

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL - LOGOPEDIA

**EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON
DISCAPACIDAD VISUAL DEL CONTEXTO ANGOLANO**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

VELMA KATHLINE DE CARVALHO HONRADO

Sancti-Spíritus

2017

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSÉ MARTÍ PÉREZ”
FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN ESPECIAL - LOGOPEDIA

**EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON
DISCAPACIDAD VISUAL DEL CONTEXTO ANGOLANO**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: VELMA KATHLINE DE CARVALHO HONRADO

Tutores: Prof. Tit. Lic. Maytee Suárez Pedroso. Dr. C
Prof. Tit. Lic. María de los Ángeles García Valero. Dr. C

Sancti-Spíritus

2017

AGRADECIMIENTO

En estas páginas me gustaría con mucho placer incluir nombres de muchas personas que al pasar los cuatro años, siempre contribuyeron de manera positiva para que mi doctorado se hiciera realidad, quiero darles las gracias a todos aquellos que creyeron en mis potencialidades, depositando en mí todas sus confianzas y junto a mí torciendo y dándome ánimos para que todo llegará a un final exitoso.

Le doy las gracias a mi madre Ana Bela Honrado, especialmente por traerme a este mundo y por nunca ocultarme la dura realidad de este mundo. Por darme las posibilidades dar los primeros pasos con mis propios pies y ayudarme a levantarme en los momentos difíciles.

A mi familia, especialmente a mis hermanos por me ayudaren con la lectura de cada contenido, a mis tíos y primos por siempre creyeron en mis capacidades de alcanzar esta conquista.

A mi esposo Carlos Antunes que desde el primer encuentro siempre estuvo presente, apoyándome en mis decisiones e ignorando todas las limitaciones que se presentaron.

A mis tutoras las doctoras Maytee y María de los Ángeles, así como las doctoras Isabel y Saraí, por el apoyo constante en las correcciones, siempre orientando de manera pasiva y muy comprensiva en el campo del saber.

La dirección de la Escuela de Enseñanza superior, a los profesores y los responsables de la educación por su fuerte colaboración y desempeño en el momento de la aplicación y la hora de recorrer los instrumentos

A la dirección de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez.

A mi amiga de todos los tiempos Lena Goia que siempre estuvo a mi lado apoyándome en todas las conquistas

A mis amigos y a todos aquellos que de manera directa o indirecta contribuyeron para mis éxitos. A todos muchas gracias.

DEDICATORIA

Este trabajo le dedico a mi padre (en memoria) que siempre lucho para que no me faltara nada, que siempre desempeño un gran papel para que en mundo supiera respectarme y entenderme.

A él le dedico este trabajo porque su ausencia siempre me motivo a continuar con toda fuerza y con ella pude conquistar una victoria más.

A mi familia y amigos que se quedaron en Angola y que no pudieron compartir personalmente esta conquista.

A todos ellos les dedico este trabajo.

SÍNTESIS

La temática del presente estudio aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual. El objetivo consiste en proponer un programa educativo, que desde lo curricular y la preparación de los agentes educativos, contribuya al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el contexto angolano, lo cual resulta una necesidad para la escuela especial de Benguela. Los resultados más relevantes están dados en las adecuaciones curriculares que permiten desarrollar la autonomía personal en escolares con discapacidad visual, así como en el sistema de acciones de capacitación dirigidas a directivos, profesores y padres para lograr la unidad de las influencias educativas. La principal contribución a la teoría está dada en los fundamentos teóricos y metodológicos precisos de la adecuación curricular en el contexto de la escuela especial angolana para la atención de los escolares con discapacidad visual en función del desarrollo de la autonomía personal desde una visión abarcadora, integral y educativa que se orienta hacia tres aspectos básicos: adecuación del currículo, preparación de directivos, profesores y a la familia.

ÍNDICE

	Pág
Introducción	1
Capítulo 1: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS ACERCA DEL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL.	
1.1 La discapacidad visual. Presupuestos teóricos esenciales para su atención integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje	12
1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje en escolares con discapacidad visual: particularidades y requerimientos para su dirección	20
1.3 El desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el contexto angolano centrado en la adaptación curricular y la preparación de los agentes educativos	30
Capítulo 2: PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO AL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL DEL NIVEL PRIMARIO.	51
2.1 Diagnóstico de la situación que presenta el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual de la escuela especial de Benguela en el nivel primario	51
2.2 Fundamentación del programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del nivel primario en el contexto angolano	69
2.2.1 El programa como resultado científico	69
2.2.2 Fundamentos del programa educativo	70

2.2.3 Objetivos, exigencias y características generales del programa propuesto	73
2.3 Estructuración del programa educativo	79
Capítulo 3: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO AL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL DEL NIVEL PRIMARIO EN EL CONTEXTO ANGOLANO.	101
3.1 Evaluación del programa educativo por criterio de especialistas	101
3.2 Resultados de las sesiones en profundidad a partir del registro de experiencias de los participantes	105
3.3 Evaluación parcial del desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual	112
Conclusiones	115
Recomendaciones	117
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del niño en situación de discapacidad, depende tanto de las características de su biología singular, como de las características históricas de la sociedad en la cual nace y vive. Este momento histórico social, va a determinar cuál será su lugar en la vida y en el imaginario social, las oportunidades que tendrá para la participación cultural, los tipos de apoyo que le serán ofrecidos por los adultos y la comunidad, así como también las modificaciones y adecuaciones que la sociedad está dispuesta a garantizar para que este niño pueda disfrutar y ejercer en igualdad de condiciones, todos los derechos.

Este enfoque reclama el derecho del niño a ser diferente, como cualquier otro ser humano, y desvirtúa los de intervención dirigidos al logro de la normalización de la biología de este, a través de procesos terapéuticos o educativos especiales que implican un empobrecimiento de las oportunidades de relacionarse y participar de la corriente social de la vida en su comunidad; la visión del desarrollo como un proceso construido desde la mediación cultural y la relación con el otro, permite pensar que las intervenciones válidas son aquellas en las cuales se facilitan los avances desde su zona de desarrollo proximal Vigostky, L.S., (1989) y en los espacios de relación social entre un aprendiz (inexperto) y un adulto (experto). García M., Morales, M., Palacio, A. (2014).

Precisamente esta mirada psicopedagógica es la que intenta seguirse a nivel internacional pues centra su atención sobre el individuo y sus potencialidades, lo diagnostica desde una posición positiva y se concibe que ser diferente es la norma.

La educación especial cuenta con una experiencia a nivel internacional de más de dos siglos y las tendencias se orientan cada vez más a la educación para la diversidad, lo cual genera flexibilidad curricular y atención a las necesidades educativas especiales desde posiciones optimistas y potenciadoras.

En los países de alto desarrollo las personas con discapacidades, específicamente visuales logran insertarse a la sociedad y pueden realizar múltiples actividades de la vida diaria sin asistencia (autonomía); eliminándose así la concepción de que son

una carga para la sociedad y que pueden realizar actividades productivas que aportan al desarrollo social.

La atención educativa integral a escolares con discapacidad visual se concibe a partir de un sistema de influencias psicopedagógicas y clínicas que abarquen diferentes áreas de desarrollo, con un enfoque preventivo, correctivo y compensatorio, ajustadas a las potencialidades y necesidades de todos y cada uno de estos escolares, lo cual implica entre otros aspectos el cumplimiento del encargo social de los profesores, y la relación con los demás agentes socializadores.

Los niños con discapacidad visual requieren una educación especial concebida como un proceso integral, flexible y dinámico que brinda orientaciones, actividades y atenciones que con su aplicación comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivos subsistemas que se requieren para la superación de la discapacidad y están encaminadas a conseguir la integración social del individuo.

Una visión optimista de la esencia de la integración social del individuo supone el reconocimiento de proporcionar ofertas educativas centradas en lo diverso, donde se potencie la flexibilidad curricular y la atención multidisciplinaria al escolar con discapacidad visual. Lo anteriormente planteado debe conducir al logro de una verdadera equidad dentro del contexto escolar y que se traduzca en una educación de calidad para todos.

En la República de Angola aunque no existe una ley específica referida a las personas con discapacidad, sí aparecen leyes, disposiciones y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos legales que promueven la educación y la inclusión social de las personas con discapacidades visuales tal es el caso de la Constitución de la República de Angola del 2010, en la cual se expresa en su artículo 21, inciso h: “promover la igualdad de derechos y de oportunidades entre los angolanos sin distinción de origen, raza, filiación, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación” (Asamblea Nacional República de Angola, 2010:9).

Al igual que en otros países, en Angola resulta necesario perfeccionar la atención integral a los escolares con discapacidad visual desde la instrumentación de ajustes curriculares que permitan complementar el currículo de la escuela especial y

particularmente lo relacionado con la introducción de programas dirigidos al logro de una verdadera autonomía personal.

Diversos autores del contexto internacional han investigado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con discapacidad visual, entre ellos se destacan: Gascón, A. (1990) que realiza una periodización sobre la enseñanza de los ciegos en diferentes etapas, Barraga, N. C.(1989) ofrece una clasificación de la baja visión y propone acciones para la estimulación visual.

Por otra parte Fraiberg, S .(1990) ha desplegado sus estudios hacia el desarrollo de la personalidad del ciego y Oquendo Barrueta, M. (2000) hacia su movilidad. Martín, P. (2010) ofrece estrategias de actuación de carácter general para la enseñanza de los deficientes visuales. Resultan significativos los estudios realizados por Van, J. y Catterine, N. (2012) en la implementación de estrategias para facilitar su comunicación. En el contexto angolano se destacan las investigaciones de Honrado. K. (2016) que aborda la inclusión del escolar ciego en la escuela general y Gomes, V. (2016) relacionada con la preparación de la familia para educar al niño ciego. Sin embargo, la mayoría de estas propuestas tienen un carácter esencialmente descriptivo y no brindan alternativas didácticas que le faciliten al profesor el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

Para el desarrollo de esta investigación fueron tomados en cuenta los aportes de estudios anteriores que han abordado el tema de la discapacidad visual a partir de la profundización en la educación y enseñanza de los niños, las cuales han contribuido al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la cientificidad de la intervención educativa individualizada.

De manera particular en relación al proceso de diagnóstico, específicamente en cuanto a la adaptación de tests estandarizados (Raven) y la evaluación de las estructuras del conocimiento, investigaron autores como Mompíé, H. (1999) y Hernández, C. (2003); sobre la orientación y movilidad, con actividades para su desarrollo desde la edad preescolar, Oquendo, M. (2003) acerca del desarrollo del esquema corporal, Fernández, I. (2002) y de la psicomotricidad, Hernández, R. (2000), acerca de otras cualidades lectoras en los niños ciegos, Santaballa, A.

(1998), y sobre las dificultades lectoras más frecuentes y las premisas básicas para el proceso lector, se reconocen las investigaciones realizadas por Martín, D. (1996) y (2005) .

En la literatura revisada además aparecen otros estudios que se concretan en los trabajos de González, R. (2009) los cuales aportan un “Programa psicopedagógico para el aprendizaje de las Habilidades Tifloinformáticas Básicas en escolares ciegos que cursan el primer grado” y la investigación de Perdomo, L. (2010), que se centra en un Modelo Teórico-Metodológico destinado a la superación profesional del profesor de Secundaria Básica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes invidentes integrados.

Según los criterios de González, R. (2009) existen algunas particularidades que por lo general permiten identificar externamente con solo una simple observación a una persona ciega dentro de un colectivo. Entre los principales aspectos se encuentran: las limitaciones para la realización de movimientos precisos, la desorientación en el entorno espacial, así como la utilización de recursos que faciliten la autonomía y que a la vez, llegan a convertirse en símbolos (bastón blanco, gafas oscuras, guías videntes).

Autores como Sepúlveda, G. (2003), Rodríguez, A. (2008) y Miranda, M. (2013) apuntan en sus estudios de manera particular acerca de la autonomía personal como un proceso psicológico y ético que le permite al escolar la regulación de su conducta según las normas que surgen del propio desarrollo de su personalidad y aquellas que impone la sociedad.

A partir de las investigaciones desarrolladas por dicho autores, se asume en el presente estudio que en gran medida es responsabilidad de la enseñanza que la persona con discapacidad visual logren la autonomía, vista como la globalidad de aspectos que guardan relación con el desarrollo personal y social permite al individuo desenvolverse en la sociedad.

De esta forma orientarse y moverse por diferentes entornos de manera segura y eficaz a partir de la información de los sentidos (percepción auditiva, táctil, visual...) y al desarrollo de conceptos espaciales y medioambientales, así como el desarrollo de

las actividades de la vida diaria de manera independiente, resulta pertinente para el logro de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual.

En un estudio exploratorio realizado por la autora en la República de Angola y en particular en la ciudad de Benguela, se constató que la escuela no ha logrado de manera suficiente garantizar que los escolares con discapacidad visual alcancen la autonomía personal necesaria para desempeñarse en el cumplimiento de sus tareas cotidianas. Ello los hace más dependientes de otras personas, y, con frecuencia son víctimas de accidentes menores que deterioran su aceptación por el resto de los sujetos y, en consecuencia, su autoestima, intereses, conocimientos y habilidades.

Entre las principales carencias teórico-prácticas analizadas en la investigación aparecen las siguientes:

- Insuficientes referentes teóricos que expresen la concepción a seguir en los ajustes curriculares a partir de consecuente fundamentación.
- El diseño curricular de la escuela primaria, vigente también para la escuela especial, manifiesta limitaciones en función de atender a escolares con discapacidad visual pues no contempla en las características del escolar las particularidades psicológicas de estos escolares.
- No se contempla en el currículo escolar asignaturas o disciplinas independientes que se orienten al desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual.
- Las orientaciones didácticas son generales y carecen de recomendaciones sobre cómo trabajar con la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Limitaciones en la preparación de los agentes educativos.
- Es considerable el número de escolares que concluye la educación primaria sin el desarrollo de su autonomía personal.

A partir de estas limitaciones o carencias que se evidencian en la teoría y práctica pedagógica de la Educación Especial en el contexto angolano, aflora la contradicción entre la necesidad de egresar un escolar con discapacidad visual del nivel primario que demuestre desarrollo de su autonomía personal para el desempeño social independiente y la realidad que se enfrenta en el currículo de la escuela especial.

De este modo, queda claramente expresada la necesidad de encontrar alternativas de solución al siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual en el contexto angolano? En este sentido el objeto de investigación se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con discapacidad visual y el campo de acción lo constituye el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

En correspondencia con lo anterior el objetivo ha sido: proponer un programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del nivel primario en el contexto angolano.

Para dar cumplimiento al objetivo se formulan las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles serán los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual?
2. ¿Qué situación presenta el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual que cursan el nivel primario en la escuela especial de Benguela en Angola?
3. ¿Qué programa educativo se necesita implementar en el diseño curricular de la escuela especial que permita el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del nivel primario en el contexto angolano?
4. ¿Cómo evaluar la pertinencia del programa educativo propuesto para resolver las limitaciones detectadas?

Para responder a las interrogantes anteriores se desarrollan las tareas de investigación que a continuación se relacionan:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.
2. Diagnóstico del estado actual que presenta el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual que cursan el nivel primario en la escuela especial de Benguela en Angola.

3. Diseño de un programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del nivel primario en el contexto angolano
4. Evaluación por criterio de especialistas del programa educativo propuesto
5. Valoración de la aplicación parcial del programa educativo mediante las sesiones en profundidad y el registro de experiencias.

En el desarrollo de la investigación se aplicaron diversos métodos, tanto del nivel teórico e empírico y matemático, estos fueron seleccionados a partir de las exigencias del enfoque dialéctico-materialista.

Los métodos del nivel teórico posibilitaron la fundamentación de presupuestos esenciales del tema estudiado, así como la interpretación de los resultados empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente. Entre ellos se destacan:

El analítico-sintético: posibilitó el procesamiento de la información científica que ha servido de fuente documental, así como en la determinación de las variantes de ajustes curriculares en la educación de escolares con discapacidad visual.

El inductivo-deductivo: permitió el procesamiento de la información empírica, el establecimiento de generalizaciones y la valoración del estado inicial en que se expresa el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual en el contexto angolano.

El histórico-lógico: facilitó la profundización en el comportamiento del desarrollo de la autonomía de los escolares con discapacidad visual en el marco histórico concreto en que se ha desarrollado, así como en la búsqueda de los antecedentes del tema, y en el propio devenir de la investigación, además en la organización general de los elementos que conforman el programa educativo propuesto.

El enfoque de sistema: posibilitó establecer las relaciones entre cada una de las áreas y las acciones del programa educativo.

La modelación: permitió elaborar el programa educativo a partir de su representación con los rasgos que lo distinguen y relaciones fundamentales.

Los métodos del nivel empírico facilitaron la recogida de datos en relación con el desarrollo de la autonomía en los escolares con discapacidad del contexto angolano

y esclarecer el problema como elemento esencial para responder a la pregunta científica relacionada con el diagnóstico, así como a la determinación de las posibilidades transformadoras del programa educativo que se propone.

La observación pedagógica: se empleó sistemáticamente permitiendo constatar el estado del desarrollo de la autonomía de los escolares con discapacidad visual en el contexto angolano.

El análisis documental: permitió constatar las características de los planes de estudio. Además se analizaron planes de asignaturas, sistemas de clases, y productos del trabajo de preparación que desarrollan los maestros para constatar las fortalezas y debilidades con vistas al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

La encuesta: permitió conocer las opiniones de los escolares con discapacidad visual acerca del desarrollo de su autonomía a partir de la satisfacción expresada durante el proceso educativo en la enseñanza primaria y además el criterio de la familia en torno al tema estudiado.

La entrevista: permitió constatar los criterios de directivos de la escuela especial acerca del desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual en el contexto angolano a partir de la preparación recibida y consideraciones generales sobre el accionar a seguir para la mejora.

La triangulación metodológica: se realizó para constatar la veracidad de los resultados que emanan de algunos de los métodos aplicados en la determinación de las potencialidades y las carencias que afectan la concepción curricular para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el contexto angolano. Se contrastaron los resultados de las entrevistas a directivos, a escolares y entrevistas sus familias.

Consulta a especialistas: Se utilizó para valorar la pertinencia del programa educativo elaborado y atender las sugerencias que estos proponen para su mejoramiento.

Las sesiones en profundidad permitieron determinar las valoraciones de los sujetos acerca del programa educativo, a partir de su introducción parcial en la práctica de la escuela especial de Benguela.

El registro de experiencias: permitió valorar la ejecución y los resultados obtenidos mediante la aplicación parcial del programa educativo y se vinculó con el desarrollo de las sesiones en profundidad.

Del nivel matemático: se utilizó el análisis porcentual a través de la tabulación de frecuencia de porcentajes para valorar los resultados obtenidos fundamentalmente en el análisis de los instrumentos y consulta a especialistas.

La población para la realización de la investigación está integrada por 6 profesores de la escuela especial de Benguela, 5 directivos, 14 padres y 16 escolares de los grados iniciación, primero, segundo, tercero, quinto y sexto matriculados en dicho centro educativo.

La contribución a la teoría se centra en: los fundamentos teóricos y metodológicos precisos de la adecuación curricular en el contexto de la escuela especial angolana para la atención de los escolares con discapacidad visual en función del desarrollo de su autonomía desde una visión abarcadora, integral y educativa que se oriente hacia tres aspectos básicos: adecuación del currículo, preparación de directivos y profesores y preparación de la familia.

El aporte práctico está dado en las adecuaciones curriculares que permitan desde el currículo de la escuela especial angolana desarrollar la autonomía en escolares con discapacidad visual, así como el sistema de acciones de capacitación dirigidas a directivos, profesores, padres para lograr la unidad de las influencias educativas en el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

La novedad científica radica en la construcción de un programa educativo que permita el desarrollo de la autonomía personal en escolares del nivel primario con discapacidad visual desde la concepción de adecuaciones curriculares orientadas a la introducción de programas complementarios en el currículo de la escuela especial angolana, así como la preparación de los agentes educativos en este sentido.

Estructura de la tesis:

La tesis está estructurada en introducción y tres capítulos: en el primero se aborda la fundamentación teórico y metodológica que sustenta el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del contexto angolano. El segundo

presenta los resultados del diagnóstico inicial realizado acerca de la autonomía en escolares con discapacidad visual en la escuela especial de la República de Angola. En el tercero se presenta el programa educativo, con la fundamentación y descripción a partir de la estructura en áreas, así como la valoración de la pertinencia ofrecida por los especialistas, y el registro de las experiencias obtenidas en su aplicación preliminar. El informe escrito cuenta además con conclusiones, recomendaciones, bibliografía y un conjunto de anexos que permiten su mejor comprensión.

**CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS ACERCA DEL
DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON
DISCAPACIDAD VISUAL**

Capítulo 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS ACERCA DEL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL.

1.1. La discapacidad visual. Presupuestos teóricos esenciales para su atención integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La profundización en el análisis del objeto de estudio de esta investigación, identificado como el proceso de enseñanza-aprendizaje de escolares con discapacidad visual, ha exigido un recorrido por los principales referentes teórico - metodológicos que se presentan en la literatura científica.

Dichos referentes se orientan en relación con el comportamiento ético del profesor en la atención a los escolares con discapacidad visual desde una perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica, hasta llegar a particularizar en el deber ser en cuanto al desarrollo de la autonomía personal de los escolares en el contexto angolano centrado en la adaptación curricular y preparación de los agentes educativos.

Para el análisis de los fundamentos teóricos en el estudio que se realiza resulta necesario considerar los principios que orientan la dirección y desarrollo de la Educación Especial, basados en principios filosóficos que se fundamenta en una concepción humanista y social de la personalidad, la cual considera que todo individuo debe verse como una entidad biopsicosocial, y la Educación Especial tomara en cuenta más las potencialidades que las limitaciones de estos sujetos.

En este sentido el esfuerzo impostergable y consciente por elevar la calidad de vida en la actualidad, así como por propiciar un desarrollo verdaderamente sostenible para la mayoría de la sociedad supone, entre otros elementos, atender y perfeccionar a la educación en tanto componente indispensable y factor catalizador de los fenómenos señalados. Ramos, G., (2014).

A tono con ello, la filosofía de la educación, así entendida, conlleva a la reflexión acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano desde la perspectiva de la activa relación del hombre con la realidad; por el análisis de la universalidad de la interrelación humana con el mundo en su doble determinación material e ideal a la vez que objetiva y subjetiva; que al asumir el enfoque teórico de la actividad humana se integra coherentemente lo sustancial y lo funcional en el análisis, que contribuye a concientizar, racionalizar, optimizar y perfeccionar la actividad social de los hombres; y que persigue como *finalidad general* propiciar la superación de la enajenación mediante la fundamentación y promoción de la transformación revolucionaria de la realidad a través de un tipo de sociedad donde cada vez más se correspondan la esencia y la existencia del hombre. Ramos, G., (2000).

La educación busca plantear el fenómeno educativo y explicarlo como el hecho social que es, por ello que la necesidad de lograr la autonomía personal en un discapacitado visual está orientada a promover su pleno desarrollo, impulsando el aprendizaje activo para el progreso humano y su inserción social en una sociedad como la angolana marcadas por una acelerada transformación de los patrones culturales y profundas desigualdades en las condiciones de vida.

La experiencia social es la base sobre la que se construye la personalidad. A menudo se hace referencia a los rasgos de los niños y niñas como naturales, como si hubieran nacido con ellos, pero lo que ocurre es precisamente lo contrario, si por algo se puede caracterizar la naturaleza humana, es por su capacidad de crear culturas, pautas de pensamiento, valores y comportamientos.

En el siglo XX, el desarrollo de la teoría conductista aclaró que el comportamiento humano no es instintivo, sino que es algo que se aprende. Es por ello entonces que no se puede considerar un discapacitado visual como alguien que ya de por sí no puede aportar a la sociedad, y sus relaciones sociales son limitadas o que tiene un comportamiento inadecuado en la sociedad. Las barreras que se le presentan a lo largo de su desarrollo son precisamente las que le imponen la propia sociedad.

En este sentido se asume el modelo social de la discapacidad que considera el fenómeno fundamentalmente como: “un problema de origen social y principalmente

como un asunto centrado en la completa integración de la persona en la sociedad, donde se trata la discapacidad no como atributo de la persona, sino como un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social". (Leyva, M.; 2014: 23)

El manejo del problema requiere actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.

A partir de que la socialización es el conjunto de experiencias que tienen lugar a lo largo de la vida de un individuo y que le permiten desarrollar su potencial humano y aprender las pautas culturales de la sociedad en la que vive los seres humanos basan su experiencia en el aprendizaje de la cultura en la que van a vivir inmersos, esta tarea dura toda la vida y exige estar en contacto permanente con personas de esa cultura.

