest moment
- E. The best thing a teacher said to him/her
- F. Three things He/She is glad He/She learned

Activity 3

LIKES AND DISLIKES

Read the following conversation and prepare it with a classmate to make a role play

Peter: Do you like pop music, Nancy?
 Nancy: No, I don't like it very much, do you?
 Peter: Yes, I love it. Michael Jackson is my favorite singer. What kind of music do you like?
 Nancy: Well, I like rock music a lot.
 Peter: Really? Who is your favorite singer?
 Nancy: Mick Jagger. Do you like him?
 Peter: He is Ok. But I'm fond of Freddie Mercury

READING

THE ECAES TEST

At the end of the Foreign Languages Program, before graduating, you will present the EACES Test which evaluates your ability to communicate effectively in English.

The following test will show you what it is about.

Answer the questions following the instructions in each activity. It includes 45 questions

Activity 1

Where can you see these notices?

1. Eat before July 2013

- A. on juice
- B. on milk
- C. on ham

2. Fine of 15 ¢ per day for delay on books

- A. in a library
 - B. in a hotel
 - C. in a bookshop
3. You must finish the workshop before going to break
- A. in a church
 - B. in a classroom
 - C. in a post office
4. Ticket Booth
- A. in a station
 - B. in a supermarket
 - C. in a school
5. Tobacco is harmful to health
- A. in cartons of juice
 - B. in bottles of wine
 - C. in boxes of cigarettes

Activity 2

Read the descriptions (6-10) and the words (A - H). What word (A - H) agrees with the description of each sentence (6-10)?

- 6. This is a metal cutting instrument ...
- 7. This wide metal vessel is used in cooking and frying ...
- 8. This utensil is used to strain liquids ...
- 9. This is a protective padded kitchen glove ...
- 10. This piece of paper is used while eating to wipe the mouth...

- A. Pan
- B. Teapot
- C. Knife
- D. Napkin
- E. Fork
- F. Dish
- G. Strainer
- H. Mitt

Activity 3

Complete the five conversations.

11. Who's that boy?

- A. He's fine
- B. He's American
- C. He's my nephew

12. Do you like pizza?

- A. Yes, I do
- B. What?
- C. It's all right

13. I'm thirsty!

- A. I think so
- B. Would you like some water?
- C. I like it

14. When did you start classes?

- A. Last month
- B. Next week
- C. In three hours

15. Can you pass me the sugar?

- A. Yes, you can
- B. What a pity
- C. Here you are

Activity 4

Read the article and choose A, B or C to complete each space.

The Hass Avocado

In 1926, a man called Mr. Rudolph Hass, a local mail carrier, planted a tree in the orchard at (16) ... farm home. He hoped to graft another variety onto it, but grafting efforts didn't take. He was about to cut down the tree when his children pleaded (17) ... him not to, as they preferred the taste of the avocados (18) ... on that tree to that of the Fuerte, the predominant variety back then.

The tree yielded lots of high-quality fruit, so Mr. Hass called it Hass after his family name and patented it (19) ... the States in 1935. (20) ... that year, he contracted with

a nursery owner in Whittier, Mr. Harold Brokaw, to grow and promote Hass avocados. The two split the resulting income, 25% for Mr. Hass, 75% for Mr. Brokaw. (21) ... Hass trees bore more fruit at a different time of year (22) ... the Fuerte, Mr. Brokaw had great success, selling out his crops (23) ... year.

Text taken from: <https://www.paradisegroveavocados.com/avocado-101/history/>

- | | | |
|----------------|----------|----------|
| 16. A. his | B. him | C. he |
| 17. A. at | B. to | C. with |
| 18. A. growing | B. grown | C. grew |
| 19. A. on | B. in | C. at |
| 20. A. too | B. also | C. so |
| 21. A. because | B. but | C. while |
| 22. A. that | B. the | C. than |
| 23. A. all | B. most | C. every |

Activity 5

Read the article and then answer the questions.

The aircraft

An aircraft is a machine that is able to fly by gaining support from the air, or, in general, the atmosphere of a planet. It counters the force of gravity by using either static lift or by using the dynamic lift of an airfoil, or in a few cases the downward thrust from jet engines.

The human activity that surrounds aircraft is called aviation. Crewed aircraft are flown by an onboard pilot, but unmanned aerial vehicles may be remotely controlled or self-controlled by onboard computers. Aircraft may be classified by different criteria, such as lift type, propulsion, usage, and others.

Flying model craft and stories of manned flight go back many centuries; however the first manned ascent – and safe descent – in modern times took place by hot-air balloon in the 18th century. Each of the two World Wars led to great technical advances. Consequently the history of aircraft can be divided into five eras:

Pioneers of flight, from the earliest experiments to 1913.

First World War, 1914 to 1918.

Inter-war, sometimes called the Golden Age, 1919 to 1938.

Second World War, 1939 to 1945.

Postwar era, also called the jet age, 1946 to the present day.

Early aircraft often employed doped aircraft fabric covering to give a smooth aeroshell stretched over a wooden frame. Later aircraft employed trusses, and monocoque techniques, where the skin of the aircraft carries much of the flight loads. Modern

aircraft typically are a semi-monocoque, where the skin is reinforced with longerons and stringers.

Aircraft are designed according to many factors such as customer and manufacturer demand, safety protocols and physical and economic constraints. For many types of aircraft the design process is regulated by national airworthiness authorities.

The key parts of an aircraft are generally divided into three categories:

The airframe comprises the mechanical structure and associated equipment.

The propulsion system (if it is powered) comprises the engine or engines and associated equipment.

The avionics comprise the electrical flight control and communication systems.

Text taken from: <http://en.wikipedia.org/wiki/Aircraft>

24. An aircraft is a machine that is able to fly

- A. taking support from the air.
- B. taking support from the ground.
- C. taking support from the gravity.

25. What do we call aviation?

- A. to robot activity that surrounds aircraft
- B. to human activity that surrounds aircraft
- C. to human and robot activity that surrounds aircraft

26. The first manned ascent – and safe descent – was between the years

- A. 1900 and 1999
- B. 1800 and 1899
- C. 1700 and 1799

27. The third era of the history of aircraft refers to

- A. the war that ended in 1938
- B. the war that started in 1914
- C. the war that started in 1946

28. The skin of modern aircrafts are reinforced with

- A. iron bars and stringers.
- B. longerons and beams.
- C. longerons and stringers.

29. Who regulates the design process of aircrafts?

- A. authorities of national airworthiness.
- B. authorities of international airworthiness.
- C. authorities of national accessibility.

30. The three main parts of an aircraft are

- A. the airframe, the fuselage and the avionics.
- B. the airframe, the propulsion system and the avionics.
- C. the airframe, the propulsion system and the wings.