La visión representa un papel central en la autonomía y desenvolvimiento de cualquier persona. El 80 % de la información que inicialmente se obtiene del entorno, y que se necesita para la vida cotidiana, implica el sentido de la visión. Esto supone que la mayoría de las habilidades que el ser humano posee, los conocimientos que ha adquirido y las actividades que desarrolla las ha aprendido o las ejecuta basándose en la información visual.

De forma especial, este canal juega un papel esencial en el desarrollo durante la etapa infantil. Sin embargo, las diferentes alteraciones que afectan al sistema visual humano pueden reducir en diversos grados e incluso anular la recepción de la información por esta vía. Cuando esto sucede, es de suma importancia determinar el nivel de pérdida de visión y las repercusiones funcionales que esta puede originar.

La discapacidad visual, al igual que la auditiva, es una discapacidad de tipo sensorial, ya que afecta a uno de nuestros sentidos, el sentido de la visión. La ceguera, baja visión o deficiencia visual hacen referencia a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. Es decir, se trata de personas que no ven absolutamente nada o, en el mejor de los casos,

incluso llevando lentes o utilizando otras ayudas ópticas, ven mucho menos de lo normal y realizando un gran esfuerzo.

Existen diferentes grados de visión y distintos tipos de dificultades visuales, entre las cuales se pueden mencionar aquellas que tienen relación con la pérdida o disminución de la agudeza visual, referida a la distancia con la que es posible discriminar objetos y figuras; las que tienen relación con la pérdida o disminución del campo visual, referido al contorno que abarca nuestra visión, y, finalmente, las relacionadas con la disminución o ausencia de ambos.

Debido a las repercusiones educativas que estas condiciones implican, es importante saber que en la escuela es posible encontrar estudiantes que a pesar de presentar dificultades visuales, serán capaces de distinguir formas y colores, apoyados por las distintas ayudas ópticas existentes (lentes, lupas, telescopios), y también alumnos y alumnas que no podrán ver absolutamente nada, requiriendo de otras adaptaciones y ayudas técnicas que les permitan acceder a la información visual a través principalmente de los sentidos del tacto y la audición.

En este sentido, es fundamental distinguir entre los conceptos de ceguera y baja visión, según los criterios de Pérez, C. (2012).

La baja visión se refiere a una percepción visual disminuida o insuficiente, la cual, a pesar de las ayudas ópticas que el estudiante pueda utilizar, sigue estando bajo el promedio de una visión normal. Es decir, las personas con baja visión poseen el remanente visual o resto de visión que les permitirá utilizar funcionalmente este sentido, o lo que es lo mismo, muchas de ellas podrán escribir y leer textos impresos, generalmente amplificados, apoyadas por las ayudas ópticas que sean necesarias en cada caso, tales como lupas, lentes u otros instrumentos que le sirvan para magnificar los caracteres e imágenes que desee ver.

Por su parte se considera a la ceguera como una pérdida total de la visión, o bien que el remanente que posea el estudiante sea tan reducido que no le permita desarrollar actividades utilizando esta vía de percepción. En este caso será necesario que los estudiantes aprendan el sistema Braille y cuenten con una serie de

recursos de apoyo que le permitan acceder a la información y/o que faciliten su autonomía y orientación espacial.

El término de discapacidad visual, se ha conceptualizado como: “...una pérdida total de la visión o una disminución severa de las funciones visuales en ambos ojos... por el nivel de implicación que presentan en la persona y considerando los diversos criterios clínicos y psicopedagógicos, esta se expresa en forma de ceguera o baja visión”. (Castellanos, R., Hernández, C., Rodríguez, X. et al ; 2010: 64).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la discapacidad visual consiste en la ausencia o disminución de la capacidad para ver que dificulta o impide la realización normal de las tareas visuales, provocando dificultades de interacción entre el sujeto afectado y su entorno, incluye la ceguera total y la baja visión en sus diferentes grados. OMS; (2001).

Como se aprecia en ambas conceptualizaciones la característica central que permite determinar si una persona tiene una discapacidad visual radica en la ausencia o disminución de la capacidad para ver. En este estudio se asume la conceptualización que ofrece la OMS, teniendo en cuenta que se ajusta a la naturaleza del estudio a partir de los siguientes criterios:

- Es una conceptualización abarcadora e integral que se relaciona con la manera de asumir la discapacidad visual en el contexto angolano.
- Recoge de una manera sintetizada los rasgos fundamentales de la discapacidad visual que los demás autores consultados reconocen.
- En dicho contexto de la escuela especial de Benguela los escolares manifiestan una ausencia o disminución de la capacidad para ver.
- La ausencia o disminución de la capacidad para ver repercute en la realización de las tareas visuales en el PEA en el nivel primario.
- El concepto contiene un enfoque social, pues no solo analiza la discapacidad desde el punto de vista clínico, sino que asume la interacción del sujeto con el entorno. (Aspecto relacionado en gran medida con el desarrollo de la autonomía personal que constituye el tema central del estudio).

- En la escuela especial angolana confluyen escolares con ceguera total y con baja visión, aunque estos últimos en menor cantidad.
- El estudio desarrollado tiene valor de uso en la República de Angola, en este sentido la OMS es una organización mundial que tiene incidencia en todos los países del mundo. Sus conceptos, ideas y visiones recogen lo positivo de científicos de todas las teorías y enfoques.

Desde esta perspectiva la integración social del discapacitado visual debe ser concebida, en su dimensión ética, como el derecho que tienen todos los seres humanos de participar como integrantes plenos de su comunidad, y la sociedad y la escuela en particular, deben ofrecer como opción, la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y sus aptitudes.

De este modo las influencias del entorno son mucho más importantes que los rasgos puramente biológicos o genéticos a la hora de explicar la conducta humana. De ahí que el diseño curricular que se propone para el logro de la autonomía personal utilice las relaciones entre los escolares en el salón de clases y estudie la estructura y funcionamiento del grupo para potenciar desde estas interacciones el propio desarrollo de la personalidad y poder ofrecer a los alumnos todo tipo de ayudas para que puedan alcanzar los logros que se establezcan para concluir cada ciclo. Se considera fundamental una educación de los niños y niñas discapacitados visuales basada en el respeto, la convivencia, la tolerancia y la solidaridad.

Para Vigostky “cualquier defecto ya sea la ceguera, la sordera o la deficiencia mental innata... influye sobre todo, en las relaciones con las personas. Incluso en la familia, el ciego o el sordo es, ante todo, un niño peculiar y se le brinda un trato exclusivo, inhabitual, distinto al que se le da a los otros, y esto no solo ocurre en las familias en que este niño es una carga pesada y un castigo, sino también cuando está rodeado de un amor duplicado o una atención sobreprotectora que lo separa de los demás”. (Vigostky, L.; 1989: 53)

En esta misma idea Lopera plantea “Cualquier discapacidad es un hecho no deseado. La ceguera y la baja visión también lo son, con el agregado de que estas tienen una trascendencia en el hombre mucho más allá del hecho de no poder ver

total o parcialmente: son limitaciones que imponen una gran dependencia, sumada al miedo, la vergüenza y el desequilibrio emocional “(Lopera, G.; 2014: 38)

Es por ello que en el caso de su educación y por la dependencia de los demás que manifiestan, en las primeras etapas de su vida, es importante conocer cómo ocurre el proceso de interiorización de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y los valores, pues como no pueden hacer observaciones visuales que le permitan comprender el mundo y actuar en él, hay que basar su educación en el desarrollo de los demás sentidos (el olfato, el tacto) y en el lenguaje como instrumento de mediación.

En este sentido Vigostky plantea que toda función social superior primero es social (interpsicológica) y después es individual (intrapsicológica). Este paso hacia el interior de lo que antes estuvo en el plano de lo social es el concepto de interiorización.

Por cuanto el desarrollo de la personalidad llega a su plenitud en la medida en que el sujeto se va apropiando de la experiencia de los demás con los que se relaciona o sea va interiorizando las habilidades que antes estaban en el plano de lo interpsicológico.

Lo fundamental en su enfoque consiste en considerar el desarrollo de la personalidad como el resultado del proceso histórico cultural donde el lenguaje desempeña un papel esencial.

Otro aspecto de singular importancia en la teoría de Vigostky está relacionado con el potencial de desarrollo que cada uno de estos niños presenta y que logra a través de la interacción con los demás y que Vigostky llamó zona de desarrollo próximo.

A través de la mediación el discapacitado visual utiliza la vista de otra persona, la experiencia ajena para construir el cuadro del mundo en su pensamiento. La mediación a través del lenguaje del otro en su descripción de lo que puede observar es utilizada como instrumento, como herramienta “lo cual amplían inmensamente su experiencia y lo entrelazan estrechamente en el tejido general del mundo” (Vigostky, L.; 1989: 63)

El niño discapacitado visual construye sus conocimientos, pero no puede hacerlo solo sin el andamiaje que por su parte le construye el otro. El conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, el conocimiento será más rico y amplio. La zona de desarrollo próximo (ZDP) está determinada socialmente.

Los maestros, padres o compañeros que interactúan con estos niños son los que inicialmente tienen la responsabilidad de que aprendan. En esta etapa, se dice que ellos están en su ZDP. Poco a poco, sin apresuramientos en su educación, ellos irán asumiendo la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su conducta.

La ZDP consiste en la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás, puede verse como una etapa de desarrollo del ser humano, donde está la máxima posibilidad de aprendizaje. “El nivel de desarrollo y aprendizaje que el niño discapacitado visual pueda alcanzar con la ayuda, guía o colaboración con los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto su desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social. Siempre teniendo en cuenta el postulado de L.S. Vigostky en el cual se expresa que en el desarrollo de la personalidad de personas con deficiencias actúan las mismas leyes que en resto de los niños. (Leyva, M.; 2014: 35)

Es por ello pertinente tener en cuenta las características personales de cada persona con discapacidad visual, sus experiencias anteriores, las actitudes ante las diferentes situaciones cotidianas, la capacidad para resolver problemas y el ajuste personal a la pérdida visual, lo cual tiene una relación directa en el mantenimiento o consecución de su autonomía. Las emociones vividas y sus actitudes determinan la necesidad de ser autónomo.

La discapacidad visual puede alterar la percepción de sí mismo de forma negativa (desajuste), y todo ello, unido a la apatía para realizar una tarea aun cuando previamente hubiera sido satisfactoria, constituyen factores de primer orden que van a determinar el grado de autonomía que se consiga.

En este sentido la motivación, entendida como la capacidad que empuja a realizar actividades, merece una atención especial. Se necesita, desarrollar en los escolares

con discapacidad visual la voluntad para hacer algo, con el esfuerzo que requiera y durante el tiempo preciso para conseguirlo.

En este sentido desde el punto de vista psicológico la comprensión del aprendizaje debe cambiar:

De una definición unitaria a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes

De su centración en el cambio de conducta a la visualización de la transformación constructiva de la persona que aprende.

De su ubicación en lo estrictamente individual a su redimensión socializadora.

Cambiar el papel del que aprende de receptor a productor y evaluador del conocimiento.

De sometido al poder del conocimiento a dominador del poder que significa conocer.

De aspirar a la competencia como fin a emplear como medio para aprender más.

De sometido al control externo a persona autorregulada. (Cobas, C. y Morejón, G.; 2008: 16)

Esta concepción permite orientar la manera de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una posición que favorezca la apropiación de contenidos a partir de la significatividad, la producción de conocimientos del que aprende, al logro de competencias utilizadas como medios de múltiples aprendizajes en la búsqueda de la transformación constructiva, teniendo en cuenta además un verdadero ambiente socializador que matice el desarrollo del aprendizaje desarrollador.

1.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje en escolares con discapacidad visual: particularidades y requerimientos para su dirección

El propósito esencial de la enseñanza es la transmisión de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares. Como resultado de su acción, debe quedar una huella en el individuo, un reflejo de la realidad objetiva, del mundo circundante que, en forma de conocimiento, habilidades y capacidades, le permitan enfrentarse a situaciones nuevas con una actitud creadora, adaptativa y de apropiación.

“El proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador”. (Leontiev A. N.; 1991. t.1)

Todo proceso de enseñanza científica es un motor impulsor del desarrollo que, consecuentemente, y en un mecanismo de retroalimentación positiva, favorecerá su propio progreso en el futuro, en el instante en que las exigencias aparecidas se encuentren en la llamada "zona de desarrollo próximo" del individuo al que se enseña. Este proceso de enseñanza científica deviene en una poderosa fuerza de desarrollo, que promueve la apropiación del conocimiento necesario para asegurar la transformación continua y sostenible del entorno del individuo en aras de su propio beneficio como ente biológico y de la colectividad de la cual es un componente inseparable.

La enseñanza se ha de considerar estrecha e inseparablemente vinculada a la educación y, por lo tanto, a la formación de una concepción determinada del mundo y también de la vida.

“No debe olvidarse que los contenidos de la propia enseñanza determinan, en gran medida, su efecto educativo; que la enseñanza está de manera necesaria, sujeta a los cambios condicionados por el desarrollo histórico-social, a las necesidades materiales y espirituales de las colectividades; que su objetivo supremo ha de ser siempre tratar de alcanzar el dominio de todos los conocimientos acumulados por la experiencia cultural”. (Leontiev A. N.; 1991. t.1)

La enseñanza existe para el aprendizaje; sin ella, este no se alcanza en la medida y cualidad requeridas; mediante ella, el aprendizaje estimula. Así, estos dos aspectos, integrantes de un mismo proceso, de enseñanza-aprendizaje, conservan, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades, al tiempo que conforman una unidad entre la función orientadora del maestro o profesor y la actividad del educando. La enseñanza es siempre un complejo proceso dialéctico y su evolución está condicionada por las contradicciones internas, que constituyen y devienen en

indetenibles fuerzas motrices de su propio desarrollo, regido por leyes objetivas y las condiciones fundamentales que hacen posible su concreción.

La enseñanza tiene un punto de partida y una premisa pedagógica general en sus objetivos. Ellos determinan los contenidos, los métodos y las formas organizativas de su desarrollo, en correspondencia con las transformaciones planificadas que se desean generar en el individuo que recibe la enseñanza. Tales objetivos sirven, además, para orientar el trabajo, tanto de los maestros como de los educandos en el proceso de enseñanza, y constituyen, al mismo tiempo, un indicador de primera clase para evaluar la eficacia de la enseñanza.

En esta línea de pensamiento, resulta necesario precisar la pertinencia de la segunda ley de la didáctica en el estudio que se desarrolla según los criterios de Carlos Álvarez de Zayas (1999) y la cual se encuentra orientada a las relaciones internas entre los componentes del proceso profesor-educativo: La educación a través de la instrucción.

Como consecuencia del proceso de enseñanza, ocurren cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (escolar). Con la ayuda del maestro o profesor, que dirige su actividad conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos, así como a la formación de habilidades y hábitos acordes con su concepción científica del mundo, el estudiante adquiere una visión sobre la realidad material y social; ello implica necesariamente una transformación escalonada de la personalidad del individuo. Álvarez, M., (2000); Gimeno, L. y Pérez, A. (1993).

Desde el propio surgimiento de la Pedagogía científica, los pedagogos que han profundizado en la temática de enseñar han propuesto ideas rectoras, exigencias, principios, reglas o puntos de partida, que sirven para guiar la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se asumen como principios de la enseñanza la unidad del carácter científico de la educación con la vida, con el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo afectivo

y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad; el carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y el principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. Addine, F., (2002). Por otra parte se señala que el aprendizaje constituye un proceso de naturaleza extremadamente compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.

El aprendizaje puede considerarse igualmente como el producto o fruto de una interacción social y, desde este punto de vista, es intrínsecamente un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera. Un sujeto aprende de otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva, construye e interioriza nuevos conocimientos o representaciones mentales a lo largo de toda su vida.

De esta forma, los primeros favorecen la adquisición de otros y así sucesivamente. El aprendizaje puede ser un producto y un resultado de la educación y no un simple prerrequisito para que ella pueda generar aprendizajes: la educación devendrá, entonces, en el hilo conductor, el comando del desarrollo.

El aprendizaje, por su esencia y naturaleza, no puede reducirse y, mucho menos, explicarse sobre la base de los planteamientos de las llamadas corrientes conductistas o asociacionistas y cognitivas. No puede concebirse entonces como un proceso de simple asociación mecánica entre los estímulos aplicados y las respuestas provocadas por estos, determinadas tan solo por las condiciones externas imperantes, donde se ignoran todas aquellas intervenciones, realmente mediadoras y moduladoras, de las numerosas variables inherentes a la estructura interna, principalmente del subsistema nervioso central del sujeto cognoscente, que aprende.

“La concepción social de una escuela productiva y formadora alcanza su plena realización, en el proceso profesor-educativo cuando bajo la dirección del profesor se desarrollan los métodos y las formas de enseñanza y aprendizaje que motiven y que interesen, que posibiliten en la acción volitiva consciente del estudiante su participación activa, planificada y creadora, en la práctica social, en la vida, en el trabajo”. (Álvarez de Zayas, C.; 1999: 87)

El proceso de enseñanza-aprendizaje históricamente ha tenido varias características, una con un marcado acento en el papel del profesor como transmisor de conocimiento (enseñanza) y otra a través de enfoques más contemporáneos, que conciben al proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de manifiesto el papel protagónico del estudiante. Konstantinov, et al (1962) y Rico & Silvestre (2003). Es esta última concepción la que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma integral.

De igual manera se precisa que “la enseñanza y el aprendizaje constituyen en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación de varios sujetos, ya que se dan en el grupo en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo que lo organiza y conduce, pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno”. (López, J.; 2002: 54)

Se puede afirmar entonces, que el proceso enseñanza-aprendizaje, es recíproco y se fortalece en sí mismo, de la misma manera, se entiende como un proceso tripartita donde cada elemento es medular para conformar el enunciado aprendizaje – aprendiz - enseñanza.

En este sentido se asume: “(...) que el proceso de enseñanza-aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante. Esta tarea es una responsabilidad social en cualquier país. Constituye la integración de lo instructivo y lo educativo. Ambas concepciones permiten hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como fin social la formación multilateral de la personalidad del hombre”. (Fernández, A.; 2004: 46)

Una de las actividades pedagógicas fundamentales que realiza el profesor que se desempeña en la educación del escolar con discapacidad visual es la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en función del desarrollo de su autonomía personal de modo que puedan insertarse en la vida social y convertirse en ciudadanos útiles a su país.

Es por ello que en el presente estudio se tienen en cuenta en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje el cumplimiento de los principios de la Educación Especial en la República de Angola, los cuales se centran en: la determinación social del desarrollo psíquico y su carácter interactivo; el papel de la enseñanza en el desarrollo, el enfoque individual, el diagnóstico precoz, científico integral, dinámico y multidisciplinar, la corrección y compensación, la diferenciación en la enseñanza, la interrelación con la comunidad y la preparación laboral y profesional . Franco, M.et al (2009)

Este sistema de principios le permite al profesor que trabaja con escolares que presentan discapacidad visual orientar su modo de actuación para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellos se resumen los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan los posibles programas curriculares complementarios en función del desarrollo de la autonomía personal.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas con discapacidad visual la labor del profesor ocupa un lugar fundamental. Según Rodríguez, R., Machín, R., (2002), para que el profesor exprese un trato adecuado a las necesidades y particularidades de cada sujeto con algún tipo de discapacidad o sus allegados, es necesario primeramente que se conozca a sí mismo.

De esta manera resulta necesario estudiar una variada gama de reacciones que le provocan estas personas, sus aproximaciones, sus cercanías, sus demandas; en fin, entender cómo transcurren estas complejas relaciones intersubjetivas entre él y la persona con discapacidad, que son algo diferentes de acuerdo con el medio en que se encuentra, y varían en función de las características de la personalidad de los sujetos con deficiencia, o de las peculiaridades de la dinámica familiar.

El profesor, al entrar en contacto con estos sujetos y con la vida familiar que ellos desarrollan, de alguna forma proyecta sus propias cualidades personalógicas, incluso sus conflictos e inseguridades. Tal vez no se percata de que sus actitudes hacia ellos o a sus padres pueden estar influenciadas por elementos de su propia historia individual que no ha esclarecido anteriormente. En ocasiones, las posturas muy exigentes hacia los sujetos con discapacidad, la benevolencia casi seductora o el exceso de autoritarismo, por citar solo algunas actitudes, no se explican desde la práctica establecida, sino que reflejan una necesidad profunda de la personalidad del profesional involucrado en esta compleja relación humana.

Es por ello que se hace necesario que el profesor reconozca las características generales que evidencian los escolares con discapacidad visual que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas pueden presentarse:

-Dificultades para recibir la información del entorno. Incluso cuando el alumno tiene resto visual, puede estar recibiendo una información confusa y distorsionada, por partes, o basada en otros sistemas perceptivos, por lo que luego necesita integrar la información, lo cual requiere más tiempo.

-En el desarrollo del lenguaje pueden presentar verbalismos, ecolalias y dificultades para utilizar correctamente los pronombres. En cuanto a las competencias sociales, en ocasiones, presentan habilidades sociales no verbales deficitarias (falta de expresión facial y gestual).

-En cuanto al desarrollo cognitivo, puede ser algo más lento, producto de que el tacto o el oído son sentidos que requieren un procesamiento de la información más complejo y lento. Es por ello que el estilo de aprendizaje es diferente, ya que tienen dificultades para aprender por imitación, adquieren más lentamente la información y pueden presentar dificultades específicas en algunos contenidos. Necesitan estar siempre motivados, estar más alertas para no distraerse o aburrirse. Esto ocurre porque se reciben menos estímulos del exterior, el escolar.

En el caso del desarrollo de la psicomotricidad, pueden aparecer estereotipos y retraso en el desarrollo locomotor.

En este sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de escolares con discapacidad visual resulta necesario la estimulación auditiva, en función de desarrollar una buena capacidad auditiva, que es útil para recoger información (aprender a estudiar con grabaciones sin perder la atención o dormirse; aprender a identificar, discriminar y localizar los sonidos para detectar obstáculos; como sistema de orientación; para reconocer las voces de las personas, entre otros aspectos).

Constituye además pertinente la estimulación del sentido del gusto y del olfato en función de Identificar y discriminar sensaciones olfativas y gustativas, anticipar lugares y personas, así como reconocer el estado de los alimentos o discriminarlos.

Por otra parte la estimulación visual se orienta desde un entrenamiento específico para utilizar al máximo el resto visual. Cualquier capacidad visual por pequeña que sea, incluso la percepción de luz, es útil y debe ser entrenada. Aunque no se logre la lectura en tinta, este resto visual puede contribuir a que la persona tenga más independencia y seguridad en sus desplazamientos y en su vida diaria.

De igual manera en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los escolares con discapacidad visual se atienden otros componentes esenciales como: la adecuación de los ritmos de aprendizaje, la disposición de mayor tiempo para la realización de las tareas, la elaboración de programas específicos en técnicas de orientación y movilidad y habilidades de vida diaria para aumentar la autonomía personal y la autoestima.

Resulta imprescindible el establecimiento de un código de lectoescritura (en tinta o en braille) que sea funcional para el alumno en cuanto a velocidad y comprensión lectora y a la hora de escribir (tomar apuntes, redactar exámenes, etc.), además el seguimiento de la utilización de las ayudas ópticas prescritas y el apoyo escolar para reforzar aquellos aspectos puntuales que se necesite.

Por último se requiere establecer una temporalización adecuada de los objetivos curriculares al ritmo de aprendizaje del alumno y la adecuación del entorno a las necesidades educativas y sociales del alumno en función de controlar la iluminación en cantidad y calidad, evitar deslumbramientos; ubicación en el aula lo más cerca

posible del profesor y de la pizarra; ayudas ópticas y no ópticas, fotocopias ampliadas; espacio suficiente para almacenar el material, entre otros elementos.

Es necesario destacar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los escolares con discapacidad visual se aprecian en la literatura consultada diferencias que distinguen el PEA de los escolares ciegos y los que manifiestan baja visión.

En el caso de esta investigación que se realiza para la escuela especial de Benguela en la cual los escolares que asisten son pedagógicamente ciegos se ha puesto especial atención en el PEA de escolares ciegos, pero sin dejar de abordar el tratamiento pedagógico que tiene que realizar el profesor con escolares que manifiestan baja visión. La diferencia está especialmente en el empleo de los métodos, los medios de enseñanza y las funciones didácticas.