Activity 6

Read the text and questions for the next part.

Eiffel Tower Restaurant

Cuisine: French

Average cost: \$55 to \$100

Payment types accepted: AMEX, VISA, MASTERCARD, DISCOVER, DINERS, CASH

Hours:

Lunch: Monday - Thursday, 11:30 a.m. - 2:00 p.m., Friday - Sunday, 11:30 a.m. - 2:30 p.m.

Dinner: Sunday - Thursday, 5:30 p.m. - 10:30 p.m., Friday - Saturday, 5:30 p.m. - 11 p.m.

Bar: Open daily, 11:30 a.m. - 12 a.m.

Reservations: Reservations Suggested

The dress code for lunch is casual. The dress code for dinner is business attire.

When you come to Las Vegas for a special occasion, you have to dine at the Eiffel Tower restaurant. Set 11 stories above the Las Vegas Strip, the Eiffel Tower restaurant is romantic, inspiring and a perfect place to celebrate a birthday, a wedding or life.

For breathtaking views of the Las Vegas Strip ask to sit at a table beside the floor-to-ceiling glass windows. However, there isn't a bad seat in the house. The restaurant features luxurious red booths, wood accents and exposed metal beams from the Eiffel Tower construction.

From renowned Chef Jean Joho, the cuisine is eclectic French and American fare.

The lunch menu is simple and elegant. A few highlights include half a creamy avocado stuffed with a cool crab salad and served on a bed of greens. A fun dish for lunch is the checkerboard sandwich platter. Delicious cold salads like egg, chicken and crab are served on toasted squares of brioche and served with crispy house made potato chips.

The dinner menu includes appetizers worth sinking your teeth into, like the blue cheese soufflé. Served with a small salad, walnuts and pecans, this soufflé is light and fluffy.

It's a Frenchman's kitchen, so it's only fitting that other appetizers gracing the menu include escargot with mushrooms, garlic and spinach and two foie gras dishes.

Entrées include fish dishes like olive oil poached halibut with couscous and duck two ways, breast and leg comfit. Rack of lamb, beef Wellington and a char broiled filet mignon are also available.

One of the nicest parts about the Eiffel Tower restaurant is between the excellent service, good food and spectacular view, you feel like you're on a vacation from your vacation.

Text taken from: <http://www.vegas.com/searchagent/restaurant/ViewRestaurant.do?restaurantId=3166>

31. What is the writer trying to do in this article?

- A. disapprove the service at Eiffel Tower Restaurant.
- B. recommend people to stop eating French food.
- C. explain why people should visit the Eiffel Tower Restaurant.
- D. publicize French restaurants.

32. What can the reader find in this article?

- A. how difficult French food is to prepare
- B. where to eat good French food
- C. how to meet French cooks
- D. why people should avoid the Eiffel Tower Restaurant

33. One of the ideas presented in the text is that

- A. you can have a vacation from your vacation.
- B. you can have a break from your vacation.
- C. you can stay at the Eiffel Tower Restaurant.
- D. you can spend your vacations at the Eiffel Tower Restaurant.

34. The author thinks that customers who go to the Eiffel Tower Restaurant will

- A. hear all the noise from the city.

- B. have a good time.
- C. spend the whole night.
- D. not eat anything.

35. What would it be the best advertisement for this restaurant?

- A. Eiffel Tower Restaurant; the best French food and comfortable rooms.
- B. The best French fast food restaurant; excellent service and spectacular view.
- C. Come and visit the best French restaurant in which you'll feel like you're on a vacation from your vacation.
- D. Come to the Eiffel Tower Restaurant in which you'll spend all from your vacation.

Activity 7

Read the article and choose the right word from A, B, C, or D for each space.

The Wax Palm

Ceroxylon quindiuense (Palma de Cera del Quindio, Quindio wax palm), is a (36) ... palm to the Andean high altitude valley of Cocora in the department of Quindío, northwest Colombia.

The wax palm grows up to 50 meters (160 ft) (rarely to 60 meters (200 ft)) tall in good growing conditions and is not only the (37) ... palm but the tallest monocot in the world. The leaves are dark green and grayish, with a petiole up to 2 meters (6.6 ft) long. The trunk is cylindrical, smooth, light colored and covered with wax. When the leaves die they fall and this forms a dark ring around the trunk. The palm is (38) ... as the national tree of Colombia, and (39) ... the implementation of the law 61 of 1985 is legally a protected species. Ceroxylon quindiuense has an extremely slow growth and can live up to one hundred years. It was observed by Alexander von Humboldt, (40) ... the first time, in 1801.

Wax palms (41) ... habitats for many unique life forms, including (42) ... species such as the Loro Orejiamarillo (yellow-eared parrot) *Ognorhynchus icterotis*. It grows in groups spread-out over the hills of the western side of the Andean mountains, between 2,500–2,800 meters (8,200–9,200 ft) above sea level. (43) ... habitat is sandy soils with a high acidity, and an average rainfall of 1800 mm/year. It (44) ... a required temperature range between 12–19 °C (54–66 °F).

In its natural environment, it can tolerate occasional frosts in brief (45) ... of time and it is planted as an ornamental at sea level in California, Southern Europe, New Zealand, and Southern Australia.

Taken from: http://en.wikipedia.org/wiki/Ceroxylon_quindiense

- | | | | | |
|-----|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 36. | A. aboriginal | B. native | C. local | D. regional |
| 37. | A. greatest | B. highest | C. biggest | D. tallest |
| 38. | A. identified | B. known | C. recognized | D. remembered |
| 39. | A. since | B. for | C. due to | D. because |
| 40. | A. at | B. for | C. in | D. on |
| 41. | A. provide | B. support | C. afford | D. compete |
| 42. | A. exposed | B. endangered | C. protected | D. risked |
| 43. | A. their | B. his | C. her | D. Its |
| 44. | A. presents | B. makes | C. has | D. takes |
| 45. | A. epochs | B. periods | C. intervals | D. terms |

WRITING

DESCRIBING PHYSICAL FEATURES

For describing, you must use adjectives. When there is more than one adjective in sentence, you put them in the following order:

Opinion, size, shape, color and noun

Example: She has pretty, short, curly, brown hair.

Activity 1

Write the words using the correct order of adjectives

- A. long – hair – straight
- B. hair – black – short
- C. blue – big – eyes
- D. blond – long – hair
- E. green – eyes – beautiful

Activity 2

Complete the descriptions with the following words: eyes, eyebrows, curly, thin, beard, bushy, mustache, wavy, short.

- A. Jeff has short, ... hair and blue ... He has ... eyebrows and a thin ...
- B. Rachel has long, ... hair and brown eyes. She has thin ...

C. Dan has ..., black hair and a bushy ... He has ... eyebrows and green eyes.

Activity 3

Organize the sentences

- A. blond has hair long Cindy wavy.
- B. green has eyes She big.
- C. bushy Carlos big mustache a has.
- D. beautiful has hair Janet short brown curly.
- E. hair He has black straight.

GIVING DIRECTIONS

For giving directions or marking the route, we can use expressions such: go out of, turn right, turn left, walk, and your destination will be on, etc.

Activity 1

Use the map to mark the route and write say the name of your destination

- A. Go out of the hotel and turn right.
- B. Walk straight ahead for two blocks.
- C. Turn left on Main Street, and you'll see the park on your left
- D. Walk one block and go right.
- E. Your destination will be on your left

Activity 2

Write the directions or routes for going from the following starting locations to their destinations.

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| A. Starting location: Bank | Destination: Post office |
| B. Starting location: Theater | Destination: Ice Cream Shop |
| C. Starting location: Gym | Destination: Supermarket |
| D. Starting location: Bookstore | Destination: Gym |
| E. Starting location: Hotel | Destination: Library |

GRAMMAR

VERB TO BE AND TO HAVE

Activity 1

Complete the sentences with the correct form of the verb to be

- A. Jason ... short. He's very tall.
- B. I ... very happy. I have a new friend.
- C. ... they at school?
- D. ... the boy with his father? No, he ...
- E. Her eyes ... blue. They're blue.

Activity 2

Complete the sentences with the correct form of the verb to have

- A. ... you ... a brother?
- B. She ... a blue car. Her car is red.
- C. My teacher ... long, brown hair.
- D. I ... red shoes. My shoes are brown.
- E. The children ... a dog. It is small.

Activity 3

Complete the short answers

- | | |
|--------------------------------|--------------|
| A. Do you have a brother? | Yes, I ... |
| B. Are they fifteen years old? | No, they ... |
| C. Does John have a car? | Yes, he ... |
| D. Is Julie at school? | Yes, she ... |
| E. Are you happy? | Yes, I ... |

WH QUESTIONS

Activity 1

Complete the question with the following words: What – How – When – Where – Why – Who

- A. ... is your first name?
- B. ... are you from?
- C. ... are your heroes?
- D. ... did you choose them as your heroes?
- E. ... do you start school?
- F. ... do you come to school?

- G. ... is your birthday?
- H. ... do you live?
- I. ... is your favorite subject?
- J. ... is your English teacher?

PRESENT CONTINUOUS

Activity 1

Complete the text with the correct form of the verbs in parentheses

It's Saturday and George and his family are at the beach, it's hot, and there are many people there. Some people ... (sit) in the sun while others ... (listen) to music. George ... (play) with his father and his sister in the sea. They ... (have) a lot of fun and they ... (laugh). George's mom ... (not – watch) them. She ... (talk) to a friend. What ... you ... (do) today? Are you at the beach too?

Activity 2

Complete the sentences with the following words: sending – visiting – looking – taking – watching

- A. What is Angela doing? She is ... at the painting.
- B. We are ... the train to Boston next week.
- C. I'm ... an e-mail to my friends.
- D. Are you ... a movie on TV?
- E. The children are ... the Metropolitan Museum on Monday.

Activity 3

Complete the sentences with the correct form of the verbs in parentheses

- A. ... Martin ... (do) his homework?
- B. The boys ... (not – write) e-mails.
- C. The band ... (not – play) now.
- D. Why ... you ... (laugh) at me?
- E. The children ... (run)

PRESENT SIMPLE

Activity 1

Complete the text with the correct form of the verbs in parentheses

Eve is fifteen years old. She ... (live) in Philadelphia. She ... (love) the city. every morning, she ... (go) to school. She ... (not – take) the bus; she ... (prefer) to walk. Eve ... (carry) her books in a pretty bag. On her way to school, she often ... (stop) to buy something to eat. She ... (not – have) time to eat breakfast at home.

Activity 2

Complete the sentences with the correct form of the verbs in parentheses

- A. They ... (not – want) a new car?
- B. We always ... (enjoy) good movies.
- C. ... you ... (need) this book?
- D. I ... (not – like) football.
- E. He ... (hate) ice skating.

Activity 3

Complete the sentences with the correct form of the verbs in parentheses. Use present simple or present continuous

Greg Brown is seventeen years old. In the evenings, he usually ... (work) at his uncle's music shop, but this evening he ... (go) to a concert with his friend, Steve. At the moment, he ... (sit) in the living room with his dad. Mr. Brown always ... (watch) sports in the evening, but this evening he ... (read) a newspaper. Steve is here now, so Greg is ready to leave. The boys ... (not – take) the bus to the town tonight. Steve is eighteen and he sometimes ... (drive) his father's car. Steve ... (not – drive) it every day because his father needs it to go to work.

PREPOSITIONS IN ON AT

Activity 1

Complete the sentences with ON, IN or AT

- A. We usually meet ... the club on Mondays.
- B. There are four girls ... the club.
- C. On Sundays, we sometimes go ... trips to the beach.
- D. The boys often skating ... weekends.
- E. There are a lot of people ... the festival.
- F. Maria is ... Chicago at the moment.
- G. We are looking ... some photos.
- H. They have lunch ... noon.
- I. She will arrive ... Cali.
- J. I was born ... October 14th

CAN – CAN'T

Activity 1

Write what you CAN and CAN'T do, using the following words

- A. Dance ...
- B. Swim ...
- C. Play soccer ...
- D. Play the violin ...
- E. Sing ...
- F. Speak Japanese ...
- G. Climb a mountain ...
- H. Drive a motorcycle ...
- I. Write with both hands ...
- J. Juggle ...

Activity 2

Interview a classmate, making questions on what He/She can or can't do

e.g. Can you drive a motorcycle?

OCCUPATIONS OR PROFESSIONS

Activity 1

Complete the sentences with an occupation or a profession

- A. I'm a ... I sometimes fix trucks.
- B. He is an ... He occasionally designs bridges.
- C. She is a ... She always makes bread in the morning.
- D. You are a ... You ever go to work without your stethoscope.
- E. We are ... We usually go to school from Monday to Friday.
- F. I usually teach English. I am a ...
- G. He sometimes makes closets. He is a ...
- H. She never ignores a sick animal. She is a ...
- I. They usually work with doctors. They are ...
- J. I always watch and take care of the community. I'm a ...

Activity 2

Think of a job you would like to do and answer the questions

- A. Do you wear a uniform?

- B. Do you sometimes work at night?
- C. How often do you work outside?
- D. Is your job exciting?
- E. Do you help people?

Activity 3

Unscramble the letters and write the occupations. Then, write some information about each one.