En este sentido es necesario hacer valer que “A VER SE APRENDE”, según Martín González

CIEGOS	BAJA VISIÓN
Utilización del Sistema Braille Estimulación de las sensaciones olfativas, gustativas táctiles y auditivas. Identificación, discriminación y localización de sonidos del medio (trabajo con grabaciones) Utilización de Programas específicos de orientación y movilidad, y habilidades de vida diaria. Temporalización ajustada para el desarrollo del contenido curricular, según ritmo de aprendizajes. Mayor tiempo para la realización de las tareas. Adecuaciones del entorno de aprendizaje.	Explotación de retos visuales (estímulo visual). Colocación de los medios de enseñanza. Trabajo con lupas, lentes o espejuelos. Utilización de letras con gran tamaño. Usos de macrotipos. Aprovechamiento de las ayudas ópticas. Ajuste de la iluminación requerida según la afectación visual. Los trazos de las letras deben ser fuertes. Utilización de juegos y ejercicios visuales: (ensartes, unión de puntos, búsqueda de letras, recorte de figuras, trabajo con siluetas y contornos, entre otras) Utilización de la informática. Dosificación de la carga visual.

Para el caso de la baja visión además se utilizan los programas de rehabilitación visual y específicamente la autora Barraga. N. C (1989) se refiere en este sentido a:

- Actividades de coordinación viso-motora.

- Actividades de figura-fondo.
- Actividades de constancia perceptual.
- Actividades de posición en el espacio.
- Actividades para la memoria de estímulos visuales.
- Actividades visualización, imaginación y elaboración mental.

Por todo lo antes expuesto se considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de escolares con discapacidad visual se requiere de un sistema de acciones para la comunicación y la actividad pedagógica basada en el respeto a su dignidad como personas útiles en la sociedad, capaces de comprender que todo acto profesional que se realice con ellos necesita de un constante perfeccionamiento de los métodos, medios y técnicas de enseñanza, así como de conocimientos, habilidades, capacidades y potencialidades creadoras para ofrecer la respuesta educativa. Honrado, V (2014)

En el caso de Angola no habrá progreso de la Educación Especial sin un investimento serio en infraestructuras, en la formación de recursos humanos, equipamientos para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos han sido compromisos asumidos en función de cumplir con las metas del milenio propuestas por la Organización de la Naciones Unidas (ONU) para el 2015.

Por todo ello es necesario poner en práctica el pensamiento vigostkiano que expresa que las mismas leyes que rigen el desarrollo infantil de los supuestos normales, se cumplen también para los llamados deficientes.

Es muy común en los países subdesarrollados, entre ellos Angola; la existencia de la discriminación, la desigualdad, la injusticia y la marginación hacia las personas discapacitadas, lo que trae como consecuencia que muchas familias no aceptan que sus escolares con discapacidad asistan a los centros educacionales o se pongan en mano de un profesor que no posea la ética pedagógica para atenderlos. Es por ello necesario que los profesores que interactúan con estos escolares conozcan cómo debe ser su modo de actuación en la actividad pedagógica.

La actual ley de base del sistema educativo angolano tiene impacto en la formación de profesores por la correspondencia entre la educación y el desarrollo social. Porque la formación científico-pedagógica de los profesores constituye una de las tareas y condiciones fundamentales para elevar el nivel de la calidad de la enseñanza.

El estado angolano tiene la gran responsabilidad de preocuparse por la preparación de sus profesores a partir de los desafíos que imponen el progreso científico técnico, pero no bastará con invertir en tecnologías o construir instituciones escolares, si no se cuenta con profesores preparados, con una ética pedagógica que responda a los intereses sociales en la educación y que oriente el accionar para la atención a la diversidad desde posiciones que favorezcan los diseños curriculares adaptados a las necesidades y potencialidades de los escolares.

1.3. El desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el contexto angolano centrado en la adaptación curricular y la preparación de los agentes educativos

En gobiernos anteriores los documentos legales del estado angolano planteaban una preocupación por la educación, pero eso se fue quedando solo en lengua escrita y no se llevó a la práctica, lo cual provocó el crecimiento del analfabetismo y serios problemas en la formación y desarrollo de la cultura integral de los ciudadanos del país.

El desafío para la construcción de una escuela para todos que garantice una enseñanza de calidad sin excepción, es una tarea nacional en Angola y necesita ser efectiva por todos los que actúan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Por ello, es necesario sensibilizarlos y buscar una actuación conjunta entre la escuela y la comunidad, poner la ciencia al servicio de la sociedad, por ella y para ella

La escuela para todos, que se pretende desarrollar en Angola, deberá atender la diversidad, la individualidad sobre todas las cosas y promover el desarrollo hasta los límites insospechados, pero esto será posible sobre la base de proyectos que lleven a la reformulación de los currículos y a la formación y capacitación de los profesores.

La educación era vista como un sector improductivo que acarrearba gastos innecesarios al estado y esta misma concepción influía en las familias que la veían, en su mayoría, como una carga que sacaba a sus hijos de la producción de bienes e ingresos. El no analizar la educación como factor de desarrollo causó muchos perjuicios a la población angolana y a su desarrollo. Si por un lado el discurso público reconocía la importancia de la educación, por otro lado la práctica no reflejaba exactamente las condiciones y los contornos de su importancia.

Después de la independencia de Angola, el sector educativo se empeñó arduamente para responder al desafío político con las palabras de orden como: *"estudiar es un deber revolucionario"*; *"el profesor es un combatiente de la línea más adelante"*; *"Angola es una gran escuela donde todos aprenden y enseñan"* que se escuchó y se escucha aún en estos momentos. Esto ha provocado una gran explosión de los efectivos de la educación pues era necesario asegurar el mínimo indispensable para la escolarización.

Esta forma de pensar la educación en Angola fue evolucionando hacia diferentes concepciones que en la práctica condicionaban la actitud y el comportamiento de los diferentes actores del sector educativo.

Como resultado de las reivindicaciones de los agentes envueltos directamente en la acción educativa el sector fue definido a partir de 1981 como un sector reproductivo. Esta definición se traduce en una nueva actitud hacia la educación que dio nuevos bríos a los educadores y a las familias angolanas.

Pero las necesidades en la educación eran numerosas y no se correspondían con lo que resultaba en su definición como sector reproductivo. Es por ello que a partir de 1985, la educación empezó a ser definida como un sector estratégico que fue ganando importancia y prioridad. Como se aprecia siempre la definición de la política atribuida a la educación le ha correspondido en la práctica una actitud más favorable o menos favorable para su desarrollo.

Para concretizar la importancia que el estado le confirió al sector, fue hecho un enorme esfuerzo financiero, que infelizmente se resquebrajó con las acciones de guerra que se desarrollaban en el país con particular violencia, pero que en estos

momentos se encauzan con mejores resultados que se evidencian en inversiones para lograr mejor infraestructura en las escuelas, becas para que estudiantes angolanos puedan realizar estudios superiores en otros países; así como la respuesta de la mayoría de los profesores que han mantenido una postura ética ante el alumnado.

Desde siempre la formación del profesor en el sistema educativo angolano ocurrió en estructuras propias que van desde el nivel básico al nivel superior. Después de la independencia nacional, el estado angolano tomó la soberana decisión de reformular el sistema educativo heredado de la era colonial e implementó un sistema educativo nacional que intenta y proyecta garantizar atención a la mayoría de ciudadanos sin importar diferencias.

En estos momentos, las familias angolanas tienen la posibilidad de enviar, si así lo entienden, a sus hijos a escuelas que atienden niños con discapacidad visual, pero también a escuelas de enseñanza general a partir de las políticas de inclusión educativa.

Es opinión de la autora que debe existir un personal preparado para atender estas discapacidades visuales, y programas complementarios que los ayuden a lograr su autonomía. El niño debe aprender primero a trabajar con el sistema braille en la escuela especial y desarrollar a la vez su autonomía para después poder insertarse con éxito en la escuela de enseñanza general. Es por ello que su inclusión en la escuela de enseñanza general es posible y necesaria desde los fundamentos de una verdadera educación inclusiva.

Desde lo pedagógico:

- Se requiere de la preparación del profesor del contexto inclusivo a partir de los recursos de apoyo que brinda la escuela especial desde una etapa previa a la inclusión del escolar.
- La escuela especial favorece desde las primeras edades el trabajo con los programas específicos y asignaturas que permiten preparar el escolar con discapacidad visual en función del logro de la autonomía para luego tener éxito en la enseñanza general.

- La preparación inicial en la escuela especial contribuye a la socialización del escolar con discapacidad visual en la enseñanza general.

Desde lo didáctico:

- Los recursos didácticos que se utilizan en la escuela especial permiten al escolar con discapacidad visual apropiarse de aprendizajes básicos en función del desarrollo de su autonomía que luego le serán de gran utilidad en la escuela de enseñanza general. (componentes didácticos que se ajustan según necesidades y potencialidades)
- La escuela especial dota al escolar con discapacidad visual en sus primeras edades de herramientas necesarias para acceder al conocimiento durante toda su vida.
- El dominio del Sistema Braille desde la escuela especial garantiza el posterior desarrollo del escolar en el contexto inclusivo durante el PEA de las diferentes asignaturas.

La implementación de la educación especial en Angola, registró varios trastornos causados por el factor guerra. Sin embargo en estas condiciones el gobierno dio los primeros pasos en tres provincias: Luanda, Huila y Benguela. En Benguela se creó la primera y única escuela polivalente de la provincia que constituyó una de las tres primeras escuelas en el país y funcionó como centro piloto que guió el servicio en esta área de la educación. Por su nivel de desarrollo se considera como una de las tres primeras escuelas en atender escolares con diferentes discapacidades en una sola institución.

En estudios realizados se estima que más del 15% de la población escolar angolana tiene necesidades educativas especiales y muchos no han sido diagnosticados para que su atención sea lo más integral posible. Se reconoce que los actuales sistemas de prevención, intervención escolar, asistencial y sanitario son deficitarios acrecentados, principalmente, por el factor guerra y la pobreza que asoló el país.

El sistema educativo en particular y la sociedad en general, intentan buscar caminos para que se desenvuelvan acciones y reflexiones sobre la problemática de las personas con discapacidad visual en Angola.

En este sentido deberá prepararse una escuela concebida y organizada de manera diferente, en la que se pueda invertir recursos financieros y humanos, conocimientos referidos a las formas de promover el desarrollo a través de una enseñanza desarrolladora. La escuela de educación especial deberá seguir con sus políticas y así apoyar las futuras escuelas inclusivas.

Entre los principales estudios e investigaciones realizadas en Angola relacionados con la atención a la discapacidad en distintos niveles educativos, se destacan los de Da Silva, J. A. (2008) y Veiga, I. (2012). Sus resultados están vinculados fundamentalmente a programas para la formación de profesores en función de atender niños con necesidades educativas especiales en Angola y apuntan hacia la responsabilidad de la escuela angolana con la actualización continua de los conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y capacidades de los recursos humanos que en ella laboran (profesores y directivos).

A través del Instituto Nacional para la Educación Especial (INEE) se implementan acciones que reflejan la lucha contra la discriminación y la exclusión de las personas con deficiencias. Urge también la necesidad de incentivar o modificar la conciencia nacional con relación a la deficiencia eliminando prejuicios, tabúes, discriminaciones, estigmas. Es necesario reestructurar el funcionamiento de las escuelas inclusivas donde todos tengan la posibilidad de estudiar juntos con un sistema educativo que les ofrezcan los profesionales dotados de las herramientas y recursos didácticos que requiere la enseñanza a la diversidad de modo que respondan al cúmulo de necesidades educativas que presenten. Por ello se plantearon tareas nacionales que contempla un Plan desarrollo a implementarse desde el año 2007.

En este Plan que refiere Luciano Lucas (2008) se encuentran proyectadas las acciones tendientes a satisfacer las mayores carencias identificadas en la atención a las personas con necesidades educativas especiales, buscando la ampliación y la consolidación de la educación especial en la República de Angola.

Las acciones se fundamentan en cinco pilares fundamentales que son:

- I. Sensibilización de la población sobre la problemática de las Necesidades Educativas Especiales; (actividades para informar y sensibilizar a la comunidad en

general y en particular a la escolar sobre cuestiones inherentes a las necesidades educativas especiales).

- II. Formación y capacitación de los recursos humanos especializados; (270 formadores provinciales en el ámbito de la Reforma Educativa y de la cooperación bilateral Angola – Brasil para garantizar la expansión y mejoría de la educación especial)
- III. Inversiones en infraestructuras básicas para el desarrollo de la Educación Especial; (Construcción de nuevas escuelas especiales en 7 provincias. (Huambo, Lunda Sul, Cunene, Namibe, Kuanza Norte, Malange e Bié)
- IV. Inversiones en materiales didácticos e específicos; (Adquisición de materiales e equipamientos).
- V. Estudios e investigaciones; (Participación en congresos internacionales y realización de trabajos investigativos relacionados con la educación especial

Estos cinco pilares, procuran promover, en las condiciones concretas de la república de Angola, una educación de calidad para todos y crean las condiciones para mejorar y ampliar los servicios de la Educación.

A nivel social en el país se materializan medidas y políticas para mejorar la atención educativa a los escolares con deficiencias visuales, es regulada por una estrategia que incide esencialmente en:

- Continuación de la mejoría y ampliación de los servicios de la Educación Inclusiva en todo el territorio.
- Institucionalización de acciones.
- Reelaboración de proyectos y acciones de acuerdo con los resultados alcanzados.
- Crear condiciones infra – estructurales, de formación y pesquisa que permitan una implementación segura del plan estratégico de desarrollo de la educación especial.
- Adaptación de currículos y planes de estudios para escolares con deficiencias visuales en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.
- Reforzar la adquisición de materiales didácticos específicos.

El Ministerio de Educación de Angola en sus políticas recientes proyectó para los últimos años acciones de formación de profesor, adquisición de medios didácticos, reforzó la supervisión y evaluación del sistema escolar y la cooperación con Cuba que tiene una gran referencia en la educación de personas con discapacidad. En ese sentido se trabaja en esta investigación con el objetivo de complementar el esfuerzo del gobierno para atender la población discapacitada.

Específicamente se considera que la persona con discapacidad visual podrá hacer la mayoría de las actividades que hace un vidente, pero necesita de un tipo de aprendizaje, en el que la imitación, factor esencial en el aprendizaje de los que cuentan con el sentido de la vista, pierde su significado, lo que exige en su desarrollo un esfuerzo mayor.

El escolar con discapacidad visual necesita una mayor dedicación o actividad por parte de sus educadores en función de potenciar las percepciones táctiles, auditivas y cenestésicas.

La existencia de un discapacitado visual puede desarrollarse, en determinados ámbitos, con muchas dudas relacionadas con la percepción del mundo, de sí mismo y de las relaciones con los demás. Si estas dudas no logran resolverse se crean problemas que atentan en su desenvolvimiento en la vida en sociedad.

El profesor, su acompañante o los familiares deben tener en cuenta que la entrada de información le va a llegar principalmente por vía auditiva y táctil. Por tanto, su percepción resultará limitada y fragmentada; hay una falta de perspectiva global y no puede obtener la riqueza y pluralidad que de la realidad les ofrece la visión a niños y niñas con visión normal. Martín, D., (2003).

El 80% de la información que un ser humano recibe es por medio de la visión, es por ello que las personas con discapacidad visual requieren de más apoyos, y de una atención temprana para que puedan desarrollar sus habilidades al igual que una persona con visión normal. García, L., (2012)

Según García, L. (2012) las personas con discapacidad visual necesitan:

- Aprender hábitos de autonomía personal (vestido, aseo, alimentación e interacción social), por lo que se requiere que padres y maestros les acerquen al mundo, les

muestren las cosas y expliquen claramente las relaciones que se dan entre estas y las personas. La estimulación y enseñanza deben fomentar la exploración y curiosidad llevándose a cabo de forma vivencial, concreta, con diversidad de experiencias en contextos reales y con apoyo permanente del tacto, el oído, el olfato y el gusto.

- Aprender a orientarse y desplazarse en el espacio, por lo que es preciso despertar en los estudiantes sus otros sentidos; con ello aprenderán a orientarse en el entorno.
- Explorar, manipular, oler, probar, pues así aprenden mientras se les explica lo que es, su función y composición física. Los niños y jóvenes con discapacidad visual deben aprender y conceptualizar el mundo a través de la información que proveen los otros sentidos usados con la mayor eficiencia posible.
- Acceder al mundo físico a través de otros sentidos. Por ello que es necesario que en los primeros años de vida aprendan a explorar, a gatear, a caminar; a comunicarse con otras personas, es decir compensar sus otros sentidos su falta de visión y aprovechar la cantidad de vista que tengan en caso de que presenten debilidad visual.
- Adquirir un sistema alternativo de lectura y escritura, que convencionalmente será el sistema braille.
- Conocer y asumir su situación visual. En general, el niño con discapacidad visual presenta limitaciones en habilidades sociales de interacción, por lo que requiere de una adecuada intervención profesor que le posibilite establecer relaciones con sus pares, fomentando de esta manera el aprendizaje, el perfeccionamiento de dichas habilidades y nutrir de afectos su seguridad y autoestima.

Como se aprecia la discapacidad visual no depende exclusivamente de las dificultades individuales de los escolares, sino que, es preciso considerar el papel que juega el contexto físico y social del que forman parte.

En ese sentido es necesario preparar el contexto escolar para implementar las medidas y recursos de apoyo, de diverso tipo, que el escolar requiere para aprender y participar con igualdad de oportunidades, de manera que se puedan minimizar las

dificultades que presente a causa de su déficit y tengan menor influencia en su proceso de aprendizaje.

Resulta además necesario considerarse los aspectos más generales de la institución educativa como son: los espacios específicos donde se realizan la mayor parte de los aprendizajes; las redes de apoyo del entorno inmediato; la familia; entre otros aspectos.

Sin embargo en el caso específico de Angola no existe un diseño curricular que tenga en cuenta las características de los escolares con discapacidad visual para poder aprender y convertirse en personas útiles a la sociedad. Ellos se educan en salones de clases con escolares videntes y con maestros que en la mayoría de los casos carecen de herramientas didácticas para atender sus diferencias, además de existir limitaciones con los programas curriculares dirigidos al logro de la autonomía que requieren para poder desenvolverse.

El proceso de desarrollo curricular, es decir diseñar y planificar el currículum para su puesta en acción, requiere en primer término comprender lo que el currículum es y hace. Es decir, profundizar en la teoría del currículum y en las concepciones curriculares que orientan este proceso.

El desarrollo curricular no es una tarea que se realice de manera arbitraria, neutra o desprovista de un fin orientador. Esto se debe a que, en el proceso de desarrollo curricular, está en juego una concepción de hombre y de sociedad y por consiguiente un sistema de valores. En el caso que nos ocupa orientar la enseñanza con el fin de forjar un individuo y una sociedad digna y coherente con la realidad actual de un mundo globalizado con ciudadanos que puedan ser útiles a la sociedad aunque presenten alguna discapacidad.

La teoría del currículum da cuenta de la naturaleza de este, materia ante la cual los que desarrollan currículo no pueden permanecer indiferentes. La concepción curricular es la que articula el proceso de desarrollo curricular de manera coherente, tomando posición en torno a una serie de elementos significativos del mismo.

Es así como la concepción curricular asumirá un punto de vista sobre el conocimiento: sobre su origen, veracidad, autoridad, naturaleza, etc. (posición

epistemológica). De la misma manera se pronunciará sobre la relación que la educación establece con la sociedad y su transformación (posición social), tomará posición sobre el aprendizaje y el rol que al respecto le cabe al maestro y al alumno (posición psico-pedagógica). Hará consideraciones sustantivas sobre los valores, la libertad, la experiencia, la cultura; el pasado, el presente, el futuro, etc. (posición axiológica).

El proceso de planificación parte de la revisión de las necesidades de la población, de los intereses y necesidades de los estudiantes y de las expectativas sociales expresadas en los programas nacionales. Esto quiere decir que la planificación curricular tiene como fin la organización, desarrollo y evaluación del aprendizaje y determinar los fines, objetivos y particularmente, el qué, el cómo el cuándo, el quiénes y cómo evaluamos los procesos de aprendizaje

Entre las principales definiciones acerca del currículo se encuentran las siguientes:

- “El currículo determina los objetivos que persigue la educación escolar, ya que él se hacen explícitas las intenciones del sistema educativo. Propone un plan de acción adecuado para la consecución de estas metas. Funciones: establece qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar”. Marchesi, A., Martín, E., Reforma de la enseñanza y Reforma del currículo, España, (1989).
- “Todas las actividades, experiencias materiales, métodos de enseñanza y otro medios empleados por el maestro o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación”. UNESCO, (1995).
- “Es un proceso que abarca todo el sistema de influencia educativa establecida de forma institucionalizada que recibe el alumno durante el desarrollo del proceso educativo, dirigida intencionalmente a la formación de la personalidad de las nuevas generaciones, tanto si se estuviera tratando de todo un sistema nacional educativo, o como solo se tratara de un subsistema, ciclo, nivel, o una institución determinada: escuela primaria, escuela media, escuela superior”. (Ruiz, A. ; 2003: 12)
- Por currículo se entiende además: “el sistema de actividades y de relaciones dirigidos a lograr un fin y los objetivos de la educación para un nivel de educación

y tipo de escuela determinados, es decir los modos, formas, métodos, procesos y tareas mediante las cuales, a partir de una concepción determinada se planifica, ejecuta y evalúa la actividad pedagógica conjunta de maestros, estudiantes y otros agentes educativos, para lograr la educación y el máximo desarrollo de los estudiantes” . (García, L. et al; 2004: 24).

Se aprecian coincidencias entre las diferentes conceptualizaciones, entre las cuales se advierten las siguientes: el análisis del currículo como componente de la práctica educativa, en su carácter de proceso dinámico y flexible. Se considera como una guía para la acción, en función de objetivos. Se plantea el carácter rector de objetivos y propósitos y la contribución al desarrollo del proceso educativo.

En función de responder a las demandas educativas de los estudiantes, se ajusta la propuesta curricular de manera que puedan acceder a los principales aprendizajes, según particularidades y potencialidades. En este sentido se utilizan las adaptaciones curriculares que suelen ser diseñadas para los diferentes contextos educativos.

En general, el término de currículo viene a significar el estudio, diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Autores españoles como Garrido, J. y Santana, R. (1993); Blanco, R. (1996); Calvo, A. y Martínez, A. (1997); Brennam, W. K.(1998); Garrido, J. y Santana, R. (1999) han desarrollado en sus estudios el tema del currículo y sus modificaciones en función de la respuesta educativa individualizada.

La autora de esta tesis asume los criterios anteriores a partir de comprender la existencia de escolares que rebasan las metas del currículo, mientras otros se quedan por debajo y necesitan de recursos de apoyos adicionales, razón por la cual la institución educativa, debe dar la respuesta a todos los requerimientos y necesidades, siendo la alternativa más eficiente la implementación de adaptaciones curriculares desde la acción generalizadora de planificación.

Según Hernández, T., (2001) dentro de los aspectos básicos del currículo se altera solo uno y es el referido a los componentes didácticos; sus variaciones, adecuaciones, o adaptaciones son los que originan diversos currículo y dichos

componentes responden: al qué enseñar: objetivos y contenidos de nivel, ciclos, grados, períodos, asignaturas, unidades, clases, al cómo enseñar: metodología (métodos, procedimientos) y organización didáctica (volumen, complejidad, niveles de ayuda, temporalización), cómo y qué evaluar: criterios y formas de evaluación y también el currículo incluye un componente personal, el alumno y el maestro.

Cualquier alumno puede requerir, en un momento determinado de ajustes o adaptaciones curriculares para acceder a los aprendizajes básicos. La respuesta a las necesidades educativas del alumnado no hay que buscarlas fuera del currículo ordinario, sino que habrá que ajustar este para compensar las dificultades de aprendizaje de cada alumno y realizar las precisiones educativas que sean necesarias.

De este modo se asume la siguiente definición sobre adaptaciones curriculares: “Estrategia de planificación y actuación profesores que incorporan modificaciones en los elementos del currículo para que el alumnado, con necesidades educativas, alcance los objetivos del currículo que le corresponda por su edad y/o que el mismo se adecue a la atención de sus capacidades, intereses y motivaciones.” (Gayle, A.; 2002: 76)

De esta forma resultan adaptaciones curriculares el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, actividades y metodologías para atender a las diferencias individuales. Pueden ser significativas cuando implican cambios en los objetivos del currículum básico común y no significativas cuando las modificaciones no alcanzan los objetivos y contenidos, sino están relacionadas con la aplicación de diferentes alternativas didácticas, métodos y procedimientos, medios de enseñanza, niveles de ayuda, formas de organización y de evaluación entre otras vías, centradas en cómo enseñar y evaluar.

“Las adaptaciones curriculares no significativas puede precisarlas un alumno, tenga o no necesidades educativas especiales. Precisamente, el profesor las realiza para que todos puedan conseguir las capacidades expresadas en el currículo oficial o desarrollar sus capacidades individuales. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen, desde esta perspectiva,

las acciones que debería realizar todo profesor en el ejercicio responsable de su profesión.” (Gayle, A.; 2002: 77)

Hernández, T., (2010) reconoce que el análisis semántico de la palabra significativo es “que da a entender o conocer bien una cosa, en este caso, si la estrategia de planificación y actuación para guiar la toma de decisiones con respecto a qué, cómo, y cuándo el alumno debe aprender da a entender bien la adaptación, esta será significativa, si por el contrario esta adaptación no presenta estas características de significatividad se le denominará no significativa.

Luego de este análisis se considera la significatividad como el indicador que marca la diferencia entre los tipos de adaptación curricular y por tanto una de sus características esenciales, siendo una de las razones fundamentales por lo que la autora asume las anteriores posiciones con relación a las adaptaciones curriculares significativas teniendo en cuenta la naturaleza del estudio que se realiza.

“Un currículo flexible y abierto ofrece la posibilidad de adaptaciones de distinto grado para ajustar e individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferentes capacidades, ritmo, intereses y necesidades del alumnado al que va dirigido.” (Gayle, A.; 2002: 75).

Este autor señala además en su estudio que las características y condiciones fundamentales del proceso de cualquier adaptación curricular necesita: partir del currículo ordinario, de la valoración amplia de los alumnos y el contexto, realizar adaptaciones lo menos significativas posible, adaptar con un criterio de realidad y de éxito y revisar su adecuación a las necesidades del alumno.

Según los criterios Guerra S. y Gayle A. (2006), puede ser diseñado un programa de desarrollo individual que guíe el accionar con determinado estudiante. En este sentido por programa de desarrollo individual se entiende el plan de acciones que permite estimular, reeducar y rehabilitar el desarrollo del individuo discapacitado y determina, a distintos niveles de complejidad y concreción, todos los componentes necesarios para que esos objetivos estimuladores y rehabilitadores puedan cumplirse.

Así como el conjunto de objetivos, actividades, materiales y modelos didácticos que deberían alcanzar y realizar en un tiempo previamente determinado, cuya finalidad es la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas especiales que el alumno presenta.

Entre los criterios de clasificación de las adaptaciones curriculares se aprecian en la literatura consultada los que a continuación se relacionan:

- En relación con la unidad organizativa del centro educativo en: Adaptación curricular de centro; Adaptación curricular de aula o Adaptación curricular individual.
- Según los componentes del currículo que se adaptan son: De acceso al currículo; De los elementos básicos del currículo.
- Por su grado de significación en: significativas o no significativas.

En el caso de esta investigación, en relación con la unidad organizativa, se asume como una adaptación curricular de centro porque se realiza un ajuste al plan de estudio de la escuela primaria angolana con vistas al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual. Esta adaptación abarca a todos los grados de la escuela primaria pues incluye una nueva asignatura con tres programas complementarios.

En relación con los componentes del currículo se considera una adaptación curricular de elementos básicos, pues se añaden aspectos a la caracterización de los escolares de este nivel de enseñanza, se incluyen nuevos objetivos dirigidos al desarrollo de la autonomía personal en los objetivos generales del nivel y en el perfil de salida al concluir la enseñanza primaria. Además se ajusta el número de horas, se introduce una nueva asignatura, se perfeccionan las orientaciones didácticas generales y las orientaciones metodológicas para la evaluación del aprendizaje.

Por su grado de significación se considera una adaptación curricular significativa, pues se incluyen nuevos objetivos generales, nuevos objetivos en el perfil de salida al concluir la educación primaria, se introduce una nueva materia de estudio, se perfeccionan las orientaciones didáctica y metodológicas dirigidas a los profesores con vistas a que puedan perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y

ajustarlo a las necesidades educativas especiales de los escolares con discapacidad visual.

En este sentido una de las vías que se utiliza en la realización de adaptaciones curriculares es la elaboración de programas complementarios para ser instrumentados en los currículos de estudio. “Los programas complementarios son un componente curricular que favorece y garantizan la diversidad y diferenciación en la atención a los intereses y necesidades de los alumnos en cada tipo de escuela y en el completamiento de los objetivos de la educación en cada nivel”. (Cobas, C. y Gayle, A.; 2008: 19)

Precisamente el objetivo de la educación de niños con discapacidad visual es ofrecer una cultura común, pero para lograrlo el currículo escolar debe ser flexible y poder adaptarse a todas las situaciones y necesidades especiales a partir de la instrumentación de programas complementarios.

Todos estos factores condicionan la intervención psicopedagógica, por lo que, en función de las necesidades educativas que presente el alumno, se elaborarán las adaptaciones curriculares, las cuales son una forma de individualizar y flexibilizar la enseñanza.

En este sentido resulta pertinente establecer algunas pautas comunes de desarrollo en los niños con discapacidad visual en las diferentes áreas y, como consecuencia, la respuesta educativa que van a precisar. En general, las necesidades de estos alumnos no suelen tener relación con los contenidos, sino con los medios técnicos que requieren para hacer accesibles contenidos desde los programas educativos existentes y en particular para el desarrollo de su autonomía personal.

Dependiendo de las condiciones personales y el nivel de aprendizaje de cada estudiante, las adaptaciones pueden implicar modificaciones en menor o mayor grado, en uno o más componentes del currículum común en función del desarrollo de la autonomía personal: contenidos de aprendizaje, metodologías y actividades pedagógicas, materiales o recursos educativos y evaluación.

A continuación se presentan diferentes componentes del currículum escolar y su necesidad de adaptación en relación al alumno con discapacidad visual, según los criterios de Pérez, C. (2012).

Objetivos y contenidos de aprendizaje: En el caso del alumno con ceguera o baja visión, en general no es necesario introducir adaptaciones en los objetivos y contenidos de aprendizaje en la medida que se les proporcionen los apoyos que requieren para seguir las actividades curriculares, a excepción de las asignaturas relacionadas con la expresión plástica, las artes visuales y la educación física. En estas asignaturas es probable que requieran modificaciones en aquellos contenidos y objetivos que tengan directa relación con la percepción visual, es decir, aquellos que se basan en el dibujo, la pintura o que se relacionan con actividades físicas que impliquen precisión y/o cálculo de distancia o altura.

Metodologías y actividades pedagógicas: Este componente sí que deberá en muchas ocasiones ser adaptado a fin de procurar el aprendizaje y la real participación de estos alumnos. Si el alumno, presenta la necesidad de aprender a escribir y leer en braille, resulta indispensable que con él se trabaje el sentido del tacto, la motricidad fina y la coordinación bimanual. Para ello se deben realizar con él actividades tales como: insertar cuentas, fichas o barritas en agujeros donde estas puedan caber; jugar con legos y otros juegos de encaje; pintar figuras punteadas o con contornos bien definidos en relieve, y seguir líneas punteadas en hojas de papel, entre muchas otras.

En los casos en los que los estudiantes con visión realicen actividades utilizando colores, el niño con ceguera deberá emplear formas o texturas para identificar, elementos en una lista, palabras en un texto o figuras distribuidas en una página.

Materiales y recursos educativos: Este componente del currículum es el que necesitará mayor adaptación debido a las dificultades que presentarán estos alumnos para acceder a la información que implique el uso de la visión.

Evaluación: Este componente requerirá también de algunas adaptaciones, principalmente en los sectores de aprendizaje de artes visuales y educación física. En el resto de las asignaturas es necesario considerar aquellos instrumentos y

procedimientos que permitan a estos estudiantes responder y demostrar lo que han aprendido (formas de presentación del instrumento: en braille cuando se trata de pruebas o trabajos escritos, o en forma oral, entre otros procedimientos).

En la escuela especial angolana el alumno con discapacidad visual recibe las asignaturas que comprende el currículo de la enseñanza primaria general, entre las asignaturas se encuentran: Lengua Portuguesa, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Moral y Cívica, Educación Plástica, Educación Musical y Educación Física

A pesar de constituir un currículo abarcador, resultan carentes otras asignaturas que sirven de complemento a la preparación de los escolares con discapacidad visual, las cuales contribuyen a la compensación de la discapacidad y deben constituir parte del currículo específico de dichas escuelas especiales, entre las cuales se encuentran: Desarrollo de la autonomía, Orientación y Movilidad, Escritura Braille, entre otras.

Sobre el término autonomía personal se ha pronunciado autores, instituciones educativas y centros de entrenamientos para discapacitados visuales en diferentes partes del mundo.

Para Sepúlveda G., Ramírez, M. G. (2003) la autonomía personal se considera como un proceso psicológico y ético que le permite al individuo la regulación de su conducta según las normas que surgen del propio individuo e impone también la sociedad. Se considera autónomo todo aquel que decide conscientemente que reglas le van a permitir guiar su comportamiento.

En la autonomía se sigue una regla, un principio, o ley que es interna a la propia conciencia de la persona, que la ha interiorizado a través de un proceso de construcción progresivo y autónomo. En la autonomía, la regla es el resultado de una decisión libre, y digna de respeto en la medida que hay un consentimiento mutuo (Sepúlveda, G., 2003)

Por su parte Pérez Rodríguez (2006: 1) considera que la autonomía personal es la capacidad de cada persona de realizar cualquier acción con independencia.

Por su parte la ONCE (2011; 860) considera que la autonomía es la capacidad de la persona para decidir y llevar a cabo las actividades de la vida cotidiana, utilizando sus propias habilidades y recursos.

En esta línea de pensamiento Miranda, M. (2013) expresa que la autonomía “comprende la globalización de aspectos que guardan relación con el desarrollo de capacidades personales que le permiten al individuo discapacitado visual desenvolverse y orientarse en la sociedad sin asistencia o con un mínimo de ella para poder resolver sus propios problemas. (Miranda, M.; 2013: 9)

Como se aprecia los autores consultados coinciden en que reconocer que la autonomía personal es una capacidad que le permite al individuo desenvolverse y orientarse en el entorno y tomar decisiones dignas de respeto por los demás.

Al estar considerada como una capacidad humana esto lleva implícito un proceso de aprendizaje, que en un escolar discapacitado visual, se torna imprescindible para poder acceder al conocimiento, relacionarse socialmente y mantener una vida social útil.

En el caso de una persona con discapacidad visual se considera que posee autonomía personal cuando es capaz de: Rodríguez, A. R. (2008).

- Orientarse y moverse por diferentes entornos de forma segura y eficaz. Implica la comprensión del ambiente y la conciencia de su situación en el espacio para relacionarse espacialmente entre los elementos del ambiente. Esto se consigue gracias a la información de los sentidos (percepción auditiva, táctil, visual...) y al desarrollo de conceptos espaciales y medioambientales.
- La movilidad se refiere a la capacidad de desplazarse con independencia seguridad y eficiencia, para lo cual debe aprender técnicas básicas de empleo del bastón y desplazamientos que les permitan caminar en línea recta, seguir itinerarios, cruzar calles y utilizar el transporte.
- Desarrollar las actividades de la vida diaria de manera independiente. Implica el desarrollo de habilidades que les permitan la realización de tareas de cuidado personal y cuidado del hogar y para relacionarse correctamente con los demás en el plano social.

Sin embargo, desarrollar la autonomía personal, en un escolar de la enseñanza primaria con discapacidad visual, implica tiempo y sistematicidad en las influencias educativas para que pueda adquirir los conocimientos, los hábitos y las habilidades que permiten el desarrollo de esta capacidad.

En este sentido se han determinado para este estudio que al concluir el segundo grado el escolar discapacitado visual de la escuela especial de Benguela en Angola debe haber logrado: Interpretar de forma efectiva la información que proviene del medio y que se obtiene a través de los órganos de los sentidos no afectados: sonidos, peso, forma, tamaño, textura, temperatura; comprender las nociones de los conceptos espacio y medioambiente, utilizarlos en la orientación en el entorno; dominar las técnicas básicas para el empleo del bastón y utilizarlas en correspondencia con la situación y lugar donde se encuentre.

Al respecto al concluir el cuarto grado el escolar discapacitado visual de la escuela especial de Benguela en Angola debe haber logrado: realizar las actividades de aseo personal y del hogar (lavarse la cara, las manos, cepillarse los dientes y bañarse); organizar su puesto de trabajo, su habitación y la mesa para comer; identificarse con su nombre y apellido completo y expresar su dirección particular; emplear las medidas de seguridad indispensables para evitar accidentes eléctricos y realizar las tareas domésticas básica que les permitan alimentarse y mantener una presencia personal adecuada.

Al concluir el sexto grado el escolar discapacitado visual de la escuela especial de Benguela en Angola debe haber logrado: las habilidades anteriores, además aplicar las normas de educación formal para comportarse adecuadamente en los espacios públicos; mantener relaciones interpersonales en diferentes contextos y situaciones de comunicación; utilizar adecuadamente el dinero y los teléfonos celulares para su desempeño en la sociedad, valorar la importancia del ejercicio de una sexualidad sana y responsable; interpretar la información que proviene del medio para desplazarse por lugares públicos

En este sentido las adaptaciones curriculares que se proponen implican modificaciones en función del desarrollo de la autonomía personal en los escolares

discapacitados visuales relacionados con los objetivos, los contenidos de aprendizaje, las orientaciones didácticas metodológicas y para la evaluación.

Conclusiones del capítulo

Resulta pertinente para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del contexto angolano la implementación de adaptaciones curriculares en los componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, evaluación, así como la introducción en el currículo de programas que complementen la formación del escolar en el nivel primario según sus demandas.

En este sentido en el estudio que se realiza, el programa educativo para el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual que se introducirá en el diseño curricular de la escuela especial de Benguela se dirige a la profundización en los conocimientos, habilidades y valores para la orientación y movilidad, actividades para la vida diaria y el establecimiento de relaciones sociales que le permitan al escolar con discapacidad visual su plena inserción en la vida laboral y social del país.

**CAPÍTULO 2. PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO AL DESARROLLO DE LA
AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL DEL
NIVEL PRIMARIO EN EL CONTEXTO ANGOLANO**

Capítulo 2. PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO AL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL DEL NIVEL PRIMARIO EN EL CONTEXTO ANGOLANO.

En el presente capítulo se explican las consideraciones metodológicas tomadas en cuenta para diseñar el programa educativo. Se fundamenta y describe la propuesta a partir de su estructura en áreas, así como las actividades que conforman el diseño y evaluación que se lleva a efecto.

La metodología empleada se estructura en tres etapas:

- El estudio preliminar o diagnóstico previo: dirigido a la determinación de las necesidades y potencialidades que se presentan para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el nivel primario.
- La fundamentación del programa educativo para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el nivel primario.
- La elaboración de las consideraciones metodológicas.

La investigación asume como método general de la ciencia, el dialéctico-materialista, el cual se caracteriza por la interrelación sistemática entre los hechos y fenómenos de la realidad. La investigación toma elementos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos de las investigaciones pedagógicas, para reconocer la unidad indisoluble en la metodología con la finalidad de abordar el objeto.

2.1. Diagnóstico de la situación que presenta el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual de la escuela especial de Benguela en el nivel primario

La población para la realización de la investigación estuvo integrada por 6 profesores de la escuela especial de Benguela, 5 directivos todos licenciados en ciencias de la

educación, 14 padres y 16 escolares de los grados iniciación, primero, segundo, tercero, quinto y sexto matriculados en dicho centro educativo.

El diagnóstico estuvo dirigido a responder las siguientes interrogantes:

¿Qué posibilidades presenta el diseño curricular de la escuela primaria angolana para desarrollar la autonomía personal en escolares que presentan discapacidad visual?

¿Qué adaptaciones curriculares se necesitan realizar en el diseño curricular de la escuela primaria angolana para que permitan la formación y el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual?

¿Qué conceptos, habilidades, hábitos y valores se necesitaría formar en escolares con discapacidad visual para poder desarrollar en ellos la autonomía personal?

¿Qué preparación poseen los profesores encargados de la educación de escolares con discapacidad visual?

¿Qué preparación poseen los padres o tutores para dirigir la educación de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual?

Para el diagnóstico se aplicaron diferentes métodos e instrumentos tales como: análisis documental al diseño curricular de la escuela primaria angolana vigente también para las escuelas especiales en ese nivel, la aplicación de encuestas y entrevistas a directivos, profesores padres y escolares. A continuación se presentan los resultados de la aplicación de estos métodos.

Análisis de los resultados del diagnóstico inicial

Revisión del currículo de la escuela primaria angolana vigente para la educación especial en este nivel de enseñanza en Angola. Anexo 1

El currículo de la educación primaria en la República de Angola se basa en la ley de base que define al Sistema de Educación como un conjunto de proceso, principios y modalidades a través de las cuales se realiza la educación. Se ha estructurado en un conjunto de aprendizajes para la formación armónica e integral de la personalidad de los escolares, con vista a la consolidación de una sociedad libre, próspera y democrática. (Asamblea Nacional República de Angola; 2001:2)

El diseño curricular para la escuela primaria en la República de Angola está estructurado en los siguientes epígrafes: I Características generales del contexto angolano respecto al sistema educativo, II Características generales de la enseñanza primaria, III Estructura Curricular, V Orientaciones Didácticas generales, VI Modelo de evaluación adoptada para los alumnos y VII Técnicas e instrumentos de evaluación.

En relación con las características generales de la enseñanza primaria se realiza un acercamiento en el punto 2.2 al desarrollo cognitivo y afectivo que presentan los escolares de este nivel etario, sin embargo como no está confeccionado para atender a escolares con discapacidad visual no contempla las características que presentan estos escolares con necesidades educativas especiales.

En el aspecto 3, de este mismo epígrafe, se presentan los objetivos generales en los que está determinado el encargo social que la sociedad angolana le ha impuesto a la escuela primaria. Aunque de manera general el cumplimiento de estos objetivos contribuye al desarrollo de la autonomía personal en los escolares, no se ha formulado ningún objetivo que precise este desarrollo de manera específica, y que en el caso de la educación de escolares con discapacidad visual es imprescindible tener en cuenta, pues sería el encargo principal en su educación y debe quedar explícito en los objetivos generales por el carácter rector que tiene en la determinación de los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el epígrafe II “Estructura curricular” se presenta el plan de estudio con el número de horas destinadas a cada asignatura y la frecuencia que tiene en cada grado, así como las semanas, carga lectiva y las sesiones de trabajo. Las asignaturas que conforman el currículo escolar para el primer ciclo que abarca de primero a cuarto grado son: Lengua portuguesa, Matemática, Estudio del Medio, Educación Plástica, Educación Musical y Educación Física y para el segundo ciclo que abarca los grados 5 y 6 las asignaturas son: Lengua portuguesa, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Moral y Cívica, Educación Plástica, Educación Musical y Educación Física.

Como el currículo que se emplea para trabajar con escolares con discapacidad visual es el mismo que está vigente para este nivel en la enseñanza general no se contempla en el currículo escolar asignaturas o disciplinas independientes que vayan al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

En el caso del epígrafe V “Orientaciones didácticas generales” se aprecian recomendaciones generales para trabajar con las diferentes asignaturas y para organizar la enseñanza, pero no se realizan recomendaciones sobre cómo trabajar con la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Limitaciones generales que presenta el diseño curricular vigente.

- El diseño curricular de la escuela primaria vigente también para la escuela especial no está confeccionado para atender a escolares con discapacidad visual por lo que no contempla en su aspecto 2.2 las características que presentan estos escolares con necesidades educativas especiales.
- En el currículo escolar no se contemplan indicaciones, asignaturas o programas complementarios que permitan el tratamiento al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.
- Las recomendaciones didácticas son generales y no ofrecen recomendaciones sobre cómo trabajar con la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Como se aprecia para utilizar el currículo de este nivel de enseñanza en la educación de escolares con discapacidad visual se necesitan realizar adaptaciones curriculares.

A continuación se presenta un análisis de las características de las asignaturas fundamentales que forman parte del currículo de la educación primaria en Angola.

Anexo 2.

La asignatura Lengua Portuguesa tiene como objetivo esencial el desarrollo de capacidades de comprensión oral y escrita y de la expresión oral y escrita para lograr un nivel de desenvolvimiento global, físico, emocional, social y cognitivo. Se precisa que esta asignatura penetra integralmente todas las áreas curriculares a partir del carácter instrumental que tiene el empleo correcto de la lengua materna.

Está concebida para todos los tipos de enseñanza que existen en el país. Entre sus objetivos generales se encuentran: desarrollar actitudes, hábitos de aseo, orden,

limpieza, solidaridad y el gusto por el trabajo en los escolares, aspectos que forman parte del desarrollo de la autonomía personal en los escolares.

La asignatura se organiza en temas que responden a las necesidades de los escolares para su desenvolvimiento en la sociedad y en el entorno físico-geográfico. En cada tema se le da tratamiento a la gramática y al vocabulario.

La asignatura Lengua portuguesa ofrece al profesor potencialidades para desarrollar la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual, pues ofrece a partir de la concepción de sus objetivos el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y valores acerca de la naturaleza y la sociedad y sobre el cuidado y protección de la salud en los escolares. Esto hace que si el profesor se lo propone pueda atender en su salón de clases a escolares con discapacidad visual y contribuir con su labor al desarrollo de su autonomía. Aunque no concibe el trabajo con el método Braille si aparecen los objetivos, contenido y tiempo profesor para la enseñanza de la lecto-escritura, que favorece la inclusión del sistema Braille.

En la asignatura Matemática se considera es un componente imprescindible en la formación del hombre pues le permite resolver problemas que se presentan diariamente en la vida en las cuales es necesario utilizar estos conocimientos.

En su fundamentación se precisa que el programa está concebido de forma tal que se puedan realizar, por parte del profesor, adecuaciones curriculares que tengan en cuenta el desenvolvimiento de los escolares, el progreso que vayan obteniendo y sus intereses y capacidades.

Sus objetivos contemplan el desarrollo de capacidades para razonar, de comunicación, para resolver problemas, utilizar la matemática como instrumento para la interpretación y la intervención real en la práctica, así como promover el desarrollo de actitudes de autonomía y cooperación. El programa de esta asignatura ofrece facilidades al profesor para tratar cualquier tipo de necesidad individual que tenga sus escolares.

En la asignatura Estudio del medio los escolares aprender a conocer el cuerpo humano, las diferentes actividades económicas que se realizan en su área, las actividades sociales y condiciones de vida, el ambiente natural y conocimientos

sobre la historia del país. En las orientaciones metodológicas de este programa se recomienda realizar trabajo de campo, visitas dirigidas, utilizar el método de elaboración conjunta para poder llegar a conclusiones. Todos los temas a tratar en estas asignaturas le permiten al profesor trabajar en función de favorecer el trabajo con el desarrollo de la autonomía en los escolares con discapacidad visual.

Del análisis de los programas de estas asignaturas se infiere que permiten el trabajo con los escolares que presentan discapacidad visual, aunque no quede explícito curricularmente en sus objetivos generales.

Análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta a escolares con discapacidad visual. Anexo 3

En la aplicación de la encuesta participaron escolares discapacitados visuales con ceguera total o con baja visión. Entre ellos se encontraban: un niño de cinco años, una niña y un niño de seis, uno de siete, dos niñas de nueve años, tres adolescente del sexo femenino, un adolescente varón de trece años, un adolescentes varones de catorce años, dos adolescentes varones de quince años, un adolescente varón de dieciséis años, un joven de dieciocho años y otro de veintiuno. Para un total de 16 escolares.

Entre los escolares participantes predomina el sexo masculino y el mayor por ciento de ellos se encuentra entre los nueve y quince años. Estos escolares son matricula de la escuela de enseñanza especial de la provincia de Benguela y se ubican en los grados Iniciación, primero, segundo, tercero, quinto y sexto grados. De ellos hay 11 escolares educacionalmente ciegos, pero en la clasificación clínica son niños de baja visión porque aún presentan algunos restos de visión que es necesario seguir ejercitando y son totalmente ciegos cinco.

En relación con el grado de escolaridad dos escolares están en iniciación de siete y nueve años, tres en primero, de ellos dos de seis años y uno de cinco, de segundo son tres y sus edades oscilan entre nueve y dieciocho años, en tercero están ubicados tres escolares, dos de doce años y uno de quince, no hay escolares de cuarto grado, de quinto hay uno de doce años y un joven de veintiuno, en sexto son tres, uno de trece, uno de catorce y uno de quince años.

Existen escolares con retraso escolar en todos los grados, especialmente en segundo y quinto grados donde hay jóvenes que sobrepasan los diecisiete años. Esto se debe fundamentalmente a la sobreprotección de los padres, al miedo de que se sientan en problemas y a las limitaciones que trae consigo la existencia de una sola escuela que atiende los escolares con discapacidad en la provincia de Benguela.