- A. cokoc
- B. ngrsoeu
- C. tsitned
- D. scrtryeea
- E. gernama
- F. rigeeenn
- G. retiaw
- H. leersl
- I. lima reirrac
- J. masicinu

PAST SIMPLE

Activity 1

Complete the text with the correct form of the verbs in parentheses. Use Past Simple

One day, Nicole ... (stop) at the baker's on her way to work. She ... (want) to buy some cookies. There were a lot of people and she ... (wait) for a long time. A man ... (enter) the shop and ... (walk) to the front. Nicole was angry. She ... (decide) to tell the owner that she was upset.

Nicole was even angrier when the owner ... (laugh) at her. Then Nicole ... (look) at the man at the front again. He ... (smile), and ... (help) an old lady pack her shopping. He was a bag packer.

Activity 2

Complete the sentences with the correct form of the verbs in parentheses. Use Past Simple

- A. They ... (stay) at an expensive hotel for two weeks.
- B. ... you ... (clean up) your room yesterday?
- C. We ... (not – arrive) in Seattle on Thursday.
- D. She ... (not – open) her present.
- E. ... he ... (like) the movie?

Activity 3

A timeline is a way of displaying a list of events in chronological order. Write a composition about the most memorable events you did during the past 5 years and then, make a time line with these memorable events. Be sure you use the Past Simple in your composition.

VOCABULARY

FAMILY MEMBERS

Activity 1

Complete the following description of your family

My name is ... and I am ... There are ... people in my family. There is/are ... and me. My ... name is ... My ... has ... hair. My ... name is ... My ... has ... eyes. My ... name is ... My ... has ... hair.

Activity 2

Complete the following sentences with a family member

- A. Mr. and Mrs. Smith have a boy and a girl. The boy's name is John. The girl is John's ...
- B. Your mom and your dad are your ...
- C. Your aunt and uncle have a little boy. He is your ...
- D. My mother's mother is my ...
- E. Your mom, dad, brother and sister are your ...
- F. Your father's son is your ...
- G. My mother's husband is my ...
- H. My mother's sister is my ...
- I. Your father's brother is your ...
- J. Your father and mother's parents are your ...

Activity 3

Complete the information about three family members

Family member 1: ... is my ... He/She is ... years old. He/She is from ... I think ... is an interesting person because ...

Family member 2: ... is my ... He/She is ... years old. He/She is from ... I think ... is an interesting person because ...

Family member 3: ... is my ... He/She is ... years old. He/She is from ... I think ... is an interesting person because ...

CARDINAL NUMBERS

Activity 1

Complete the numbers with the missing letters. Every line correspond to missing letter

- A. 100 one _ u _ _ r _ _
- B. 55 _ _ f _ _ - f _ _ _
- C. 43 _ _ _ _ y - _ h _ _ _
- D. 72 _ _ _ e n _ _ - t _ _
- E. 18 _ _ g _ t _ _ _

Activity 2

Choose the correct name for each number

- | | | |
|-------|-----------------|-----------------|
| A. 40 | a. fourteen | b. forty |
| B. 69 | a. sixty-nine | b. ninety-six |
| C. 12 | a. twenty-one | b. twelve |
| D. 17 | a. seventeen | b. seventy |
| E. 58 | a. eighty-five | b. fifty-eight |
| F. 30 | a. thirty | b. thirteen |
| G. 91 | a. ninety | b. nineteen |
| H. 23 | a. thirty-two | b. twenty-three |
| I. 74 | a. seventy-four | b. forty-seven |
| J. 86 | a. sixty-eight | b. eighty-six |

Activity 3

Write the numbers in words

- A. 38 ...
- B. 60 ...
- C. 45 ...
- D. 82 ...
- E. 21 ...
- F. 100 ...
- G. 29 ...
- H. 57 ...
- I. 19 ...
- J. 14 ...

DAYS OF THE WEEK

Activity 1

Complete the missing days

- A. Monday ... Wednesday
- B. Saturday ... Monday
- C. Wednesday ... Friday ...
- D. Tuesday Friday
- E. Thursday Sunday

Activity 2

Complete with the day or the abbreviation

- A. Tuesday - ...
- B. ... - Thurs
- C. ... - Sun
- D. Friday - ...
- E. ... - Wed

Activity 3

Choose any day and complete the paragraphs about you

- A. On ... morning in the afternoon. In the evening ...
- B. On ... morning in the afternoon. In the evening ...

MONTHS OF THE YEAR

Activity 1

Write the months for each season

- A. Winter
- B. Summer
- C. Spring
- D. Fall

Activity 2

Complete the sentences with a month of the year

- A. We celebrate Halloween in ...

- B. Christmas is in ...
- C. Mother's day is in ...
- D. People celebrate thanksgiving in ...
- E. You celebrate valentine's day in ...

THE TIMETABLE (SCHOOL SUBJECTS)

Activity 1

Look at the following timetable

MONDAY: Spanish, Music, History, Math
 TUESDAY: English, Computers, Geography, Math
 WEDNESDAY: Science, PE, English, Spanish
 THURSDAY: Spanish, English, Science, Math
 FRIDAY: Art, History, Geography, English

Based on the timetable, answer the questions

- A. When do you have Music class?
- B. Do you have Computers class on Monday?
- C. What class do you have after Spanish on Thursday?
- D. What class do you have before Geography on Friday?
- E. Do you have History class on Thursday?
- F. When do you have PE class?
- G. What class do you have after English on Wednesday?
- H. Do you have Math class on Monday?
- I. When do you have Science class?
- J. When do you have English class?

Activity 2

Write your three favorite subjects and explain why they are your favorite

Activity 3

Match the subjects to what they teach us

- A. Geography ...
- B. Math ...
- C. Science ...
- D. English ...
- E. Music ...

- a. Give us the ability to measure and calculate.
- b. Help us to communicate with the global community.
- c. Help us to appreciate songs and tunes.
- d. Help us to appreciate other cultures and ways of living.
- e. Help us to understand the natural laws of our planet.

LIKE, DON'T LIKE, LOVE, AND HATE

Activity 1

Make notes about a hobby

- A. Hobby: ...
- B. What you love about your hobby: ...
- C. What you like about your hobby: ...
- D. What you don't like about your hobby: ...
- E. What you hate about your hobby: ...

Activity 2

Match the activities to the hobbies

- A. I love smelling the roses. I don't like pulling the weeds ...
 - B. I like playing in a team. I hate playing in the rain
 - C. I like playing with a friend. I don't like playing alone...
 - D. I love completing the faces. I hate completing the sky ...
 - E. I like dancing. I love singing ...
-
- a. Video games
 - b. Listening to music
 - c. Gardening
 - d. Sports
 - e. Puzzles

Activity 3

Interview a classmate and ask him/her questions about what he/she likes, doesn't like, loves, and hates

GAMES

LABYRINTH

Use the small marble to help the animals find their food and complete the following sentences

- A. The mouse eats ...
- B. The dog eats ...
- C. The cat eats ...
- D. The rabbit eats ...

GIVING DIRECTIONS

Use the map for practicing giving directions and finding places in the neighborhood. Also, use the map to develop the activity on the writing part.

THE PICTALPHABET

Practice the English alphabet with the graphic cards. They show you the letter, a word that begins with the letter and a silhouette that represents the word in relief. It includes 26 graphic cards.

7. CONCLUSIONES

Con este trabajo se logró identificar la problemática de la población con Necesidades Educativas Especiales –NEE-, enfatizado, hacia los limitados visuales, frente a las dificultades que presentan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, específicamente en las clases de la asignatura de Habilidades Integradas en Inglés I del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, a través de la consulta de los documentos que ha producido el Ministerio de Educación Nacional en relación con su inclusión en los procesos de formación, el Instituto Nacional para Ciegos –INCI- y de otras fuentes seleccionadas de otros países.

De esta experiencia investigativa se pudo concluir que:

1. A pesar de que se conoce, de acuerdo con el DANE, cuál es la población invidente en el Valle del Cauca, 18.646 personas, aún falta mucho para la inclusión de esta población en las diversas actividades de la sociedad. Especialmente, en las relacionadas con procesos de aprendizaje de una segunda lengua para luego hacerse docente. Es decir, la población con Necesidades Educativas Especiales –NEE- se ve excluida de asumir procesos de formación profesional. Tanto así, que en la Universidad del Valle, en una década se han matriculado apenas 14 estudiantes con limitaciones visuales, de los cuales sólo cuatro son de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Se observó que en el proceso de formación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés), los estudiantes con limitaciones visuales tienen inconvenientes para acceder al material escrito de estudio y de trabajo que les garantice el logro de los objetivos propuestos en cada uno de los cursos que ofrece este programa. En la entrevista a una estudiante con limitación visual se confirmó las dificultades que se tienen para ir a la par de los otros compañeros, generalmente, se sienten solos aunque les faciliten un becario o monitor que les oriente y les colabore en su proceso de aprendizaje. Por tanto, es evidente, la urgencia de generar materiales en braille para contribuir en la disminución de los problemas que implica estudiar sin textos especiales. Igualmente, estos materiales ayudarán en la formación de docentes con limitación visual. Se espera por tanto, que la licenciatura adquiera los elementos necesarios para la enseñanza de una segunda lengua, lo que contribuirá además a generar las destrezas en los estudiantes que pretenden ser docentes. Cabe aclarar que hay algunos profesores quienes facilitan materiales en braille a sus estudiantes con limitación visual.

De modo que, la inclusión de los estudiantes NEE se hará a través de las dinámicas que se realizaron con esta propuesta. Esta aplicación permitirá hacer un estudio sobre ¿De qué manera estas dinámicas permitirán mejores desarrollos en la metodología de enseñanza? y si los materiales en braille contribuyen en la formación de estos estudiantes.

2. En cuanto al papel de Estado colombiano es evidente y pertinente la política pública y la legislación sobre la población NEE. Se encontraron leyes, decretos y resoluciones que orientan cómo incluirlos en los diversos procesos de la sociedad. Sólo falta que se pongan en práctica, puesto que no todos logran conocer la legislación, lo que hace que muchos queden excluidos por su propia ignorancia. Se considera necesario que el Estado realice campañas informativas sobre cómo favorecerlos en cuanto a las posibilidades que se tienen desde las intervenciones del Ministerio de Educación Nacional y el INCI, entes oficiales encargados de generar la inclusión de esta población.

Es decir, el Estado ha establecido las directrices para la prestación de este servicio, a través de la atención a los factores que favorecen la calidad de la educación y su mejoramiento, al igual que pretende velar por la cualificación y formación de los educadores, la promoción del talento humano, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa y pedagógica, la orientación educativa, pedagógica y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. De modo que su mayor aporte ha sido el modelo social de las NEE a la prestación del servicio educativo del país.

A través del Modelo Social NEE del MEN se ha restablecido la relación entre sujeto social y sujeto de derecho, que reconoce la importancia del derecho en el

accionar social. En este sentido, intenta asumir que el sujeto social se constituye sobre todo, en un sujeto autorreflexivo que debe someterse a la crítica permanente en la relación con el otro y su participación en todos los espacios sociales, condicionada por los ciclos de vida.

De otro lado, y a pesar de que la reglamentación estatal es clara, aún falta mucho para garantizar el acceso a la educación de calidad en todos los niveles y modalidades educativas de esta población; son pocas las ayudas técnicas, pedagógicas y materiales de enseñanza y aprendizaje que les permita el acceso y la participación en actividades curriculares, por ende, no es pleno el cumplimiento de los principios de igualdad, la no discriminación y el buen trato de las personas con NEE contemplados en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con NEE. De allí, la importancia de diseñar lineamientos para la formación de docentes, en el marco de la diversidad, tanto en programas iniciales como de actualización para identificar currículos en las Facultades de Educación que forman maestros sensibilizados para atender la diversidad de la población, con el propósito de fortalecerlos.

Finalmente, en cuanto al papel del Estado sobre la población NEE se concluye que se deben crear las condiciones pedagógicas para que estos estudiantes puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales,

ambientales y sociales. Esto se puede cumplir en la medida que se oferta la atención en el servicio educativo en las modalidades formal y no formal; puesto que cada una establece las condiciones pedagógicas para dar respuesta a los potenciales, necesidades e intereses de esta población, lo que garantiza en cada una de ellas el pleno desarrollo humano y los mecanismos de coordinación para el logro de los objetivos y metas propuestos en la formación.

3. El braille se ha convertido en una herramienta eficaz para la adquisición del conocimiento porque permite que las personas con limitación visual accedan al conocimiento del lenguaje escrito en todas sus manifestaciones, lo que les lleva a desarrollar las competencias en las habilidades comunicativas, especialmente, leer, escribir, componer o aprender una segunda lengua. El braille escrito sobre papel sigue siendo un vehículo fundamental para la comunicación de los ciegos y sordociegos. Como sistema de signos permite el acceso del ciego al mundo de la cultura. El estudiante invidente requiere para su aprendizaje una serie de materiales e instrumentos para la lectura, escritura, cálculo y otros, concebidos cada uno de ellos para una determinada edad cronológica y grado de madurez.

Efectivamente, el sistema braille es un medio de comunicación y de enseñanza / aprendizaje para la lengua extranjera, puesto que el estudiante no se sentirá excluido al tener la posibilidad de asumir su proceso con un material disponible y amigable para su formación como aprendiz y como futuro docente.