De estos 16 escolares cinco viven con su mamá y presentan retraso escolar. Siete viven con ambos (padre y madre) y de ellos dos presentan retraso escolar. Tres viven con sus abuelos u otro familiar como un tío y de ellos solo uno no tiene retraso escolar. El joven de 21 años que se encuentra en quinto grado vive con un tío. De los participantes en la entrevista los que mayor retraso escolar presentan son los que viven solo con sus madres o sus abuelas.

A la pregunta sobre cómo se sentían por ser deficientes visuales un total de seis respondió que se sentían avergonzados y no se pudo inferir que fuera por la inseguridad de las primeras edades porque sus edades oscilaban entre cinco y 18 años. Respondieron que se sienten personas normales un total de 10.

Cuando se realizó el análisis de los escolares que dijeron sentirse avergonzados por su discapacidad se pudo apreciar que todos son del sexo masculino, pues las cinco niñas expresaron sentirse personas normales.

Sobre si se sienten personas autónomas nueve respondieron que no, seis expresaron que a veces y uno no quiso responder a esa pregunta. De los nueve que respondieron que no tienen autonomía personal tres son del sexo femenino y el resto masculino y se ubican entre la iniciación y el tercer grado.

En la pregunta relacionada con si son capaces de adaptarse fácilmente a los nuevos ambientes seis respondieron que no y diez respondieron que sí. De los seis que dicen no adaptarse a los nuevos ambientes, todos sienten vergüenza por ser discapacitados y consideran además no tener autonomía personal.

Cuando se les preguntó si se sienten capacitados para realizar todo tipo de actividad cinco respondieron que no, siete respondieron que a veces y cuatro que sí. De los que se expresaron de forma negativa tres dicen no adaptarse fácilmente a los

cambios, los cinco dicen no tener autonomía o tenerla a veces, cuatro viven con ambos padres y están entre primero y tercer grado. De los que dijeron que puede realizar cualquier tipo de actividad dos están en segundo, uno en tercero y otro en sexto.

Como se puede apreciar existe coherencia entre las respuestas a las preguntas pues aquellos que dicen sentirse avergonzados en la mayoría de las preguntas responden de forma negativa.

En relación con la pregunta sobre si necesitan ayuda cuando salen de casa un grupo de diez escolares expresó que siempre, dos a veces y cuatro expresaron no necesitar ayuda para andar fuera de casa. En el caso de estos último, dos están en sexto grado, uno en quinto y otro en tercero; pero en todos los casos sus edades oscilan entre 12 y 15 años, además de los cuatros que expresaron no necesitar ayuda, tres consideran sentirse como una persona normal.

Sobre si logran andar solo por los diferentes lugares 11 expresaron que andan muy bien, tanto en la escuela como en la casa, dos plantean tener dificultades en ambos lugares, tres dicen que pueden andar solos en la casa, pero que tienen dificultades para andar en la escuela y cuatro dicen tener dificultades para andar en la escuela. De los 11 escolares que manifiestan andar bien tanto en la escuela como en la casa, solo uno tiene nueve años el resto se encuentra entre los doce y veintiún año.

En la respuesta a la pregunta sobre si saben organizar solos su casas ocho expresaron necesitar siempre ayuda y el resto manifestó que lo podían hacer muy bien solos. Los escolares que expresaron necesitar ayuda se encuentran cursando los grados iniciación, primero y segundo grados, mientras aquellos escolares que dicen no necesitarla se encuentran cursando el tercero, quinto y sexto grados.

Sobre el cuestionamiento acerca de si saben cuidar su higiene personal ocho expresan necesitar siempre ayuda y el resto expresó que lo logran muy bien, estos últimos son escolares mayores, aunque la impresión de su aspecto personal manifiesta falta de higiene personal. Sin embargo llama la atención que el adolescente de 14 años de sexto grado, que vive con sus padres y una abuela expresara que siempre necesitaba ayuda para cuidar su higiene personal, también

expresó antes a veces tener autonomía. Podría aquí analizarse la influencia de la abuela en el desarrollo de su independencia en este sentido.

Al responder a la pregunta sobre si consiguen atar sus zapatos sin ayuda tres expresan tener dificultades, seis necesitan siempre ayuda y siete refieren poder hacerlo sin dificultad. De los que presentan dificultades para atar sus zapatos está una adolescente de 12 años que vive solo con su mamá y como en la pregunta anterior los escolares que se manifiestan sin dificultades cursan los grados quinto y sextos.

Sobre las respuestas a la interrogante de si consiguen ponerse solos la ropa cinco expresaron que no lo logran y manifiestan necesitar ayuda, uno dice sentir dificultades y el resto, que son los escolares mayores, refieren que puede vestirse sin ayuda.

Al responder a la pregunta sobre quiénes los ayudan a cuidar su higiene personal ocho respondieron que sus madres, dos que eran sus hermanos y seis que nadie los ayudaba.

Como se aprecia un total de 10 escolares necesitan ayuda para cuidar su higiene, aspecto este que los hace muy dependiente de los demás. En todos los casos los escolares que manifiestan no necesitar ayuda son mayores de 12 años, sin embargo, el escolar de 18 años que cursa el segundo grado está entre los ochos que necesitan ayudan de su madre para poder asearse.

En relación con la pregunta sobre cuál es la actividad que más les gusta hacer en la casa, seis respondieron que jugar, cuatro expresan que les gusta oír música, uno que coser ropa de muñecas, dos no hacer nada, otro que le agrada limpiar el piso con la escoba y dos ver la televisión.

Dos escolares a pesar de tener baja visión o ceguera total expresaron que les gusta ver la televisión, aspecto este muy relacionado con el desarrollo de la imaginación y la representación del mundo que adquieren como parte del proceso de compensación que se producen cuando existe una discapacidad de este tipo.

Cuando se les preguntó si sus padres o tutores conversaban con ello sobre su discapacidad siete expresaron que nunca les decían nada y nueve que a veces.

Como se aprecia no es una regularidad en este grupo de escolares que los padres se sienten a conversar con ellos sobre el problema que presentan.

Del análisis integral del instrumento aplicado se obtuvieron las siguientes inferencias:

- Los que mayor retraso escolar presentaron son los que viven solos con sus madres o sus abuelas.
- Los escolares que dijeron sentirse avergonzados por su discapacidad son del sexo masculino.
- Los escolares que consideran no tener autonomía se ubican en los tres primeros grados.
- Los escolares que expresaron no adaptarse a los nuevos ambientes, también sienten vergüenza por ser discapacitados y consideran además no tener autonomía.
- Los escolares que se sienten avergonzados por su discapacidad en la mayoría de las preguntas responden de forma negativa.
- Los escolares en sentido general expresan necesitar ayuda para salir de casa.
- Los escolares menores siempre expresaron necesitar ayuda para lograr su higiene personal, sin embargo esto no puede relacionar directamente con la edad porque el escolar de 14 años que vive con los padres y una abuela necesita su ayuda para asearse. Podría aquí analizarse la influencia de la abuela en el desarrollo de su independencia en este sentido.

Análisis de los resultados de la entrevista aplicada a los directivos. Anexo 4

En la entrevista realizada a los directivos de la Escuela Especial de Benguela se presentaron cinco directivos con una edad promedio de 40 años, de ellos cuatro del sexo femenino y uno del masculino. Todos con un nivel de escolaridad de universitarios y con una experiencia en el Educación Especial de 20 años.

Sobre el análisis realizado con ellos sobre qué es necesario hacer por parte de la dirección de la escuela para mejorar el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual las opiniones estuvieron relacionados con: introducir una disciplina en el currículo escolar sobre práctica de vida diaria, un programa o

asignatura de orientación y movilidad y, crear espacios escolares para facilitar el desarrollo de estas acciones.

En relación con la capacitación que ha ofrecido la dirección de la escuela con vistas a capacitar a los profesores para el desarrollo del trabajo educativo con escolares que presentan discapacidad visual todos coincidieron en que, aunque hace mucha falta por el desconocimiento que existe entre los profesores sobre cómo trabajar con estos escolares para desarrollar su autonomía, no se han podido realizar capacitaciones al personal profesor en este sentido.

En vistas a que no se habían producido capacitaciones dirigidas por los directivos se quiso profundizar en qué tipo de orientaciones se habían dado a los profesores para el desarrollo del trabajo educativo con escolares que presentan discapacidad visual y la respuesta también en este caso fue negativa.

Sobre las adaptaciones que necesita hacer la dirección de la escuela a los planes de estudio para lograr integrar al discapacitado visual a la vida social las respuestas estuvieron dirigidas a: flexibilizar el currículo de la escuela especialmente para el área visual, elaborar un programa curricular donde se inserte la disciplina de práctica de vida diaria y por otro lado capacitar a los profesores para atender a los escolares con discapacidad visual y desarrollar en ellos la autonomía personal, luego de elaborar este programa organizar un seminario de capacitación para los profesores de modo que puedan atender de forma satisfactoria a estos escolares.

Cuando se les solicitaron recomendaciones para mejorar el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual las respuestas estuvieron dirigidas a: proporcionar encuentros de intercambios, seminarios y conferencias, crear espacios específicos para dar lecciones sobre la asignatura práctica de vida diaria en el currículo general del grado, realizar encuentros trimestrales con los encargados de la educación para orientarlos en cómo instruir sus educandos, capacitar a los profesionales para la atención a los escolares con discapacidad visual y capacitar a las personas que interactúan con ellos para que puedan atenderlos correctamente.

En sentido general, todos estuvieron de acuerdo en que para lograr alguna modificación o adaptación en el currículo o en la escuela en general lo primero es la capacitación de los recursos humanos que intervienen en el proceso educativo de estos escolares.

Del análisis realizado a las respuestas de los directivos se infiere que:

- La dirección de la institución aunque está interesada en que los escolares con discapacidad visual reciban una educación integral no han podido organizar capacitaciones u orientaciones que permitan a los profesores desarrollar en estos escolares la autonomía personal.
- Los directivos coinciden en que es necesario flexibilizar el currículo del grado donde están insertados estos escolares para incorporar programas o disciplinas que permitan el desarrollo de su autonomía personal.

Análisis de la entrevista a los padres de los escolares discapacitados visuales. Anexo 5

En la aplicación de la entrevista participaron un total de 14 padres, de ellos 5 del sexo masculino y 9 del sexo femenino.

En relación con el nivel de escolaridad se presentaron cuatro que no tienen nivel de escolaridad cursado, de los cuales tres son madres. Solo uno es técnico medio y el resto tiene un nivel que oscila entre cuatro y doce grados. En sentido general el nivel de escolaridad de los padres es bajo.

Sobre las profesiones u oficios que realizan dos expresaron ser domésticas, dos cuentapropistas, dos son motoristas, dos son profesoras, una es mecanógrafa, uno es cerrajero, uno es conductor y dos no contestaron lo cual se corresponde también con los que no quisieron responder sobre su nivel de escolaridad. Como se aprecia predominan padres obreros que desempeña un oficio para mantenerse económicamente.

Sobre la respuesta a la pregunta sobre si consideraban a sus hijos (a) una persona autónoma cuatro respondieron que los consideraban muy autónomos, dos respondieron que sí y no dieron más argumentos, dos expresaron que eran razonablemente autónomos, tres expresaron que sus eran hijos poco autónomos y

había que ayudarlos mucho, uno expresó que consideraba que su hijo no tenía autonomía y dos no respondieron la pregunta.

Al responder a la pregunta sobre si contribuyen al desarrollo de la autonomía personal de en sus hijos (a), todas las respuestas fueron positivas y giraron en torno a las siguientes ideas:

- Le doy consejos para que pueda desenvolverse en la vida.
- Razono con él para que se adapte a que no tiene visión y tiene que acostumbrarse a ello para poder desenvolverse en la sociedad.
- Primero lo incentivo a realizar pequeñas tareas en la casa
- Dialogo con él o ella para que aprenda a sentirse bien.
- Busco orientación psicológica para que me oriente en lo que debo hacer.
- Lo enseño a encarar la realidad.
- Le hablo de lo importante que es ser autónomo para desenvolverse en la vida futura.
- Lo protejo y le digo que siempre estaré a su lado para darle amor.

Como se puede apreciar en las respuestas recibidas los padres aconsejan a sus hijos y los incitan a prepararse para la vida futura.

En relación con la preparación que han recibido de la escuela para poder educar mejor a sus hijos en el desarrollo de la autonomía seis respondieron que la escuela no los ha preparado nunca en ese sentido y el resto consideró que les han dado algunos consejos relacionados con la lectura y escritura, también sobre las máquinas que deben comprar para que sus hijos aprendan, una expresó que ha recibido guías o manuales, otra que la escuela la ha preparado para darle amor y enseñarle la higiene y una de las participantes no quiso responder.

Al responder sobre si han recibido ayuda o apoyo de la comunidad con vistas a la educación de su hijo (a) las respuestas fueron variadas: dos expresaron que nunca, ni nadie los ha apoyado, dos dijeron que han recibido ayuda de los hermanos, los amigos y algunos vecinos, pero que siempre ese apoyo ha sido moral y psicológico, el resto expresó que no ha existido preocupación y en el caso que se le haya dado

ha sido de tipo motivacional y en contra de la discriminación que sufren estas personas por su discapacidad

Cuando se les preguntó sobre en qué parte de la casa les gustaba más estar a sus hijos un grupo de nueve respondió que estar en la sala jugando con sus hermanos o algún amigo, dos que a sus hijos les gustaba mucho estar en sus cuartos y uno que le agrada más estar en la escuela.

Al responder la pregunta sobre a qué se dedicaban sus hijos en el tiempo libre seis expresaron que les gusta jugar, dos que ayudan en la casa a limpiar y barrer, uno oír radio y conversar, uno ayudar a sus hermanos, uno ver novelas y otro ver televisión con sus amigos. Hubo un padre que no quiso responder.

Los padres a pesar de conocer que sus hijos no pueden ver o ven muy poco expresan que a ellos les gusta ver la televisión. Se vuelve a repetir en estas respuestas, como sin tener un conocimiento científico sobre el proceso de compensación los padres se dan cuenta que sus hijos son capaces de entender la televisión o el mundo que los rodea

Sobre la pregunta de cómo sus hijos cuidan su higiene personal siete respondieron que sí, tres que no cuidan esa higiene y cuatro no quisieron responder esa pregunta. Además también se interrogó sobre si pueden atarse sus cordones y solo ocho respondieron de forma afirmativa, de ellos dos expresaron que lo hacen muy bien, el resto de los padres no contestó esta pregunta.

En relación con la selección de la ropa que deben usar sus hijos siete padres respondieron que son sus hijos las que la elige, uno de ellos dijo, además, que la elige muy bien, tres expresaron que pocas veces lo hacen, uno que no logra hacerlo y dos no contestaron la pregunta.

Las respuestas a la pregunta sobre qué consideraban que la dirección de la escuela debe hacer para mejorar el desarrollo de la autonomía en su hijo respondieron que:

- Aumentar el espacio físico porque el área que ocupa la escuela presenta un espacio limitado para el desarrollo de la movilidad.
- Los profesores y directivos deben tener más amor y paciencia para educar a estos niños.

- Crear condiciones para la educación de estos niños incorporando medios de enseñanza como: computadoras, medios de transporte para su traslado, entre otros.
- Trabajar en la orientación y capacitación de las familias.
- Promover actividades extraescolares para propiciar el intercambio en las diferentes realidades sociales.
- Promover asambleas o seminarios de capacitación para los encargados de estos niños.
- Brindar ayuda emocional y psicológica y ofrecer una enseñanza de calidad.
- Lograr la unidad entre la escuela y la familia para el bien de la libertad moral e intelectual.

Análisis de los resultados de la entrevista a los profesores. Anexo 6

En la entrevista participaron los seis profesores de la escuela especial de Benguela que tienen en sus salones de clases escolares que presentan discapacidad visual. Su edad promedio es de 32 años, cinco del sexo femeninos y uno del sexo masculino, de ellos cinco son licenciados y una tiene nivel de escolaridad de bachillerato. Atienden los grados: iniciación, primero, segundo, tercero, quinto y sexto grados. En relación con los años de experiencia cuatro profesores sobrepasan los cinco años de trabajo, una tiene cuatro años y en el caso del profesor que es el bachiller tiene solo un año de experiencia en la docencia. En relación con la experiencia de trabajo en la educación especial con escolares que presentan discapacidad visual cuatro tiene cinco años o más, una tiene dos años y el profesor uno.

En relación con la formación que poseen para trabajar con escolares con discapacidad visual para poder desarrollar en ellos la autonomía personal tres expresan que han recibido preparación en el sistema braille para la enseñanza de la lecto-escritura y para el código matemático, los tres dicen poseer alguna preparación para desarrollar prácticas de vida diaria, orientación y movilidad. Dos de las profesoras que trabajan con quinto y sexto grados expresan no tener preparación para trabajar con este tipo de escolar al igual que el profesor de segundo grado.

Al preguntárseles en qué momento o espacio trabajaban el desarrollo de la autonomía personal de estos escolares cinco expresaron que en ningún momento y solo el profesor dijo que lo hacía cuando se daba cuenta que un escolar presentaba limitaciones para adaptarse. Resulta significativo que el profesor que expresó hacerlo alguna vez no posee preparación para ello y tiene un nivel de bachillerato, pudiera inferirse de esto el valor humanista de su actuación.

Sobre las adaptaciones curriculares que han realizado a los planes de estudio solo la profesora de sexto grado expresó que había realizado algunas. Sin embargo, ella misma expresó que no había trabajado para el desarrollo de la autonomía personal con sus escolares discapacitados visuales.

Al analizar si consideran que los escolares que atiende tienen desarrollada la autonomía personal tres dicen que a veces y el resto que no. Sin embargo no han realizado adecuaciones curriculares para educarlos en este sentido. Solo una profesora expresó que recurre a la dirección de la escuela para buscar ayuda

En relación con las recomendaciones que proponen para trabajar con el desarrollo de la autonomía personal en escolares que presentan discapacidad visual se encuentran:

- Introducir en el currículo una disciplina una ayude a los alumnos a realizaren actividades para el desarrollo de su autonomía
- Orientar a las familias para que puedan educar en este sentido a sus hijos
- Desarrollar diferentes formas de capacitación para la preparación de los profesores en este contenido
- Introducir la disciplina práctica de vida diaria para el desarrollo de la movilidad, la orientación y la autonomía
- Crear salones o espacios para realizar las actividades de práctica de vida diaria con vistas al desarrollo de la autonomía personal en los escolares.

Resultado de las observaciones a clases. Ver anexo 7

Se realizó con el objetivo de constatar la atención que los profesores les brindan al desarrollo de la autonomía personal a los escolares con discapacidad visual, en el desarrollo de las clases. Se observaron 53 clases (24 de Español - Literatura, 16 de

Matemática, nueve de Geografía, tres de Historia de Cuba y una de Educación Laboral) . A continuación se reflejan los resultados obtenidos:

Los profesores llegan al aula con una preparación previa, donde dejaron seleccionados los textos y cuadernos que van a utilizar. Sin embargo se hizo evidente que solo 12 (22,6%) tenían concebida la atención a los escolares discapacitados visuales para el desarrollo de la autonomía personal desde la preparación y planificación de la clase, en los 41 (77,3%) restantes no se observa. En el segundo indicador se observó que el 100% de las aulas se encontraban limpias, ventiladas, con buena iluminación y correcta disposición y distribución del mobiliario escolar. En el tercer indicador cinco (9,4%) profesores propician que la base orientadora de la actividad llegue hasta los escolares discapacitados visuales y en 19 (35,8%) se observa en la motivación, en los otros 29 (54,7%) profesores no se observó. En el cuarto indicador siete (13,2%) profesores atienden diferenciada e individualmente las necesidades y potencialidades de estos escolares durante toda la clase para el desarrollo de la autonomía personal, 17 (32%) en algunas actividades de la clase, 29(54,7%) profesores restantes no realizan esta atención. En el quinto indicador se constató que solo 26 (49%) profesores utilizan la ayuda como parte de la atención a estos escolares, básicamente explicaciones adicionales y realización de señalamientos, en los 27 (50,9%) restantes no se observa. En el sexto indicador, se comprobó que 14 (26,4%) profesores mantienen durante toda la clase una comunicación abierta y afectiva con los escolares discapacitados visuales utilizando en ocasiones el sistema computarizado Yaaq, en 12 (22,6%) se observó en algunos momentos de la clase, en este sentido se destacan el elogio oral y frases aprobatoria, en los demás no se observó. En el séptimo indicador se observó que cinco (9,4%) profesores tienen adaptaciones curriculares individuales de tipo significativas para el desarrollo de la autonomía personal en los escolares discapacitados visuales y siete (13,2%) de tipo no significativas, en el resto no se observó. En el octavo indicador, en 41 (77,3%) profesores se observó la variedad de medios de enseñanza en la atención a los escolares discapacitados visuales, en los 12 (22,6%) restantes se observó en parte. En el noveno indicador se pudo observar

que seis (11,3%) profesores utilizan el trabajo individual, grupal y por parejas; en 12 (22,6%) principalmente se utiliza el trabajo individual y por parejas; en los 35 (60%) restantes la forma que prevalece es el trabajo individual. En el décimo indicador 35 (60%) profesores prestan atención durante el desarrollo de la clase a la formación de hábitos, sentimientos y valores, en 12 (22,6%) se observó en algunos momentos de la clase, en los seis (11,3%) restantes no se observa. En el indicador decimoprimer en 33 (62,2%) de las clases visitadas se observó la adecuada aceptación, comprensión y ayuda que reciben los escolares discapacitados visuales por parte del resto de los escolares, en las restantes clases no se evidenció. En el último indicador se observó que 32 (60,3%) profesores tienen a los escolares discapacitados visuales sentados cerca de ellos y con un escolar más aventajado; en otros 14 (26,4%) se observó que están sentados con escolares aventajados pero no tan cerca de los profesores; en los restantes siete (13,2%) los escolares se encontraban ubicados al final del aula.

Los resultados de las observaciones evidencian la insuficiente preparación que presentan los profesores para el desarrollo de la autonomía personal a los escolares discapacitados visuales. Se aprecia el poco dominio del diagnóstico psicopedagógico de los escolares, la monotonía, la falta de creatividad, la no utilización de variantes metodológicas que faciliten el desarrollo de la autonomía personal, la poca atención a la base orientadora de la actividad, el empleo por los profesores de pasos metodológicos inflexibles, explicaciones muy generales ante preguntas y dudas planteadas por los escolares, evaluaciones dirigidas a buscar la competencia académica, falta de dominio de los tipos y niveles de ayuda para responder a las necesidades y posibilidades de los escolares, así como poco aprovechamiento de las potencialidades que ofrece el grupo escolar y de la cultura experiencial de los escolares. En resumen, las clases observadas reflejaron un proceso de enseñanza aprendizaje poco orientado para el desarrollo de la autonomía personal en los escolares discapacitados visuales.

Luego del diagnóstico aplicado se arriban a las siguientes conclusiones:

- Se necesita adaptar el diseño curricular de la escuela primaria en las áreas siguientes: II Características generales de la enseñanza primaria, III Estructura Curricular, V Orientaciones Didácticas Generales, pues como están estructuradas y explicadas no favorecen el tratamiento educativo que necesita un escolar con discapacidad visual para el desarrollo de su autonomía personal.

-Lograr la preparación de los profesores a través de diferentes formas de capacitación y elaborar materiales complementarios para lograr prepararlos en el tratamiento educativo que llevan estos escolares.

-Elaborar guías de estudio para los padres dirigidas a orientarlos sobre cómo lograr desde sus casas el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual. Los resultados arrojados llevan a reflexionar y tomar decisiones en la necesidad de estructurar un programa educativo para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el nivel primario que posibilite la atención educativa integral.

2.2. Fundamentación del programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del nivel primario en el contexto angolano

2.2.1. El programa como resultado científico

El empleo del programa como resultado científico no ha sido suficientemente sistematizado en la práctica educativa. Se destacan los trabajos que en ese sentido han realizado Salmerón y Quintana (2009) y Delgado Farfán (2014) que consideran que al ser utilizado como resultado científico en investigaciones, adopta indistintamente en su concepción características y estructuras en diferentes variantes y no se especifica su esencia con exactitud, no existiendo uniformidad en su uso y definición.

En esta investigación se asume el programa como: “el conjunto de acciones planificadas, sistemáticas, orientadas a la solución de un problema en la práctica educativa, dirigidas a complementar un objetivo determinado en cuyo diseño, ejecución y evaluación debe estar implícita la transformación del objeto de la

investigación en un contexto determinado”. (Salmerón y Quintana. 2009: 12).