4. La importancia de la elaboración de material apropiado para estudiantes de lenguas en el aprendizaje de una segunda lengua, estriba en que se logra el desarrollo de la competencia lingüística hacia los campos de la comunicación, de la cognición y de la actuación. Es decir, en la competencia comunicativa, adquiere gran importancia la función pragmática y el contexto, influenciado por el ámbito de la adquisición y la enseñanza de una L2 a través de la aparición de programaciones didácticas que seleccionan unidades comunicativas en las que predomina el significado contextual sobre la gramática. Cuando el foco se desplaza hacia la competencia cognitiva, se destacan las relaciones que se establecen entre el procesamiento cognitivo y el lingüístico. Esto explica cómo se procesa el lenguaje, tanto al producir como al comprender textos o discursos, hablados o escritos. Por último, cuando el enfoque está en la actuación o performance lingüística, el interés se desplaza al uso del lenguaje en situaciones reales que sean verificables empíricamente, de modo que el modelo multidimensional y sistémico de adquisición de una L2 de Mayor (2004) se privilegia porque es el que integra las múltiples variables existentes: Se trata de un modelo de carácter descriptivo que sirve de base tanto para la investigación como para organizar la enseñanza. Los componentes básicos de este esquema son: los sujetos y su actividad (profesor/ hablante de L2 y aprendiente/ oyente de L2), el sistema lingüístico (de la L2 y su interrelación con la L1), los diferentes tipos de contexto, y el texto o el discurso que se produce y/o comprende.

La actividad de los sujetos sólo se puede realizar si se utiliza adecuadamente el sistema lingüístico de la L2, teniendo en cuenta la facilitación y/o la interferencia que produce en el aprendiente la L1, y si se incorporan las demandas, restricciones e influencias de los diversos contextos del proceso de adquisición. Dicha actividad conlleva comportamientos externos y observables directamente y diferentes modalidades de procesamiento lingüístico, los recursos cognitivos y las intenciones, expectativas, motivaciones y estados emocionales que la configuran. De este esquema interesa también la atención que presta al profesor. Aunque, “la psicolingüística apenas se ha interesado por las variables propias del sujeto profesor de una L2, dando por supuesto el relevante papel que tiene en dicha enseñanza (...)”, hay variables que influyen al docente como, por ejemplo, la formación previa, la inteligencia, la personalidad, la motivación o la comunicación eficaz, que deben ser contrastadas empíricamente respecto de la variable dependiente, que es la eficacia de la enseñanza de un profesor de L2 y, correlativamente, la maestría de los aprendices en el uso de esa L2.

En conclusión, se debe tener en cuenta que las necesidades especiales en la enseñanza del aprendiente con DV (Deficiencia Visual) o ceguera requieren de un docente que también esté “especialmente” preparado para lograr dicha maestría en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Además de las variables que afectan al profesor, es interesante mencionar aquellas que afectan al aprendiente como los procesos cognitivos en la adquisición de una L2 y las variables oréticas. En este

punto, es de resaltar que el docente con estas competencias aunada al buen uso del sistema braille potencia las capacidades y habilidades del educando.

Esta investigación despertó el interés y la sensibilidad frente a la población invidente incluida en el sistema educativo colombiano, lo que permitió como estudiante de lenguas y futuro docente, comprender la importancia de la inclusión y del braille en procesos de enseñanza-aprendizaje, de allí, la pertinencia de generar materiales que le contribuya a esta población en el mejoramiento de su desempeño académico y luego laboral. Así se logró comprender la importancia de apoyar y contribuir en la solución al problema de la falta de herramientas para que los estudiantes NEE (población), logren ser incluidos significativamente en un proceso de aprendizaje de una segunda lengua L2.

Finalmente, se espera que con la presentación de los materiales en sistema braille se facilite el buen desempeño de los estudiantes con limitaciones visuales, teniendo en cuenta los paradigmas pedagógicos que intervienen en la enseñanza de una segunda lengua.

8. BIBLIOGRAFÍA

ALKIN, H. Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor [en línea]. Universidad de Castilla-La Mancha: Dpto. de Filología Moderna, 2002 [consulta: 25 de octubre de 2013]. Tesis doctoral. Disponible en: <<http://ruidera.uclm.es:8080/jspui/bitstream/.../189%20Teaching%20English.pdf>>

ALVAREZ, Eduardo y otros. 2001. Diálogo sobre desarrollo e inclusión: oportunidades para las personas con NEE. Mesa redonda N° 2. Informe Final. Santiago de Chile. 2001.

ARROYAVE GIRALDO (2001). Dora Inés. De la integración a la Inclusividad: hacía la recreación de contextos inclusivos. Ministerio de Educación Nacional. Medellín.

BARRAGA, N.C. Y ERIN, J.N. (1991). Discapacidad visual y aprendizaje. International Council for the Education of the Visually Impaired. Chistoffel Blindenmission. Córdoba (Argentina).

CHAMOT y O'MALLEY (1990), MONEREO (1994), OXFORD (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. New York (USA). Cambridge University Press. Página 43-45

COLL César y otros. Desarrollo Psicológico y Educación. II. 1995.

(COLOMBIA) REPÚBLICA DE COLOMBIA. Citado por el MEN: OEA, Marco Jurídico y Políticas de las Integración educativa.

_____DANE. En: <http://www.dane.gov.co/index.php/es/poblacion-y-demografia/discapacidad/119-demograficas/discapacidad>

_____Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de la Educación. Ley 115. www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

_____Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con Limitación Visual. Jorge Iván Correa Alzate, Dora Beatriz Céspedes Olarte. Bogotá, 2006. Página 11

_____Ministerio De Educación Nacional. Orientaciones para la construcción de una política pública para la discapacidad. Santa Fé de Bogotá. 2002.

_____ (1994). Decreto 1953. En:
http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1994/agosto/08/dec1953081994.pdf

_____Ministerio de Educación Nacional. INCI. En:
<http://www.inci.gov.co/acerca-del-inci/nuestra-historia>

_____Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con Limitación Visual. Jorge Iván Correa Alzate, Dora Beatriz Céspedes Olarte.

_____INCI. En: <http://www.inci.gov.co/acerca-del-inci/nuestra-historia>
_____(1996). Decreto 2082. En:
http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1996/noviembre/18/dec2082181996.pdf

_____Constitución Política. Bogotá 1991.

_____ DANE. En: <http://www.dane.gov.co/index.php/es/poblacion-y-demografia/discapacidad/119-demograficas/discapacidad>

_____ LEY 361 de 1997.

_____ (2004) DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL. Política Pública Nacional de NEE, CONPES Social, Bogotá, D.C.

COMISIÓN EUROPEA. (1996). Cuadro general de la Normas Uniformes de la ONU sobre la igualdad de oportunidades para la persona con discapacidad. En: Helios II Guía Europea de Buena Práctica: hacía la igualdad de oportunidades. Págs. 127-129.

CORDOVÉS SANTIESTEBAN, Alexander. (2002). En www.monografias.com.

CORREA ALZATE, Jorge Iván y Libia Vélez Latorre. (2002). Marco jurídico y políticas de la integración educativa. “Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar”. OEA.

CORTÉS Cristancho, Oscar Saúl. (2001). CONVENIO 0013/99. Guía de estilo periodístico para informar sobre discapacidad. Convenio Andrés Bello –Ministerio de Comunicaciones.

DUK, Cynthia. (2004) ¿Integración escolar o inclusión educativa? En: Red de Inclusión. Directora ejecutiva de la Fundación INEN. Citado por el MEN.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. (2001). “El proceso hacia la inclusión en educación” Universidad Autónoma de Madrid. I Congreso de Discapacidad Cognitiva. Medellín, Colombia. Septiembre.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.C. (2004) Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En: Sánchez Lobato, J; Santos Gargallo, I. (coord.). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: Sociedad General Española de Librería, p. 45

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2009). “La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2” [en línea]. En: Marco ELE, revista de didáctica ELE. P. 5 [consulta: 3 de noviembre de 2013]. En:

<www.marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolingustica.pdf>

GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. EN: Educar 22-23. Barcelona, España.

HORTÚA, José Oswaldo. (2014). Fotografías de material didáctico en braille.

http://es.123rf.com/photo_18439804_alfabeto-braille-aislado-en-blanco.html

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-195244.html>

<http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/software/palabrasycuentas/braille.htm>

http://www.integrando.org.ar/datosdeinteres/it_historia_educacion_ciegos.htm

<http://www.unioviedo.es/.../1.../1.../Anexo%201-El%20sistema%20braille.doc>

JIMÉNEZ OCHOA, Emel (2000). Pedagogía multidimensional en la escuela infantil. Ediciones Pléyade, Medellín.

JIMÉNEZ RODRÍGUEZ. (2003). Análisis del costo social para la población con discapacidad y los adultos mayores de la políticas económicas de la era de la globalización”.

LUCIO RICARDO. (1992). “La construcción del saber y del saber hacer”. Revista Educación y Pedagogía No 8 – 9.

MADRID, D. (2001): “Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación”. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas, Revista de Enseñanza Universitaria, N° extraordinario, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.

MALTA, G. A (2009). Cultura de aprender E/ LE do aluno cego: um olhar para a inclusão [en línea]. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Citado por Malta. [Consulta: 4 de octubre de 2013]. Tesina. Disponible en: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4835/1/2009_GleitonMaltaMagalhaes.pdf

MANFRED A. Max-Neef. (2001). Con colaboración de Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. Desarrollo a escala humana.

MARTÍN DEL CAMPO RAMÍREZ, Socorro. (2001). El apoyo psicopedagógico a la escuela. “Intervenir sobre” o “trabajar con”.

MARTÍN Elena e Isabel Solé (1995). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. Págs. 471- 472.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004) Aportaciones de la psicolingüística En: Sánchez Lobato, J; Santos Gargallo, I. (coord.). Vademécum para la formación de profesores.

Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: Sociedad General Española de Librería, p. 44

MEDINA, D y HUERTAS (2011), A. Aproximaciones a la inclusión del estudiante invidente en el aula de lengua extranjera en la Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

MONEREO, C (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona (España). Grao Editorial.

MONEREO, Charles (coord.), CASTELLÓ, Montserrat, MONTSERRAT PALMA, Mercè Clariana, PÉREZ, Maria L. (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona (España). Grao Editorial. Página 27.

NAICKER, S. M. y GARCÍA PASTOR, C. (1998) De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. En: RELIEVE, Vol. 4, N. 1. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa – Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm, agosto de 2002.

OCHAÍTA, E. et al. (1988). Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos (II) [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1988 [consulta: 25 de julio de 2013]. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820062000153.pdf>

OEA (2002). Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar Módulo 2: Atención a la

diversidad. Organización de los Estados Americanos (OEA), Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Normal Superior María Auxiliadora, Medellín Colombia.

OEA (2004). Declaración De Santa Cruz De La Sierra. Santa Cruz.

ORTIZ FRANCO, J. (1997). La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades. Revista Pedagogía y Saberes. Educación Especial. No 9. Pp. 19-28 Santa Fe de Bogotá. UPN.

ORTIZ, MARÍA DEL CARMEN. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. En: revista Siglo Cero. Vol. 31 (1). Págs. 5 – 11.

ORTIZ, María del Carmen. (2000). Necesidades Educativas Especiales, Colombia Aprende. La Red del Conocimiento.

OXFORD, R.L. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

RIDDELL, Sheila. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. ¿En: Discapacidad y Sociedad. Capítulo V. Pág. 99 - 123. L. Barton (Comp.) Madrid: Morata.

RODRIGUEZ, Therisbel, MENDOZA Félix, ALVARADO Diana y AJACA, José. Teorías Psicolingüísticas. Domingo 12 de mayo de 2013. En: <http://teoriaspsicolinguisticasteorias.blogspot.com/2013/05/la-psicolinguistica.html>

RUÍZ, Heriberto. (2001). V Conferencia Anual de la situación actual del sordo y sordo ciego en Colombia.

TORRES CARRILLO, (1998). Alfonso. Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar en comunidad II. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD, Santa Fe de Bogotá.

UNESCO. (1998). Conferencia gubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo, Documento base, Estocolmo.

VÁSQUEZ PELÁEZ Liliana María, Alberto León GUTIÉRREZ TAMAYO y otros. (2002). La empresa escenario de convivencia. Ed. ENTRETODOS. Programa de convivencia ciudadana, Medellín.

VIDAL, J. G, y MAJÓN, D.G. (1998). Evaluación e informe psicopedagógico: una perspectiva curricular. p. 50-54. Madrid España.

VILLOSLADA SÁNCHEZ, Ana (2011). La Enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: Propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1. Universidad Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas 2009/2011. Págs. 27 y 33. Citado por Sánchez 1997, citado por Fernández, 2008, p. 6

ZEVALLOS Magali y Fernández Gladys. (2003). La República, 16-11-03). En: www.congreso.gob.pe/discapacidad.htm.

ANEXOS

ANEXO 1: PROGRAMA ASIGNATURA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEP. DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
Curso: Habilidades Integradas en Inglés I Código: 204101M
No. De Créditos: 4

Profesoras: Fanny Hernández - Liliana Castillo - Ma. Ximena Hoyos - Ma. Lucía Noguera

CURSO NO HABILITABLE PERO SI VALIDABLE

1. DESCRIPCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Este curso está diseñado para estudiantes de primer semestre del plan de Licenciatura de Lenguas Extranjeras que tengan un nivel de principiantes.