El programa resultado de la presente investigación se clasifica como un programa educativo el cual plantea acciones dirigidas a la formación y desarrollo de cualidades morales e intelectuales de los educandos, en este caso dirigidas al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en los diferentes niveles de la enseñanza primaria, con el objetivo de lograr transformaciones, cambios en los modos de actuación acorde a lo planteado con respecto a la formación y desarrollo de la personalidad, así como también lograr orientar la práctica en la comunidad educativa con el objetivo de promover procesos de cambios educativos de calidad.(Salmerón y Quintana. 2009: 22).

En este sentido el programa educativo que se propone plantea acciones dirigidas a: la adaptación del currículo de la escuela primaria angolana para trabajar el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual, la preparación de los directivos, profesores y padres para contribuir a partir de la unidad de las influencias educativas al desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual.

2.2.2. Fundamentos del programa educativo

Desde el punto de vista filosófico el programa se sustenta en la concepción dialéctico-materialista, a partir de precisar la relación entre el conocimiento y la práctica desde la teoría del conocimiento, la cual orienta la lógica del cambio y la transformación que se da en la actividad, vista como fuente de desarrollo del sujeto. Se pretende lograr el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual que se encuentra recibiendo su educación en el nivel primario.

Es precisamente por el condicionamiento social de la educación, que dentro del Sistema Nacional de Educación de la República de Angola, la escuela como institución socializadora responde al encargo social que le asigna el estado.

De este modo el sustento sociológico aparece en la relación escuela-sociedad, pues la mejora en la atención integral a los escolares con discapacidad visual permite su inclusión en la sociedad como entes activos que tributen al desarrollo del país

Desde el enfoque psicológico el resultado científico es consecuente con los postulados básicos de la teoría histórico-cultural de Viigostky y sus seguidores. El Programa educativo se proyecta a partir de la relación entre la actividad y la comunicación para la atención educativa integral, así como a partir de la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo, la concepción del trabajo con la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), se destaca el aprovechamiento de potencialidades y se enfatiza en a la premisa que concibe la enseñanza como guía del desarrollo.

La aplicación del concepto de ZDP de Viigostky (1989), permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica. Aspecto este de vital importancia para comprender que el profesor no debe esperar que ocurra el desarrollo en el escolar, sino que debe “tirar” de él para propiciar todas las ayudas posibles de manera que el escolar pueda aprender y por tanto lograr su desarrollo.

Esto implica que se precisen las ayudas que pueden ofrecer los principales agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con discapacidad visual para lograr el desarrollo de su autonomía personal, desde una posición activa de los sujetos a partir de crearse un clima socio psicológico que favorezca el intercambio y la comunicación entre directivos, maestros, escolares, padres y otros agentes de la escuela primaria, así como de la comunidad donde está insertada la escuela.

En el desarrollo del programa ocupa un lugar fundamental el desarrollo del lenguaje a partir de la posición vigostkiana de que “la palabra vence a la ceguera” (Viigostky, L. S. ; 1989:162)

El lenguaje es la principal fuente de compensación de la discapacidad visual, pues al poseer lenguaje, la persona posee la facilidad del intercambio social. Además a través de la utilización del lenguaje se precisan, regulan y corrigen los reflejos sensoriales de la realidad (Martín, D. ; 2003: 32-33)

La teoría de la actividad de la escuela histórico-cultural es fundamento básico de este programa pues la actividad es un elemento importante en la relación entre el hombre y su realidad objetiva.

En relación con los fundamentos didácticos resulta necesario precisar la pertinencia de las leyes de la didáctica en el estudio que se desarrolla según los criterios de Álvarez de Zayas, C. (1999) en este caso la que se encuentra orientada a las relaciones internas entre los componentes del proceso profesor-educativo: La educación a través de la instrucción.

Esta ley establece las relaciones entre los componentes que garantizan que el escolar alcance el objetivo, que sepa resolver los problemas. Y se formula por medio de la triada, objetivo, contenido y método (forma y medio). Se refiere además a la necesidad de relación entre instrucción y educación, teniendo en cuenta que en la medida que se instruye se educa.

Al respecto se considera necesario asumir en el estudio que se realiza la concepción acerca de la ley de la didáctica según los criterios de Álvarez de Zayas, C. (1999) referida a las relaciones del proceso profesor-educativo con el contexto social: La escuela en la vida. Dicha ley establece la relación entre el proceso profesor-educativo y la necesidad social.

“La concepción social de una escuela productiva y formadora alcanza su plena realización, en el proceso profesor-educativo cuando bajo la dirección del profesor se desarrollan los métodos y las formas de enseñanza y aprendizaje que motiven y que interesen, que posibiliten en la acción volitiva consciente del estudiante su participación activa, planificada y creadora, en la práctica social, en la vida, en el trabajo”. (Álvarez de Zayas, C.; 1999: 87)

La autora de esta investigación asume como principios de la enseñanza los siguientes: El principio de la unidad del carácter científico de la educación con la vida, con el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad.

-El principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad.

-El principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad.

-El principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

-El principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.
(Addine Fernández: 2002):

A partir de las posiciones teóricas generales que se asumen en el capítulo I y que se han precisado anteriormente, se concretan los principales fundamentos que sustentan la concepción del programa educativo desde la perspectiva filosófica, sociológica, psicológica, pedagógica y didáctica a la que se adscribe la autora.

2.2.3. Objetivos, exigencias y características generales del programa propuesto

Objetivo general:

El programa educativo tiene como objetivo general: orientar la práctica educativa con vistas a desarrollar la personalidad de los escolares con discapacidad visual para que puedan participar con autonomía personal en la sociedad, regular su comportamiento según sus normas propias y sobre la base de la racionalidad comportándose como sujetos libres.

Exigencias pedagógicas.

El programa educativo propuesto desde sus fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos se sustenta en las siguientes exigencias pedagógicas.

-El carácter sistemático y estable en la unidad de las influencias educativas como factor imprescindible para lograr, en el nivel primario, que el escolar con discapacidad visual se prepare para desarrollar su autonomía personal.

Para lograr el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual es necesario lograr la unidad de las influencias educativas, la coherencia de las exigencias que se les plantean y las diferentes formas de realizarlas, cuando no se hace de esta forma se pierde la concepción sistémica para abordarla desde todos los escenarios donde el escolar se desenvuelve, entonces la formación de esta cualidad se torna sumamente complejo y difícil.

El tener presente esta exigencia en la organización y conducción de la labor educativa garantiza una auténtica educación ya que facilita la interiorización de las normas, la formación de los hábitos y las habilidades que son inherentes a esta cualidad lo que se traduce en un comportamiento coherente, por ello se impone la

unidad y orientación sostenida dirigida a un fin de todas las acciones que se organicen en la institución educativa.

Si el profesor actúa en solitario, por muchos esfuerzos que realice, no se alcanzaran los propósitos que se persiguen en el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual, por lo que tendrá que contar con los demás profesores de la escuela, con los padres, tutores y familiares, con los trabajadores de servicios y con la comunidad.

Esta concepción del trabajo cooperado y colaborativo de los educadores para la formación de cualidades morales en los estudiantes forma parte de los modos de actuación de estos y de la ética de trabajo del profesional de la educación y da cuenta de sus competencias profesionales para el trabajo grupal, al mismo tiempo que educa en sus modos de actuación. (Santesteban L., 2011)

-El comportamiento ético del profesor influye de manera decisiva en el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

En el caso de las relaciones interpersonales con niños, adolescentes y jóvenes que presentan una discapacidad visual los profesores deben tener en cuenta las emociones que se derivan de la sensibilidad que origina en el ser humano la presencia de este problema.

El profesor en su relación con el discapacitado visual debe manifestar valores humanistas, de solidaridad, de respeto a la dignidad, debe estar comprometida con su desarrollo y desechar sentimientos relacionados con la lástima o de que no son capaces de valerse por sí mismo, pues esto desarrollaría, entonces, mayor discapacidad y recogimiento.

Según Rodríguez, R. Machín. (2002), para que un profesor exprese un trato adecuado a las necesidades y particularidades de cada sujeto con algún tipo de discapacidad o sus allegados, es necesario primeramente que se conozca a sí mismo. Tiene que estudiar las reacciones que le provocan estas personas, sus aproximaciones, sus cercanías, sus demandas; en fin, entender cómo transcurren estas complejas relaciones intersubjetivas entre él y la persona con discapacidad, que son algo diferentes de acuerdo con el medio en que se encuentra, y varían en

función de las características de la personalidad de los sujetos con deficiencia, o de las peculiaridades de la dinámica familiar.

La persona vidente al entrar en contacto con estos sujetos y con la vida familiar que ellos llevan, de alguna forma proyecta sus propias cualidades persono- lógicas, incluso sus conflictos e inseguridades. Tal vez no se percata de que sus actitudes hacia ellos o a sus padres pueden estar influenciadas por elementos de su propia historia individual que no ha esclarecido anteriormente. En ocasiones, las posturas muy exigentes hacia los sujetos con discapacidad, la benevolencia casi seductora o el exceso de autoritarismo, no se explican desde la práctica establecida, sino que reflejan una necesidad profunda de la personalidad del involucrado en esta compleja relación humana.

Es importante que al acercarse a estas personas o a su familia se haga desde una posición humanista de sensibilidad con sus realidades, de franco deseo de entender al otro, de solidarizarse con él; de promover todo lo bueno y saludable que hay en la relación.

Es por ello importante el encuadramiento de las actitudes a nivel de las relaciones interpersonales con un discapacitado. En cualquier situación sea en el ámbito social o profesional, estas deben de guiarse por patrones éticos rigurosos.

-La atención educativa integral a los discapacitados visuales requiere que se considere el desarrollo de la autonomía personal como objetivo central a tener en cuenta en todas las asignaturas del currículo escolar.

El desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual es un aspecto de suma importancia para su desarrollo. Si ellos no logran ser autónomos tendrán serias dificultades para aprender el contenido de las asignaturas y poder aplicar los conocimientos aprendidos. Es por ello que en cada una de las asignaturas que conforman el currículo escolar y en las actividades extraescolares los profesores tendrán presente que este es su objetivo esencial.

Es por ello que deberán propiciar que los escolares puedan tomar decisiones y educarlos para que acepten las consecuencias de sus actos. Esto implica dejarlos

hacer de manera independiente aquellas actividades que no impliquen peligros para su vida y en las que muestren motivaciones para actuar.

En la planificación de las tareas profesores se deberá ir incrementando el nivel de complejidad y valorar con ellos el esfuerzo que realizan para obtener resultados. Para ello se hace necesario ser pacientes, estimular su razonamiento y no ser los primeros en ofrecer respuestas y soluciones a las dificultades que se les presenten.

Es muy importante hacerles perder el miedo al error, que lo vean como algo natural en el proceso de aprendizaje y no desanimarlos con regaños innecesarios.

Otro aspecto importante es el trabajo con las habilidades y los hábitos que forman parte de la autonomía personal, los cuales deben ejercitarse en todas las asignaturas y en los hogares hasta lograr su formación y desarrollo.

Los profesores deberán lograr que los escolares refuercen la idea de que pueden hacer las cosas solas. Para ello es importante el reforzamiento de las conductas aprendidas, elegir entornos de trabajo adecuados propiciando la tranquilidad, aclararles bien lo que se espera de ellos, ir aumentando progresivamente el grado de dificultad de las tareas. Además emplear técnicas de modelación en las que si es necesario guiar sus manos para que puedan aprender imitando. Se realizarán además simulaciones de actividades de la vida cotidiana para que aprendan a relacionarse e interactuar en la sociedad.

-El profesor debe considerar la discapacidad visual del escolar como la fuerza motriz principal de su desarrollo.

Para el profesor es fundamental tener en cuenta que: "... la alteración de las funciones visuales no es un obstáculo insuperable en la formación de la personalidad desarrollada en todos los aspectos" (Litvak, A .G.; 1990: 78).

Cuando existe una discapacidad, el sujeto que la tiene, en la mayoría de los casos, realiza un esfuerzo mayor para compensar el déficit, se empeña en sobreponerse y trata de ser igual a los demás y muchas veces supera en fuerza y en resultados a aquellos que no la tienen. Esa es la fuerza que tiene que aprovechar el profesor para estimularlo y lograr que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el escolar pueda lograr su autonomía personal y lograr éxito en su vida futura.

Para Viigostky la ceguera no es solo un defecto, sino también una manifestación de las capacidades, una fuerza. (Viigostky, L. S.; 1989: 74). El escolar ciego o con baja visión convierte su defecto en el punto de partida para lograr desarrollarse. Pero para ello debe contar con un entorno que permita el entendimiento, la confianza, la aceptación, el reforzamiento de las conductas adecuadas y la estimulación de los adultos que lo rodean.

Estos escolares aunque tiene las funciones visuales deficientes son capaces de desarrollar habilidades cognitivas que les permiten la integración de la información, adquirida principalmente a través de los órganos de los sentidos y la atención selectiva, que les permiten discriminar y seleccionar la información que proviene del medio para tomar decisiones. (ONCE; 2011)

El profesor debe saber cuándo debe reducir las instrucciones y las aclaraciones e ir alejándose del escolar a medida que vaya progresando, sin sobreprotección. Su esfuerzo debe estar dirigido a dar una base orientadora completa, que contenga una descripción detallada de lo que se espera de ellos, que les permita desarrollar la acción, primero con su ayuda y poco a poco de manera independiente.

Para ello debe basarse en el hecho de que: "...simultáneamente con el defecto estén dadas las tendencias psicológicas de una dirección opuesta, estén dadas las posibilidades de compensación para vencer el defecto..." (Vigostky, L. S.; 1989: 32). Estas son las posibilidades que deben incluirse en el proceso educativo como fuerza motriz.

Es importante tener en cuenta las características de la actividad psíquica y la plasticidad del cerebro humano para adaptarse a las necesidades reformando sus funciones según los requerimientos sensoriales de cada individuo. En el caso de los sentidos su adaptación permite que el desarrollo de las percepciones auditivas, táctiles, olfativas y gustativas reemplacen el sentido de la vista. Aspectos estos que el profesor debe tener en cuenta para lograr el desarrollo armónico de los escolares discapacitados visuales.

Características generales del programa educativo

Son asumidas como características generales del programa las establecidas por Salmerón y Quintana (2009), que a juicio de la investigadora, contribuyen a una adecuada elaboración y aplicación del programa en la investigación presente:

- Carácter objetivo: porque en las diferentes áreas que incluye el programa se consideran acciones que parten de los resultados del diagnóstico de necesidades y potencialidades para el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual en la enseñanza primaria.
- Concepción con enfoque sistémico: las acciones que se planifican están concatenadas y para que surtan efecto deben lograr la integración y sistematicidad de las influencias educativas para poder lograr el desarrollo pleno de la personalidad del discapacitado visual.
- Carácter flexible: el programa se debe atemperar a las condiciones concretas del lugar en que se implementa (la escuela especial de Benguela, Angola)
- Aplicabilidad y contextualización: dada por la posibilidad de su aplicación en otras escuelas especiales de Angola.
- Nivel de actualización: el programa materializa las actuales concepciones pedagógicas sobre la educación de escolares discapacitados visuales para el logro de su autonomía personal, propiciando el perfeccionamiento de la atención educativa integral que estos escolares necesitan.

Características específicas

En correspondencia con las características generales enunciadas, como punto de partida para lograr el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en la enseñanza primaria; el estudio de la literatura especializada y de los documentos normativos se ofrecen las características específicas que distinguen la concepción del Programa. Estas son:

- Implicar al maestro en la educación familiar: La familia es la primera institución socializadora que tiene entre sus funciones la de educar a sus hijos y formar cualidades de su personalidad para lo cual debe estar debidamente preparada, de modo que pueda ejercer un papel activo en el proceso educativo y en la toma de

decisiones. En el caso de la educación de escolares con discapacidad visual es importante el proceso de sistematización de las acciones que dan lugar a la formación de los hábitos y habilidades y para ello es importante que en el hogar se refuercen a partir de la influencia educativa de los padres.

Entre los aspectos en los cuales hay que preparar a la familia están: las características psicopedagógicas de los escolares discapacitados visuales, la importancia de la estimulación para el desarrollo de las potencialidades del escolar, la necesidad de la ejercitación de los analizadores conservados, el proceso de orientación y movilidad, el desarrollo de las relaciones sociales y de la sexualidad

- Considerar el carácter preventivo-correctivo-compensatorio del proceso educativo: Supone que la respuesta educativa se debe caracterizar por un sistema de acciones que permitan modificar, potenciar, cambiar y reorganizar el desarrollo del escolar.

En los escolares con discapacidad visual se debe tener en cuenta que sus principales necesidades están relacionadas primariamente con la comunicación, por lo que el maestro debe reforzar aquellas áreas o disciplinas que puedan ocasionar barreras que limitan las posibilidades de estos para el desarrollo progresivo del aprendizaje, la comunicación y la socialización que los prepare para la vida social activa e independiente.

El diagnóstico oportuno de las necesidades y potencialidades del escolar es factor decisivo en la toma de decisiones en función de la estrategia educativa a seguir.

- Lograr la integración del sistema de influencias educativas:

A partir del proceso de preparación de los tutores y los profesores es necesario lograr la integración de las influencias educativas con vistas a aunar los esfuerzos educativos de manera que no se trabaje con sentimientos de lástima o sobreprotección y se considera que la propia discapacidad puede convertirse en la fuerza motriz del desarrollo de estos escolares

2.3. Estructura del programa educativo diseñado. Anexo 8

El programa educativo para el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual en el nivel primario comprende cinco áreas de desarrollo, las cuales están relacionadas entre sí:

Área I -Diagnóstico: se define como el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos a través de los cuales se determinan las necesidades y potencialidades en relación con el desarrollo de la autonomía en escolares que presentan discapacidad visual que permiten obtener las regularidades y los aspectos fundamentales en la proyección de las acciones a desarrollar.

Área II -Planeación de las acciones a desarrollar: en cada una de las acciones se determinan los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, así como otros indicadores que requiere el tipo de programa a desarrollar.

Área III -Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones: se plantea la forma de proceder en el desarrollo de las acciones propuestas, así como del programa en general, lo que le permitirá al investigador su aplicación correcta con el conocimiento necesario en este sentido.

Área IV -Ejecución y desarrollo de las acciones: esta área tiene como objetivo esencial poner en ejecución las acciones planeadas en el programa elaborado.

Área V -Evaluación final del programa: constituye un aspecto esencial e importante a través del cual se obtendrán los resultados de la aplicación del programa, así como el cumplimiento del objetivo, permite la constatación de la transformación del objeto de estudio y por ende su contribución a la solución del problema planteado.

En este sentido se aplicará e interpretará la evaluación como proceso y como resultado, cuya orientación debe ser teórico-práctica como objetivo esencial.

Se debe señalar con respecto a la evaluación, lo cual se suele confundir por el investigador en la evaluación final del resultado, que en la planeación de las acciones proyectadas, se precisa cómo se evalúan cada una de estas, y la evaluación final del programa comprende su generalidad, para lo cual se suelen utilizar diferentes métodos, técnicas y procedimientos.

A continuación se explican cada una de las áreas que conforman el Programa para el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual en el nivel primario.

Área I-Diagnóstico:

Esta área estará dirigida a la determinación de la situación que presenta el desarrollo de la autonomía personal en escolar con discapacidad visual en el nivel primario, las

potencialidades e insuficiencias que presenta el diseño curricular de la escuela primaria angolana para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual y la preparación de directivos, profesores y padres para dirigir la educación de la autonomía personal en estos escolares.

Para la determinación de esta situación se propone la aplicación de métodos y técnicas de la investigación educativa como son: el análisis de documentos, las encuestas a directivos, profesores, padres, escolares y observación a clases. Los cuales a partir de los instrumentos elaborados, permiten determinar el estado que presenta el desarrollo de la autonomía personal en escolar con discapacidad visual en el nivel primario, las particularidades del diseño curricular, la preparación de directivos, profesores y padres para dirigir la educación de la autonomía en estos escolares.

Área II -Planeación de las acciones a desarrollar:

Planeación

El área de planeación se realizará a partir de la determinación de las necesidades que se presentan para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual, tanto en el diseño curricular de la escuela primaria angolana, como en la preparación de los profesores y la familia para la atención educativa integral que estos escolares requieren. Sobre esta base se proyectan las acciones dirigidas a la adecuación curricular, donde se determinan los objetivos, los contenidos, las formas de evaluación, así como los tres programas para el desarrollo de la autonomía personal para cada uno de los ciclos determinados, las formas de organización de la preparación de directivos, profesores y padres, la elaboración de los programas de cada una de las acciones, la evaluación de cada acción y la determinación de la divulgación de los resultados.

Determinación de los objetivos

-Realizar adecuaciones curriculares para dar solución a los problemas que se identifican en el diseño curricular de la escuela primaria angolana con vistas a propiciar el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el nivel primario.

-Contribuir a la preparación de los profesores, directivos y padres para lograr el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el nivel primario, de manera que ofrezcan un tratamiento pedagógico y ético a estos escolares en la práctica educativa.

Determinación de las acciones

Acción I. Realización de adecuaciones curriculares al diseño curricular del nivel primario en la República de Angola, de manera que permita organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

Acción II. Capacitación de los directivos y profesores para lograr su contribución en el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

Acción III. Preparación de la familia para lograr el desarrollo de la autonomía personal en hijos con discapacidad visual.

A continuación se presenta el desarrollo de las acciones

Acción I. Realización de adecuaciones curriculares al diseño curricular del nivel primario en la República de Angola, de manera que permita organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

Objetivos de las adecuaciones curriculares:

Añadir a la caracterización de los escolares de este nivel de enseñanza las características psicopedagógicas de los escolares que presentan discapacidad visual.

Incluir en los objetivos generales uno dirigido a la formación y el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

Incluir en el perfil de salida al concluir el sexto grado en las áreas saber hacer y ser los objetivos rectores que permiten el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual.

Ajustar el plan de estudio de la escuela primaria general en el número de horas y frecuencias, de manera que se pueda introducir una asignatura en el currículo

escolar para el área que atiende discapacidad visual dirigida al desarrollo de la autonomía personal en escolares que presentan esta dificultad.

Ofrecer orientaciones didácticas generales a los profesores dirigidas a cómo lograr desde las diferentes asignaturas el desarrollo de la autonomía personal en los escolares discapacitados visuales que atienden en el salón de clases.

Agregar orientaciones metodológicas dirigidas al proceso de evaluación del aprendizaje.

A continuación se presentan las adecuaciones curriculares realizadas al plan de estudio.

II Características generales de la enseñanza primaria.

Se añade a la caracterización de los escolares de este nivel las características psicopedagógicas de los escolares que presentan discapacidad visual. Para ello se tuvieron en cuenta los criterios de Viigostky, L. S. (1989), Ochaita, E (1988), Barraga, N. (1989,) Litvak, A. G. (1990), Martín, D. M. (2003), entre otros.

Los escolares con discapacidad visual presentan dificultades para recibir y procesar la información que viene del entorno por lo que necesitan mayor tiempo para integrar adecuadamente esta información y procesarla. No pueden aprender por imitación por lo que es necesario que el profesor de explicaciones claras, describa bien los entornos, utilice los sentidos del tacto, el oído, el gusto, el olfato de cada escolar para que puedan percibir lo que les rodea.

En muchas ocasiones pueden ser torpes en sus movimientos y esto los hace sentirse avergonzados por lo que suelen ser tímidos y retraídos, lo cual hace necesario que el profesor demuestre tener paciencia, amor y respeto y no utilice palabras que puedan herir su sensibilidad.

Es necesario mantener su motivación constantemente, porque al no recibir estímulos por el sentido de la vista tienden a distraer su atención y concentrarse en sí mismo. En relación con los aspectos paralingüísticos que intervienen en las relaciones interpersonales y en la comunicación, en muchas ocasiones, presentan falta de expresión facial y limitada gestualidad, por lo que el profesor debe tenerlo en cuenta al preguntarle y obtener una respuesta.

Las dificultades de un escolar con discapacidad visual no radican en que no pueda aprender los contenidos. Ellos pueden lograr aprendizajes de calidad y en muchas ocasiones iguales o superiores a otros sin esas necesidades. Lo que requieren es un tratamiento pedagógico ajustado a sus necesidades educativas y algunos medios técnicos para poder acceder a ese contenido. Se debe contar con maquetas, objetos en su estado natural, animales disecados, objetos con diferentes tipos de texturas, planos a relieve, instrumentos hápticas, entre otros.

3. Objetivos generales.

Se incluye un objetivo dirigido a la formación y el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual. El cual se presenta a continuación:

Desarrollar la personalidad de los escolares con discapacidad visual, de manera que puedan participar de manera activa en la sociedad, regular su comportamiento según sus normas propias y sobre la base de la racionalidad y la autonomía de la voluntad para que puedan comportarse como sujetos libres. Lo cual implica:

- interpretar de forma efectiva la información que proviene del medio y que se obtiene a través de los órganos de los sentidos no afectados.
- Desplazarse con independencia por su entorno habitual y por las calles y avenidas.
- Mantener una adecuada presencia personal.
- Realizar con eficiencia actividades de la vida diaria.
- Establecer relaciones interpersonales que les permitan su inserción en la vida social.

4. Incluir en el perfil de salida al concluir el sexto grado en las áreas: saber hacer y ser los siguientes objetivos:

A nivel de saber hacer:

Utilizar las capacidades perceptivas-motrices para desenvolverse con eficacia en los desplazamientos y en la realización de las tareas cotidianas.

Utilizar la percepción sensorial para convertir en información útil los estímulos que provienen del exterior, dotándolos de significados y asociándolos a experiencias anteriores.

A nivel de ser:

Desarrollar la autonomía personal de manera que puedan regular el comportamiento según sus normas propias y sobre la base de la racionalidad.

Valorarse a sí mismo y considerarse merecedores de respeto por los demás.

III Estructura curricular

En el plan de estudio:

Se ajusta el plan de estudio de la escuela primaria general en cuanto al número de horas y frecuencias y se adiciona una asignatura complementaria denominada: “Desarrollo de la autonomía personal”, la cual permitirá reforzar los hábitos y las habilidades que les permitan al discapacitado visual participar de manera activa en la sociedad, regular su comportamiento según sus normas propias y sobre la base de la racionalidad y la autonomía de la voluntad para que puedan comportarse como sujetos libres.

Se mantiene el número de tiempos lectivos en la semana, pero se rebaja un tiempo a la Educación Plástica y un tiempo a la Educación Física en todos los grados. Las razones son las siguientes:

- Los programas de todas las asignaturas posibilitan el desarrollo de la Educación Plástica y el desarrollo de sus habilidades a través de la observación de obras de arte, el modelado, el reconocimiento del espacio y sus proporciones (Historia, Geografía, Lengua Portuguesa; Estudio del medio)
- En relación con la Educación Física las habilidades relacionadas con la percepción del espacio, orientación espacial, el desplazamiento se reafirmarán en el programa de la asignatura Desarrollo de la autonomía personal que es necesario incorporar al currículo.

Plan de estudio modificado

Asignaturas	Horario semanal					
Grados	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Asignaturas						
Lengua Portuguesa	9	9	9	9	8	8

Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudio del medio	3	3	3	3	-	-
Ciencias naturales	-	-	-	-	4	4
Historia					2	2
Geografía					2	2
Educación. Moral y Cívica					2	2
Educación. Plástica	1	1	1	1	1	1
Educación. Musical	1	1	1	1	1	1
Educación. Física	1	1	1	1	1	1
Desarrollo de la autonomía personal	2	2	2	2	2	2
Total de frecuencias en la semana	24	24	24	24	29	29

A: Disciplinas y carga lectiva semanal

- 1- De 1. a 4. Grados se imparten 7 asignaturas con un total de 24 tiempos lectivos.
- 2- En 5. y 6. Grados se imparten 10 asignaturas con un total de 29 tiempos lectivos

B: Disciplinas y carga lectiva por grados

Solo se presentan las asignaturas en que se realizan ajustes curriculares relacionados con la carga lectiva. Ellas son: Educación Manual y Plástica, Educación Física, y la asignatura “Desarrollo de la autonomía personal” que se incluye. El resto de las disciplinas mantiene su carga lectiva

Educación Manual y Plástica: se imparte en los seis grados de la escuela especial con una frecuencia semanal en las 30 semanas lectivas que abarca el curso. Durante los seis grados se recibe un total de 180 horas de clases.

Educación Física: se imparte en los seis grados de la escuela especial con una frecuencia semanal en las 30 semanas lectivas que abarca el curso. Durante los seis grados se recibe un total de 180 horas de clases.

Desarrollo de la autonomía personal: se imparte en los seis grados de la escuela especial con dos frecuencias semanales en las 30 semanas lectivas que abarca el curso. Durante los seis grados se recibe un total de 360 horas de clases. En el primer ciclo la asignatura recibe el nombre de “Orientación y movilidad” y abarca los grados primero y segundo. En el segundo ciclo recibe el nombre de “Actividades de la vida

diaria” y abarca los grados tercero y cuarto y en el tercer ciclo se denomina: “Relaciones sociales. La vida en sociedad” y abarca los grados quinto y sexto. Durante la enseñanza primaria se imparten un total de 360 horas de clases.

En esta asignatura se planifica el programa para los dos grados que conforman el ciclo sin una dosificación estricta, de manera que el profesor tenga la libertad de ajustar los contenidos según el avance de los escolares.

V. Orientaciones didácticas generales.

Incluir en las orientaciones didáctico generales las siguientes recomendaciones:

Los escolares discapacitados visuales al presentar carencias en el sentido de la vista necesitan adaptaciones de acceso al currículo. En ese sentido el profesor debe lograr que no existan obstáculos o barreras arquitectónicas que impidan sus movimientos; una organización precisa y segura del salón de clase y de todo el mobiliario escolar. En el caso de que exista necesidad de mover algo explicar y advertir sobre ello a los escolares. Si en el grupo existen escolares con restos de visión deben estar ubicados cerca de las fuentes de iluminación y de la pizarra. Utilizar ayudas ópticas y no ópticas, fotocopias ampliadas, objetos naturales, maquetas, planos, representaciones artificiales de figuras y objetos, así como contar con espacio suficiente para almacenar el material.

En todas las asignaturas será necesario que el profesor logre en sus escolares el adiestramiento sensorial mediante un adecuado entrenamiento de los analizadores conservados. Es por ello importante cumplir con el principio de la objetividad. El profesor debe saber que los escolares con discapacidad visual para apropiarse de los conocimientos necesitan partir de la observación de los objetos, fenómenos y procesos y experimentar con ellos para lograr su comprensión, por ello debe tenerse en cuenta el trabajo con los medios de enseñanza que les permitan el desarrollo de las percepciones. Siempre que se pueda se deben utilizar los objetos naturales que proporcionen la representación de su imagen real.

Se deben orientar tareas profesores que contribuyan a: reconocer sonidos, discriminar sonidos, localizar sonidos para detectar obstáculos, reconocer las voces de las personas, identificar y discriminar sensaciones olfativas y gustativas para

anticipar lugares, personas, el estado de los alimentos, los diferentes tipos de alimentos, reconocer la forma, la textura, la consistencia de los objetos y su posición relativa en el espacio.

El trabajo con el ábaco permitirá que puedan comprender el significado de las operaciones y la formación de números de diferentes lugares. En la geometría es importante el empleo de las representaciones de las figuras geométricas, el desplazamiento por el área al caminar en círculo, caminar trazando un cuadrado, un rectángulo, un triángulo, caminar en línea recta, caminar paralelo a, entre otros movimientos que permitan la comprensión de la formas en el espacio y su interconexión. En relación con las nociones parte todo, fundamentales para la interpretación del mundo y de los problemas matemáticos, es necesario comenzar con el trabajo de arme y desarme de objetos y con materiales didácticos que permitan el trabajo con los conjuntos.

En las clases de Educación Física se deberá tener en cuenta que el aprendizaje de las habilidades motrices deberá realizarse de lo específico a lo general, pues el escolar discapacitado visual necesita para adquirir la habilidad experimentarla primero, analizarla y practicarla un mayor número de veces. (Martín, D. M.; 2003: 94)

En las personas con discapacidad visual la locomoción y el desplazamiento se logran gracias al sentido cinestésico, que constituye la base de la orientación. Es por ello que en esta asignatura es importante trabajar en su desarrollo, de manera que aprendan a integrar la información que reciben sobre la posición de sus cuerpos y puedan controlar sus movimientos en el espacio. Es importante que el profesor tenga en cuenta la relación de esta asignatura con los objetivos y contenidos que se trabajan en el área de Desarrollo de la autonomía personal, especialmente en los programas de Orientación y Movilidad y el de Relaciones sociales.

Se trabajará para el desarrollo de la atención, la postura, los diferentes giros, la inclinación del cuerpo hacia delante, hacia atrás, a la derecha a la izquierda, mantener el equilibrio, lograr la memoria muscular y aprender a caminar en línea recta. Es importante también trabajar la orientación espacial para que logren establecer su posición en relación con los demás y con los objetos. Así como las

habilidades motoras que comienza con el reconocimiento del esquema corporal, la lateralidad y su conceptualización verbal: arriba-abajo, izquierda-derecha, delante-detrás.

En el desarrollo de la expresión oral se tendrá en cuenta el desarrollo de habilidades comunicativas, especialmente las que les permiten iniciar una conversación e intervenir en situaciones comunicativas. Para ello se hace necesario que el profesor, desde los primeros grados, trabaje para que el escolar pueda percibir los elementos que intervienen en la interacción: - Cuántos participan, quiénes son, dónde se sitúa cada uno, qué tiempo pueden utilizar para intervenir, cómo solicitar el turno para hablar. Lo cual requiere que se hagan prácticas sistemáticas en todos los grados.

La lectura y la escritura son aprendizajes básicos que se desarrollan en la enseñanza de la lengua escrita y constituyen instrumentos indispensables para el aprendizaje y el tránsito exitoso por la escuela. En el caso de los discapacitados visuales que no puedan acceder a la lectoescritura en tinta, el profesor debe enseñarlos con el método Braille.

Tendrá en cuenta que el trabajo con la fluidez en la lectura necesita el desarrollo de la percepción táctil para reconocer las características del signo y poder interpretarlo y leerlo.

El desarrollo del lenguaje verbal constituye un aspecto esencial, tanto para el profesor como para el escolar. En el caso del profesor debe lograr explicaciones claras y detalladas en la orientación de las tareas; hablar de forma pausada en las explicaciones, repetir las veces que sea necesario, lograr que los escolares expresen de forma oral las acciones que están realizando hasta lograr su interiorización. Se hace necesario, además, trabajar con el lenguaje gestual, pues los escolares con discapacidad visual congénita carecen de movimientos faciales que se aprenden por imitación. Se debe insistir en que los escolares refuercen sus palabras con gestos, sonrían, dirijan la mirada a quién les habla y empleen la cabeza y las manos para negar, afirmar y saludar.

En el caso de que en el grupo existan escolares que presentan restos de visión debe entrenárseles y estimularlos para que la usen al máximo, pues ese resto puede contribuir a que puedan tener mayor independencia.

VI Modelo de evaluación adoptado para los escolares con discapacidad visual dirigido a la evaluación de la autonomía personal.

En este sentido se debe tener en cuenta que la modalidad de evaluación debe basarse en las preguntas orales y escritas con el empleo del braille y con la utilización de medios de enseñanza que les permitan a través de las percepciones sensoriales y del empleo del razonamiento lógico resolver las tareas evaluativas.

Se tendrá en cuenta en las evaluaciones que se apliquen en todas las asignaturas la valoración del desarrollo de las habilidades que tienen que ver con el desarrollo de la autonomía personal. En este sentido se evaluarán las siguientes habilidades:

Al concluir el primer ciclo (los grados primero y segundo) se evaluarán las siguientes habilidades:

- Interpretar de forma efectiva la información que proviene del medio y que se obtiene a través de los órganos de los sentidos no afectados: sonidos, peso, forma, tamaño, textura, temperatura.

- Comprender las nociones de los conceptos espacio y medioambiente, y utilizarlas en la orientación en el entorno.

- Dominar las técnicas básicas para el empleo del bastón y utilizarlas en correspondencia con la situación y lugar donde se encuentre.

Al concluir el segundo ciclo (grados tercero y cuarto) se evaluarán las siguientes habilidades:

- Realizar las actividades de aseo personal y del hogar (lavarse la cara, las manos, cepillarse los dientes y bañarse)

- Organizar su puesto de trabajo, su habitación y la mesa para comer.

- Identificarse con su nombre y apellido completo y expresar su dirección particular.

- Emplear las medidas de seguridad indispensables para evitar accidentes eléctricos.

- Planchar camisas, faldas, pantalones, entre otras prendas de vestir

- Coser dobladillos, botones y roturas en las piezas de vestir.

-Elaborar pequeñas recetas de cocina.

Para los grados quinto y sexto

-Aplicar las normas de educación formal para comportarse adecuadamente en los espacios públicos.

-Mantener relaciones interpersonales en diferentes contextos y situaciones de comunicación.

-Utilizar adecuadamente el dinero y los teléfonos celulares para su desempeño en la sociedad.

-Valorar la importancia del ejercicio de una sexualidad sana y responsable

-Interpretar la información que proviene del medio para desplazarse por lugares públicos

En la evaluación de estas habilidades y hábitos es importante la observación que realiza el profesor de todas las actividades que realiza el escolar.

Acción II. Preparación de los profesores y directivos para dirigir el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el nivel primario.

A la educación angolana se le plantean en el siglo XXI grandes desafíos al convertirse en un factor clave para el desarrollo de sus recursos humanos y avance de la nación. “La escuela, como institución de servicios, responsable de la instrucción y educación de las nuevas generaciones, debe lograr, tan rápido como sea posible, la actualización continua de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, capacidades y valores de los recursos humanos que en ella laboran, como condición imprescindible para conquistar los éxitos que requiere la sociedad”. (Da Silva, A.; 2008:15)

Según la definición de Veiga (2012). “(...) la formación permanente o continuada de los profesionales de la educación es aquella que proporciona a ellos su auto-realización y el aumento de los niveles de participación y de autonomía. La formación continuada actualiza la formación inicial. Ella se centra en la práctica pedagógica que ocurre en la escuela y en la dinámica interna de la clase”.(Veiga, I. P. ; 2012: 28)

Objetivo general: Preparar a los directivos y profesores para dirigir el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual a partir de la valoración y la reflexión crítica sobre la práctica educativa que realizan.

Las formas organizativas para la preparación se realizarán a través del entrenamiento, la auto preparación y los talleres.

El entrenamiento posibilita completar y actualizar los conocimientos en relación con las adecuaciones curriculares propuestas y la atención que requiere un discapacitado visual para poder desarrollar su autonomía.

Los talleres permiten, sobre la base de la preparación obtenida en el entrenamiento y la experiencia alcanzada en la práctica pedagógica promover la confrontación de ideas, la presentación de alternativas y la demostración de las mejores experiencias y prácticas.

Una vez determinadas las formas organizativas de la preparación se procede a la elaboración de los programas. (Material complementario en soporte digital).

Selección del contenido

Para seleccionar los contenidos se consideran las necesidades de preparación, los contenidos científicos fundamentales que avalan la lógica del trabajo para lograr el conocimiento necesario, que permita la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en escolares con discapacidad visual, especialmente en el desarrollo de su autonomía personal, los problemas y tendencias que contextualizan y le dan significación en la actualidad a estos contenidos. Además se considera el desarrollo de habilidades y actitudes en función de un trato ético a estos escolares.

Secuenciación de los contenidos

Los contenidos se organizarán por temas que siguen la lógica coherente de las ciencias, y se tienen en cuenta los requerimientos teóricos, prácticos y éticos que permiten dirigir con éxito el desarrollo de la autonomía en los discapacitados visuales.

Contextualización de los contenidos

La significación práctica del contenido de la preparación de los directivos y profesores responden a las necesidades y problemas de la práctica educativa al

tener en su salón de clases y en sus escuelas escolares con estas necesidades educativas .Todo se organiza sobre la base de la reflexión sobre la práctica pedagógica, la socialización de las experiencias, lo cual permite retroalimentar los aprendizajes y modos de actuación y acometer la búsqueda y puesta en práctica de soluciones innovadoras.

Los contenidos fundamentales que deberán ser objeto de tratamiento para la preparación de los directivos y profesores para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual son: la conceptualización actual de la Educación Especial, la inclusión educativa, las regularidades psicológicas del desarrollo de los escolares con discapacidad visual, la estructura del defecto, causas y consecuencias de la discapacidad visual, los principios que deben regir en la educación de estos escolares, el diagnóstico y el diseño e implementación de la estrategia de intervención, los recursos, apoyos y ayudas, la estimulación visual, el desarrollo de su sexualidad, las adaptaciones curriculares, las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje con énfasis en la ejercitación de los analizadores conservados para lograr la corrección y compensación del defecto, la importancia del lenguaje para la precisión regulación y corrección de los reflejos de la realidad, la participación de la familia y la comunidad en el proceso de atención educativa integral, la integración socio-laboral, así como la determinación de los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención educativa integral y la implicación en la puesta en práctica de soluciones innovadoras ante los problemas.

Programa del entrenamiento. “La atención de los escolares con discapacidad visual y el desarrollo de su autonomía personal para una vida social útil” (Anexo 9). Garantizará el tratamiento de los contenidos principales enunciados anteriormente, a partir de la participación activa de los directivos y profesores en la construcción, reconstrucción y socialización de los conocimientos, habilidades y actitudes, a partir de la autogestión del aprendizaje y el intercambio de vivencias y experiencias con sus colegas en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención de los escolares con discapacidad visual y el desarrollo de su autonomía para una vida social útil

Los contenidos del entrenamiento se organizan en los siguientes temas:

Tema 1. Concepciones contemporáneas de la Educación Especial. Inclusión Educativa.

Tema 2. Regularidades psicológicas de los escolares con discapacidad visual, clasificación y etiología. Desarrollo de la sexualidad.

Tema 3. El diagnóstico y el diseño e implementación de la estrategia de intervención.

Tema 4. Recursos, apoyos y ayudas en la atención educativa integral a los escolares con discapacidad visual. La estimulación visual.

Tema 5. Las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje con énfasis en la ejercitación de los analizadores conservados para lograr la corrección y compensación del defecto, Las adaptaciones curriculares

Tema 6. El comportamiento ético en el trato con discapacitados visuales.

Autopreparación: “La importancia del lenguaje en el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual”

La autopreparación de los directivos y profesores para dirigir el desarrollo de la autonomía en escolares discapacitados visuales (Anexo 10), se basa en el estudio individual, con el objetivo de lograr su desarrollo profesional y personal. A partir de la elaboración de fichas, resúmenes de los textos analizados y de la reflexión sobre su práctica pedagógica los profesores perfeccionarán sus modos de actuación profesional.

Los contenidos que se determinan para la autopreparación se agrupan en los temas siguientes:

Tema 1. Los principios que deben regir en la educación de los escolares con discapacidad visual.

Tema 2. La importancia del lenguaje para la precisión regulación y corrección de los reflejos de la realidad.

Tema 3. La participación de la familia y la comunidad en el proceso de atención educativa integral.

Talleres. “La atención educativa para el desarrollo de la autonomía es escolares con discapacidad visual”. Propiciará la socialización de las experiencias obtenidas de la

puesta en prácticas de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas a través del entrenamiento y la autopreparación a través del intercambio de experiencias, vivencias, criterios, planteamientos de hipótesis o problemas y la propuestas de soluciones innovadoras a problemas que se identifican para la atención educativa integral a estos los escolares en el nivel primario. Anexo 11. Los temas para el desarrollo de los talleres son:

Tema 1. Intercambio de las mejores prácticas y experiencias relacionadas el desarrollo de la autonomía en escolares discapacitados visuales.

Tema 2. Implementación de las adecuaciones curriculares. Evaluación y resultados.

Tema 3. La preparación de la familia y la comunidad

Tema 4. El trabajo correctivo-compensatorio.

Evaluación de la preparación realizada a los directivos y profesores. La evaluación está considerada como: “un proceso sistémico de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la actividad educativa valorada” (Scriven, R.; 1999:39). En este caso se asume como proceso y como resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada cómo se han asimilado por parte de los profesores las adecuaciones curriculares realizadas y de qué manera pretenden implementarlas, además conocer en qué medida los conocimientos y las habilidades se han interiorizado y se ven reflejadas en sus actitudes y modos de actuación. Para ello se realizó un proceso evaluativo basado en la sistematicidad.

Entrenamiento: La evaluación se realizará de forma sistemática o frecuente. Se considerará la participación en los debates, reflexiones e intercambios de conocimientos a partir de los estudios independientes realizados. Como evaluación final se propone el estudio de un caso de un escolar con discapacidad visual y la planificación de una alternativa de intervención para desarrollar desde las diferentes asignaturas el desarrollo de la autonomía personal.

Talleres: Se realizará la evaluación de forma sistemática o frecuente a partir de la participación de los implicados en los talleres y se tendrá en cuenta la originalidad y creatividad en la presentación de nuevas experiencias.

Acción III. Preparación de la familia de los escolares con discapacidad visual.

Objetivo: Preparar a los padres o tutores de los escolares discapacitados visuales para que puedan contribuir de conjunto con la escuela al desarrollo de la autonomía personal en sus hijos.

Los padres y los familiares de estos escolares desempeñan un papel determinante en el sistema de ayuda que necesitan para el desarrollo de su personalidad. Su preparación se desarrollará a través de guías de orientación educativa donde puedan encontrar respuestas sobre cómo educar a un hijo discapacitado visual para que pueda desarrollar su autonomía personal. La guía se organizará a través de preguntas y respuestas donde los padres puedan aclarar sus dudas. (Anexo 12)

Contenido de las guías de orientación.

- 1.Cuál es la importancia de la familia y de la estimulación de los adultos para el desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual.
2. Qué es la discapacidad visual. Cuáles son sus causas y consecuencias.
3. Por qué es necesaria la estimulación visual siempre que exista algún resto de visión.
4. Por qué es necesario que estos escolares participen en las actividades con otros coetáneos.
5. Cómo lograr la ejercitación de los sentidos para lograr la corrección y compensación de la discapacidad.
6. Qué importancia tiene el desarrollo del lenguaje en los escolares con discapacidad visual.
7. Por qué debemos orientarlos en el desarrollo de su sexualidad.

Para evaluar la efectividad del programa educativo elaborado se requiere el tránsito del escolar por el nivel primario, pero aunque las acciones son a largo plazo se realizará un corte al concluir los escolares el programa educativo para el primer ciclo.

Como evaluación final o cierre del Programa educativo se propone el desarrollo de un taller donde participen directivos, profesores y tutores donde se integren y apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes atendidas durante la aplicación del programa.

Tabla 1. Cronograma de acciones para instrumentar el programa educativo

ACCIONES	FECHA Y EJECUTOR	PARTICIPANTES
1. Análisis de las potencialidades que ofrece el currículo de la escuela primaria para realizar adecuaciones curriculares con vistas al desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual.	Sep-dic 2012 Investigadora	Investigadora
2. Elaboración de las adecuaciones curriculares y los programas para el desarrollo de la autonomía en los tres ciclos de la escuela primaria angolana.	Enero-abril 2013. Investigadora	Investigadora
3. Preparación de los profesores y directivos para dirigir el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el nivel primario.	Mayo-julio 2013. Investigadora	Directivos y profesores
5. Preparación de la familia	Año 2014 Investigadora	Investigadora y maestra de primer ciclo
4. Implementación en la práctica de las adecuaciones curriculares para el primer ciclo	Año 2014	Maestra de primer ciclo
4. Sesiones en profundidad	Enero-mayo 2016 Investigadora	Directivos y profesores

Área III: Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones del programa educativo:

Objetivo: Elaborar orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones.

A pesar de que se separan cada una de las áreas del programa para su explicación y mejor comprensión, en su implementación muestran un carácter dialéctico, se interpenetran. La idea de que el programa como resultado científico tenga un carácter

abierto y dinámico, con una retroalimentación constante se plasma en las acciones propuestas que evidencian esta interrelación. Cada paso de la aplicación contiene en sí elementos diagnósticos y de evaluación y retroalimentación. De esa retroalimentación continua surge la organización cualitativa de la próxima actividad en cuanto a nivel de profundización, métodos a utilizar, relación entre estos, orden de las acciones, entre otras.

Las adecuaciones curriculares serán implementadas en el desarrollo de las clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye el trabajo correctivo compensatoria y la reafirmación del trabajo con los analizadores conservados, así como la nueva frecuencia de clase cada semana para poner en práctica y lograr los objetivos propuestos en cada ciclo en la asignatura “Desarrollo de la autonomía personal”.

Los programas para cada ciclo contemplan dos grados con un total de 60 horas, de ellas 30 horas en cada grado, pero el profesor tiene la facultad de ajustar la dosificación del contenido a partir del diagnóstico y el logro de los objetivos trazados para el dominio de cada hábito o habilidad que se trabaje. Para el desarrollo de la preparación del profesor se trabajará en sesiones en profundidad.

En el trabajo con los diferentes programas de asignaturas que se introducen el currículo, la autora sugiere consultar los indicadores básicos para evaluar el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del nivel primario. Anexo 13.

Área IV: Ejecución y desarrollo de las acciones

Objetivo: Ejecutar las acciones planeadas en el programa elaborado.