En este nivel se busca proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativa, lingüística, pedagógica, investigativa, literaria, cultural y de desarrollo de pensamiento. Se establece contacto con la lengua inglesa para desarrollar las cuatro habilidades básicas a través de un enfoque comunicativo. Se inicia con un proceso de familiarización con el uso real de la lengua que les permita entender y comunicar en forma oral y por escrito sus intereses y experiencias personales y/o sobre situaciones conocidas, trabajadas en el aula. De igual forma se inicia un proceso de inducción que desarrolle el gusto por la literatura y el interés por conocer aspectos culturales de la comunidad angloparlante. En este primer nivel los estudiantes también se inician en un proceso de reflexión sobre su proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera a través del reconocimiento de algunas estrategias de aprendizaje.

2. OBJETIVOS

- Adquirir las bases de unas competencias comunicativa, lingüística, pedagógica, investigativa, literaria, cultural y de desarrollo de pensamiento en contextos variados de proximidad personal o familiar.
- Familiarizarse con textos de diferentes tipologías, especialmente descripción y narración, relacionados con temas de su interés literario, cultural o académico.
 - Descubrir algunas formas de pensamiento, comportamiento o rasgos característicos de comunidades angloparlantes.
- Iniciar un proceso de autorregulación de aprendizaje del inglés a partir de la realización de actividades académicas grupales e individuales y a partir de reflexión y análisis sobre sus propias búsquedas conscientes sobre la manera de acceder al conocimiento del inglés como lengua extranjera, de acuerdo con intereses generales académicos y personales.
 - Concientizarse sobre la importancia de reflexionar permanentemente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, haciendo uso de un diario como instrumento de recolección de información.

3. CONTENIDOS

Los contenidos estarán determinados por las competencias a desarrollar de acuerdo con los lineamientos generales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro contexto* basados en el Marco Común de Referencia Europeo. El trabajo de este semestre se centrará en el manejo de información relacionada con el entorno personal: "Yo y mi entorno" será el eje funcional general que guiará el desarrollo de los contenidos del curso a partir de los siguientes subejjes:

FUNCTIONAL CONTENTS	FORMAL ASPECTS OF THE LANGUAGE
WHO AMI? Name, age, sex, date and place of birth, nationality, marital status, address, phone number, profession or occupation, work place, etc. MY HOME Kind of family and housing, family members and occupations or professions, work places and routines, description and comparison of their personal appearance and character, etc. MY ACADEMIC LIFE School location, school places and subjects, school schedule, staff, objects description (stationery and vocabulary related to academic performance). MY INTEREST, PREFERENCES AND ABILITDZS Food, sports, music, readings, entertainment, hobbies, etc.	Verb To Be - yes/no questions - WH questions - Ordinal and Cardinal numbers - Days of the Week and Months of the year. Present continuous / simple – Family members - WH questions Giving directions and instructions – frequency - adverbs - Prepositions of time and place Adjectives - Adjectives order - Present simple - WH questions - Comparatives - Connectors (sequence, contrast, addition) Present simple - WH questions - Can and could to express abilities - make requests and ask for permission, past simple and main past tense verbs

Los estudiantes participarán en la dinámica de trabajo en el grupo a medida que se avance en las tareas y actividades propuestas. Aunque una tarea o actividad generalmente centra su interés en el desarrollo de una habilidad particular, en su proceso involucra un trabajo en las demás habilidades.

COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

Para este semestre se proyecta la lectura y escucha de textos diversos alusivos a los ejes temáticos mencionados, así mismo se planea leer y escuchar historias cortas que se ajusten a las necesidades e intereses de los estudiantes en este curso. Las primeras se trabajarán a manera de talleres a realizarse en el aula o fuera de ella y las segundas harán parte del trabajo individual extraclase, siguiendo parámetros de trabajo orientados a familiarizar a los estudiantes con algunos aspectos formales de análisis literario.

PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

A partir de la lectura de textos diversos alusivos a los ejes temáticos y las historias cortas los estudiantes deberán realizar producciones escritas y orales en forma guiada y/o libre. Dichas producciones buscarán poner en uso aspectos trabajados que den cuenta de su proceso de aprendizaje de la lengua. Los documentos orales y escritos producidos por los estudiantes entrarán a formar parte del material a trabajar en el aula.

4. METODOLOGÍA

Este curso se desarrollará siguiendo un enfoque de enseñanza a partir de la realización de tareas ("tasks"). En su diseño el punto de partida seguirá un orden funcional de acuerdo con las necesidades y los intereses de los estudiantes en este nivel. Se buscará que los textos orales y escritos a los cuales los estudiantes estén expuestos sean en su mayoría auténticos, es decir, que no sean textos específicamente escritos para propósitos pedagógicos para este contexto. El uso del texto auténtico ofrece la ventaja de mostrar a los estudiantes la lengua en aprendizaje en forma natural, además les permite conocer la forma como la lengua establece estrechas relaciones entre los diferentes elementos gramaticales y discursivos.

En el diseño de las actividades y la forma de desarrollarlas se espera de los estudiantes una participación activa. Se buscará incentivar en ellos una actitud propositiva, reguladora y evaluativa que genere una dinámica de aula de aprendizaje cooperativo responsable. Al inicio del semestre se definirán tipos de actividades posibles a llevar a cabo en el aula y posteriormente, el grupo adquirirá responsabilidades en el liderazgo de algunas de ellas.

Durante el transcurso del semestre se le propondrá a los estudiantes hacer búsquedas individuales o grupales remitiéndolos a fuentes concretas impresas o de web; previamente se harán inducciones o demostraciones de manejo que instruyan o ilustren formas de acceso o uso de la información.

5. EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta que la evaluación sea acorde con la propuesta pedagógica de enseñanza aprendizaje se propone evaluar este curso a partir del seguimiento de las actividades desarrolladas en el curso, teniendo en cuenta los logros propuestos para cada una de ellas (ver anexo descriptores de competencias lingüísticas Habilidades Integradas I). Este seguimiento se hará a través de la realización de un portafolio el cual contendrá producciones orales (en audio y/o video) y escritas (preparadas o espontáneas) representativas del proceso de aprendizaje de los participantes del grupo. También contendrá exámenes orales y escritos realizados al final de las actividades, acompañados de comentarios o correcciones sugeridas por el profesor.

Al final del semestre se realizará un examen final el cual deberá dar cuenta del proceso llevado en el transcurso del semestre. Este examen constará de varias secciones, de acuerdo con las habilidades básicas (escucha, habla, lectura y escritura) y las complementarias (pronunciación, gramática y vocabulario) de aprendizaje de una lengua.