Es precisamente en esta área del programa donde se implementarán las actividades para lograr el desarrollo de la autonomía personal de los escolares con discapacidad visual a través de la implementación de las adecuaciones curriculares realizadas y la preparación que se realiza a directivos, profesores y tutores.

Área V: Evaluación del programa educativo

La evaluación se orientará en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas en relación con el desarrollo de la autonomía personal en escolares

con discapacidad visual. Lo cual ha de permitir determinar los aspectos positivos y negativos, retroalimentar y rediseñar las acciones planificadas. Se desarrollará a partir de la observación sistemática y las sesiones en profundidad que permitan constatar la eficiencia de las acciones encaminadas a: la adaptación del currículo de la escuela primaria angolana para trabajar el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual, la preparación de los directivos, profesores y padres para contribuir a partir de la unidad de las influencias educativas al desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo se determina la propuesta del programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del nivel primario, el cual responde a las carencias detectada en el diagnóstico inicial. El programa es concebido a partir una estructura que combina diferentes acciones organizadas por áreas que permiten a su vez influir de manera directa tanto en la adecuación curricular desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la preparación de los agentes educativos que intervienen en él.

**CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO AL
DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON
DISCAPACIDAD VISUAL DEL NIVEL PRIMARIO EN EL CONTEXTO ANGOLANO**

Capítulo 3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO DIRIGIDO AL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL DEL NIVEL PRIMARIO EN EL CONTEXTO ANGOLANO.

A los efectos de evaluar el programa educativo se emplea la valoración por criterio de especialistas; y la implementación parcial del programa, a través de las sesiones en profundidad asociadas al registro de experiencias con los docentes de la enseñanza especial que dirigen la atención educativa de los escolares con discapacidad visual y requieren de herramientas pedagógicas para el desarrollo de la autonomía personal en la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para profundizar en la valoración del programa educativo se empleó el criterio de especialistas, caracterizado por evidenciar valiosas opiniones sobre la base del juicio de profesionales que poseen un elevado nivel de conocimiento en la temática investigada, grado científico, categorías docentes superiores y experiencia como docentes especialistas y de la Educación Superior, tanto en el contexto angolano como cubano.

3.1. Evaluación del programa educativo por criterio de especialistas

La evaluación del programa educativo es ejecutada sistemáticamente de manera inicial por medio de la consulta a especialistas realizada con la intención de obtener una valoración crítica de su pertinencia para ser aplicado en la escuela especial de Benguela. Esta valoración fue realizada por 30 especialistas; para ello se aplicó una encuesta de opiniones, con la finalidad de obtener criterios para perfeccionar dicho programa. Anexo 14.

Se consideran especialistas los docentes que poseen las siguientes condiciones:

- Poseer más de 10 años de experiencia como docente en la educación especial.
- Poseer el grado científico de Máster o Doctor.
- Poseer la categoría docente de Asistente, Auxiliar, Asociado o Titular.

- Tener la nacionalidad angolana o cubana. Para el caso de los especialistas cubanos, se tuvo en consideración el hecho de haber cumplido misión en Angola o tener ciudadanos angolanos como aspirantes.

La valoración del programa educativo se sometió a consulta de un grupo de 30 especialistas, de los cuales el 33,3% son de nacionalidad angolana y el 66,6% de nacionalidad cubana. Relativo al grado científico el 76,6% son Doctores en Ciencias, el 16,6% son Másteres y el 6,6% son Licenciados.

Con respecto a la función que realizan en la actualidad, el 90% son docentes y el 10% son directivos. En relación con la categoría científica, el 53,3% son Titulares, el 30% son Auxiliares, el 16,6% son Asistentes. En cuanto al área de formación el 83,3% provienen de las Ciencias Pedagógicas, y en relación con los años de experiencia, el 70% tienen más de 15 años.

El programa educativo se elaboró a partir de las necesidades de los escolares con discapacidad visual en cuanto al desarrollo de su autonomía personal. Los criterios valorativos emitidos por los especialistas y resultantes del análisis realizado aparecen a continuación:

- Fundamentación del programa: De modo general, los especialistas valoran que la fundamentación del programa educativo es buena, teniendo en cuenta todo el basamento necesario para la comprensión de la necesidad de desarrollo de la autonomía personal con énfasis en los aspectos sociológicos para la atención a la discapacidad.
- Estructura del programa: Los especialistas consideran que la estructura del programa es muy buena, pues abarca todos los elementos necesarios concebidos según este tipo de resultado científico.
- Formulación de los objetivos y su correspondencia con las necesidades y contenidos: Los especialistas valoran este aspecto de bueno, considerando que existe correspondencia entre los objetivos y contenidos del programa y las necesidades declaradas en cuanto al estado de la autonomía personal de los escolares con discapacidad visual en la escuela especial de Benguela en la

República de Angola permiten, según los especialistas, el logro de los objetivos y los contenidos a desarrollar.

- Pertinencia de las exigencias pedagógicas declaradas. Los especialistas valoran este aspecto de bueno, a partir evidenciarse de manera general en ellas los elementos que deben garantizarse para cumplimentar las acciones previstas desde el programa educativo.
- Concepción de las áreas con sus acciones correspondientes: Este aspecto se valora de bueno pues queda declarado de manera general el accionar previsto para lograr el desarrollo de la autonomía en los escolares con discapacidad visual a partir de las diferentes áreas del programa, en las cuales se parte desde el diagnóstico hasta la evaluación.
- Distribución de las horas previstas en el currículo a partir de la introducción de los programas complementarios: Este aspecto se valora de muy bueno, teniendo en cuenta la descarga en horas realizadas en asignaturas que pueden interrelacionarse, lo que permite introducir otra con carácter complementario y que favorece el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual durante su formación en el nivel primario de la escuela especial en Benguela.
- Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos y contenidos: En relación a este aspecto, los especialistas consideran muy buenas la concepción de evaluación propuesta en el programa. Valoran de muy positivo evaluar de forma escalonada asumiendo en cuenta que la concepción de los programas complementarios transitan por todo el ciclo de la enseñanza primaria y en este sentido resulta atinado y pertinente concebir la evaluación de manera sistemática y en la medida que culmina cada programa que abarca dos grados.
- Actualidad de la bibliografía de los programas complementarios: En cuanto a la bibliografía los especialistas la consideran muy buena, a partir de ser numerosa y variada, incluyendo materiales y textos de proyección internacional con actualización en la ciencia específicamente en la temática que se propone.

- Relación con las exigencias actuales en la enseñanza de escolares con discapacidad visual: Los especialistas valoran de muy adecuado este aspecto pues plantean que existe total correspondencia de lo previsto en el programa diseñado y las exigencias actuales en la enseñanza de escolares con discapacidad visual según la política educativa para la educación especial en el contexto angolano.
- Pertinencia de las adecuaciones curriculares para el nivel primario en la educación de escolares con discapacidad visual: Este aspecto se valora de bueno a partir de considerar los especialistas que las adecuaciones resultan necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con discapacidad visual en función de complementar la formación en el nivel primario donde hasta el momento se trabajaba con las asignaturas de carácter general. Opinan que dichas adecuaciones favorecen la preparación del escolar para su vida en sociedad.
- Pertinencia del programa: Los especialistas consideran que la pertinencia del programa contribuye al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual y que las acciones previstas desde las diferentes áreas apuntan hacia las exigencias de atención para todos en el contexto escolar a partir de ajustarse la respuesta educativa a cada quien según sus necesidades.

En sentido general su pertinencia es evidente pues orienta un accionar coherente para la mejora en la preparación de la persona con discapacidad visual en su relación social y vida adulta independiente.

Entre las sugerencias señaladas al programa por los especialistas se encuentran:

- Precisión del objetivo a introducir en el currículo de la escuela especial en el nivel primario, relacionado con el desarrollo de la autonomía personal de escolares con discapacidad visual.
- Reordenamiento de las acciones diseñadas en el área de planeación.
- Revisión del primer programa complementario en función de ajustar su título y hacerlo corresponder con los elementos que distinguen y requiere la orientación y movilidad en los escolares con discapacidad visual.

- Reelaboración de las exigencias pedagógicas del programa educativo en función de una mayor fundamentación para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual en el contexto angolano.

Estas sugerencias resultaron analizadas por la autora en el proceso de reconstrucción de programa educativo después ser sometido al criterio de los especialistas.

Todo lo descrito anteriormente permite asegurar que la aplicación del criterio de especialista confirma la contribución del programa educativo fundamentado a la solución del problema científico planteado en esta investigación, pues garantizó la revisión teórica de la propuesta y sus condiciones reales para la instrumentación.

3.2. Resultados de las sesiones en profundidad a partir del registro de experiencias de los participantes

Las sesiones en profundidad resultaron muy valiosas en la investigación desarrollada pues permitieron conocer las transformaciones que de modo gradual se produjeron en los docentes, escolares y sus familias a partir de informantes claves.

En sentido general las sesiones brindaron la posibilidad de contrastar los criterios de los informantes claves con los resultantes de los demás métodos aplicados por la investigadora, lo que propició una triangulación de fuentes y al mismo tiempo hacerlos actores de la construcción del resultado. Se desarrollaron 3 sesiones en total.

En la explicación previa la investigadora enfatizó sobre la importancia de contar con las reflexiones, opiniones, criterios, apreciaciones y puntos de vista de los miembros presentes, así como las sugerencias que entendieran en función de enriquecer la propuesta de programa educativo al dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual, sobre la base de la identificación de la problemática abordada y los intereses profesionales de los integrantes de la sesión.

Para desarrollar cada sesión en profundidad se utilizó el siguiente procedimiento según los criterios asumidos por Suárez, M. (2008):

1. Planificación

- Definición del tema y los objetivos de la sesión.

- Determinación de informantes claves o asesores que deben participar.
- Determinación de los aspectos a precisar en el reporte de sesión.
- Precisión y elaboración de los instrumentos que se utilizarían para la obtención y registro de la información cualitativa.
- Orientación de la agenda de cada sesión.

2. Ejecución

- Precisión del número de participantes y de las características de estos según la intención del estudio.
- Presentación del tema por el investigador que actúa como conductor.
- Debate en torno a las cuestiones acerca de las cuales se pretende obtener información, a partir de procedimientos como: formulación de preguntas, intercambio de puntos de vista, determinación y solución de problemas, valoración de aspectos.
- Precisión de conclusiones.
- Cierre de la sesión y orientaciones para el próximo encuentro.

3. Elaboración del reporte de sesión con la colaboración del asesor

- Se realiza al concluir la sesión.
- Se precisan los datos necesarios para el estudio, así como la actitud y comportamiento de los participantes durante la sesión y los resultados de las observaciones.

4. Análisis de la información obtenida de la sesión centrada fundamentalmente en lo cualitativo

Teniendo en cuenta la naturaleza y la finalidad del estudio, se utilizó un registro de experiencias del análisis de la información, con énfasis en lo cualitativo, para lo cual se tuvieron en cuenta los aspectos considerados desde el reporte de sesión.

Aspectos generales que se consideraron en el desarrollo de cada sesión:

1. Determinación de los agentes que participan en la búsqueda de información antes del desarrollo de la sesión:

- Directivos de la escuela especial

- Docentes especialistas
 - Otros especialistas (Psicólogos, informáticos y Directivos de otros niveles)
2. Distribución y orientación previa de las acciones:
- Preparación de los agentes o informantes claves en relación al desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual.
 - Precisión sobre los métodos, técnicas e instrumentos que desarrollará cada participante en el estudio.
3. Métodos utilizados para la recogida de la información que se analizarán en cada sesión:
- Observación
 - Revisión de documentos

Se cierra el análisis con algunas conclusiones de la investigadora en relación con las cuestiones que ilustran con claridad la dinámica del cambio que se produjo en los docentes durante el proceso de instrumentación a partir de las anotaciones de mayor alcance.

4. Análisis y debate de los criterios entre los participantes sobre los aspectos teóricos y metodológicos que pueden favorecer el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual. (Programas Complementarios)

El debate se centró en los siguientes aspectos:

- La concepción de las adecuaciones curriculares en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de escolares con discapacidad visual que cursan el nivel primario en el contexto angolano en función del desarrollo de la autonomía personal. (Programas Complementarios)
- La necesidad de aplicación de recursos, apoyos y ayudas en la atención educativa integral a los escolares con discapacidad visual. Retos en la preparación del docente especialista del contexto angolano.
- La preparación de la familia y la comunidad para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.
- La propuesta de indicadores que permiten evaluar el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual.

Se debatieron los principales elementos sobre la teoría y práctica curricular en el nivel primario y sus implicaciones en la escuela especial angolana a partir de la necesidad de ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los escolares en cuanto al desarrollo de su autonomía.

6. Presentación de los criterios acerca del comportamiento del desarrollo de la autonomía personal en la medida que se socializaron las acciones diseñadas desde el programa educativo.

Las sesiones en profundidad se desarrollaron en la escuela especial y las principales evidencias registradas aparecen en el anexo 15 a partir de la grabación de un material audiovisual realizado durante una de ellas, en la cual los participantes emitieron los criterios favorables en sentido general acerca del programa educativo.

Al explicar la investigadora la concepción del programa educativo durante una de las sesiones, se observó una implicación positiva de los participantes que reconocieron la necesidad del ajuste curricular en función del desarrollo de la autonomía personal.

Entre los principales criterios se encuentran los siguientes:

- Reconocimiento de la necesidad de implementar adecuaciones curriculares en los diferentes componentes didácticos a partir de:
 - La Introducción de objetivos y contenidos relacionados con la autonomía personal.
 - La selección de métodos, medios de enseñanza y tareas docentes con carácter diferenciado atendiendo al uso de la percepción auditiva y táctil.
 - La modificación de instrumentos evaluativos acordes con las demandas de los escolares con discapacidad visual.
 - La atención a las diferencias individuales en los distintos momentos de la actividad.
 - La utilización de materiales de apoyo.

El cumplimiento de las propuestas metodológicas y didácticas para ofrecer la respuesta educativa necesaria a partir de los programas complementarios en el currículo de la escuela especial para el nivel primario.

- Retos en la preparación de los agentes educativos.

- Necesidad de entrenamientos más sistemáticos acerca de las adecuaciones curriculares en la atención a escolares con discapacidad visual en el contexto angolano.

En esta actividad participaron un total de trece maestros especialistas: Director provincial de la educación, cuatro miembros de la dirección de la escuela de enseñanza especial y ocho maestros que trabajan en la referida escuela. A continuación se presentan por sus especialidades:

- Una Phd en Psicología Evolutiva- Vicedecana.
- Un Licenciado en Geografía – Director Provincial en ejercicio de Educación Especial en Benguela.
- Un Licenciado en Lengua Francesa- Directora Pedagógica de la Escuela de Enseñanza Especial en Benguela.
- Una Licenciada en Psicología de la Educación- Coordinadora del área visual
- Una Licenciada en Psicología de la Educación- Inspectora.
- Un Licenciado en Educación Especial- Coordinador del Gabinete de diagnóstico.
- Un Licenciado en Derecho- Profesor de Informática de escolares con discapacidad visual del I ciclo de la Escuela de Enseñanza-Especial.
- Tres Licenciados en Educación Especial- Profesores de la Enseñanza Primaria de la Escuela Especial en el área visual.
- Dos Licenciados en Psicología de la Educación- Profesores de la Enseñanza-Primaria de la Escuela Especial de Benguela en el área visual.
- Un Licenciado en Sociología de la Educación- Profesora de la Enseñanza Primaria de la Escuela de Enseñanza Especial en el área visual

La investigadora comenzó por agradecer la presencia de todos en la sesión para la presentación de su trabajo sobre la autonomía personal de los escolares con discapacidad visual, enfatizando en la necesidad de sus contribuciones y criterios en función de la mejora del programa educativo diseñado.

Explica que en este programa educativo se pretende introducir una nueva asignatura en el currículo de la escuela especial para el nivel primario que se denomina Desarrollo de la autonomía personal y está dividido en tres ciclos conformados a su vez por tres

programas complementarios a la formación general del escolar con discapacidad visual: la asignatura de Orientación y Movilidad que será para los escolares de primero y segundo grado; Practicas de Vida Diaria para escolares del tercer y cuarto grado y finalmente Relaciones Sociales para los escolares de quinto y sexto grado.

Al hacer referencia a la orientación y movilidad se explicó que los contenidos abordados están en correspondencia con las necesidades de los escolares de estos grados.

Se precisa por parte de la autora de la investigación que teniendo en cuenta que en Angola para los grados del nivel primario la modalidad de monodocencia es la implementada por el Ministerio de la Educación (un maestro para todas las asignaturas), resulta necesario constatar la opinión de los maestros presentes sobre quién puede dirigir la clase de orientación y movilidad.

La investigadora explicó además cómo se lograrían los ajustes en la frecuencia o tiempos para la referida asignatura de manera general (asumiendo que se reduce la frecuencia de Educación Física y Formación Manual y Plástica porque son asignaturas que están interrelacionadas).

6. Definición de las necesidades reales de los docentes y causas.

- Necesidad de una mayor comprensión y conocimiento de los aspectos relacionados con la discapacidad visual y específicamente con la autonomía personal.
- Necesidad de intercambio científico en relación con la problemática analizada.

Principales causas:

- El entrenamiento diseñado hasta la etapa no satisface todas las necesidades que expresan los docentes, en cuanto a los aspectos relacionados con las modificaciones curriculares en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de escolares con discapacidad visual.

Las sesiones en profundidad permitieron recabar una información más cualitativa y profunda sobre el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual. Se hizo notar el interés de los participantes y la implicación personal en las actividades desarrolladas.

Al finalizar las sesiones pudo apreciarse una adecuada motivación por las cuestiones referentes al programa educativo, evidenciada en la implicación afectiva de los participantes y de las vivencias de satisfacción en relación con la actividad.

Las contribuciones de los presentes en la sesión, tanto acerca de la asignatura, como lo referido a la presencia del maestro específico que debe impartirla, resultaron positivas, considerando la importancia de las temáticas de los programas complementarios en la preparación para la vida adulta independiente de un escolar con discapacidad visual del nivel primario.

Los maestros plantean que el programa está adecuadamente diseñado y lo valoran de positivo, resultando novedoso para Angola la introducción oficial en el currículo de la escuela especial.

Al finalizar las sesiones pudo apreciarse una adecuada motivación por las cuestiones referentes al programa educativo, evidenciada en la implicación afectiva de los participantes y de las vivencias de satisfacción en relación con la actividad.

Los participantes valoraron la pertinencia e importancia de la aplicabilidad del programa educativo, una vez que da respuesta a las dificultades que tienen los escolares con discapacidad visual. Consideran que este programa puede contribuir a eliminar las debilidades que aún existen, lo cual quedó reflejado a partir del registro de experiencias.

Las sesiones en profundidad en sentido general permitieron recabar una información más cualitativa y profunda sobre el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual del contexto angolano. Se hizo notar el interés de los participantes y la implicación personal en las actividades desarrolladas. En sentido general coinciden en que el programa educativo fundamentado ofrece una comprensión asequible desde su redacción y estructura general.

A partir de las intervenciones producidas y registradas durante la sesión de trabajo, se produjeron reflexiones por parte de la autora que la llevaron a realizar algunos ajustes en las acciones preliminarmente concebidas, aunque se mantuvo de manera general la concepción prevista para cada área del programa educativo. Se consideró, además, que solamente su aplicación en la práctica educativa ofrecerá criterios de veracidad.

3.3. Evaluación parcial del desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

El primer programa se instrumentó de forma parcial en el contexto de la escuela especial de Benguela, específicamente con los estudiantes de primer grado, los resultados permitieron constatar que se evalúan como parcialmente logrados los indicadores 1, 2, 3 y 4 que aparecen en el anexo 13.

Dichos indicadores se relacionan fundamentalmente con la interpretación de forma efectiva de la información que proviene del medio y que se obtiene a través de los órganos de los sentidos no afectados, la captación de la mayor parte de los sonidos del entorno, reconocerlos y saber cómo pueden utilizarlos, así como tocar activamente objetos de diferente naturaleza y reconocer sus características principales de: peso, forma, tamaño, textura, temperatura y comprensión de las nociones de los conceptos espacio, medioambiente, forma, textura, tamaño y peso de manera que las puedan reconocer y utilizar en su orientación en el entorno.

Durante la aplicación de programa en sus primeros temas se hizo evidente cómo los escolares con discapacidad visual fueron estimulados por la maestra para interpretar la información del medio a través de los órganos de los sentidos, tocando objetos y reconociendo sus principales características, entre los objetos analizados en la clase se encuentran: frutas, frijoles, arena, azúcar, entre otros. Esta actividad aparece en el anexo 15 ubicada en uno de los materiales audiovisuales grabados durante el desarrollo del tema.

En el anexo 15 se evidencian los principales resultados de la implementación parcial del programa complementario dedicado a la orientación y movilidad. De manera general se apreció:

- Mayor motivación de los escolares.
- Implicación de la maestra con el contenido del programa complementario.
- Apropiación de los escolares del contenido trabajado en la clase sobre las percepciones olfativas–táctiles.
- Identificación y discriminación de los objetos y alimentos.

El resto de los indicadores propuestos se consideran adecuados por parte de los participantes en las sesiones en profundidad para evaluar la autonomía personal específicamente en primero y segundo grado, pero no resultaron analizados en la etapa que se instrumentó el primer programa complementario en el estudio realizado durante la investigación.

Estos indicadores se relacionan con la comprensión de la importancia de utilizar el bastón como instrumento de protección, de información, simbólico como motivación fundamental para su empleo, la adquisición de las técnicas básicas para el empleo del bastón y utilizarlas en correspondencia con la situación y lugar donde se encuentre, la adopción de una postura corporal correcta y disminuir la necesidad de encorvarse o caminar con las manos hacia delante.

Con una exigencia mayor los demás se orientan al desplazamiento por las diferentes habitaciones de su casa, de sus familiares y amigos que más frecuenten el reconocimiento de referencias en los recorridos por exteriores habituales, así como moverse con independencia por su aula y desplazarse hacia otras áreas de la escuela (baños, comedor, patio, salida).

Para finalizar se aplicó una triangulación metodológica a partir de contrastar los resultados de la aplicación de los métodos y técnicas empleados en el estudio y ello permitió corroborar la necesidad de implementación total del programa educativo en la práctica angolana.

Como parte de la triangulación metodológica desarrollada, la información resultante según el procesamiento de los diferentes métodos utilizados como: la entrevista, el análisis documental, la observación pedagógica, las sesiones en profundidad y el criterio de especialistas, contrastada con los resultados de la aplicación parcial del programa educativo en la práctica angolana, ofreció criterios favorables acerca de la necesidad de instrumentación del programa educativo y su valor como resultado científico para la educación de niños con discapacidad visual.

Los métodos utilizados como parte del diagnóstico inicial que aparece en el capítulo 2. del presente informe corroboraron la necesidad de adecuación curricular y preparación de los agentes educativos a partir del estudio detallado del currículo de la educación

primaria angolana y las demandas de los escolares con discapacidad visual en dicho contexto.

La información derivada del análisis de la problemática se contrastó con el registro de experiencias de los docentes y especialistas participantes en las sesiones en profundidad, con el criterio de especialistas y los resultados de la implementación del 1. Programa complementario para el primer ciclo del nivel primario dirigido a la orientación y movilidad. Toda la información acopiada permitió evaluar la aplicabilidad y pertinencia del programa educativo en la práctica de la escuela especial angolana.

Conclusiones parciales del capítulo

Es criterio de los especialistas consultados la pertinencia del programa. Las opiniones recogidas durante las sesiones en profundidad reflejadas en el registro de experiencia, indican el reconocimiento de los participantes en cuanto a la adecuación curricular y preparación de los agentes educativos que se ofrece mediante el programa. Las valoraciones en sentido general apuntan hacia la comprensión de la necesidad de dicho programa y se asume además la posibilidad real que tiene de aplicación en el contexto angolano.

CONCLUSIONES

- Los fundamentos teóricos esenciales del estudio realizado se centran en la dinámica del proceso de enseñanza–aprendizaje de los escolares con discapacidad visual a partir de constituir una necesidad en las condiciones actuales de desarrollo en las instituciones educativas de la República de Angola para responder a una educación especial cada vez más diversificada, en la cual la adaptación de las propuestas curriculares y la preparación de los agentes educativos orientan la mejora en el desarrollo de la autonomía personal en el nivel primario.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con discapacidad visual, se evidencian necesidades en el desarrollo de la autonomía personal que lo alejan del estado deseado. Ello se expresó fundamentalmente en: la carencia de referentes teóricos suficientes que expresen la concepción a seguir en los ajustes curriculares, la ausencia de asignaturas o disciplinas independientes orientadas a los aspectos técnicos de la especialidad, las orientaciones didácticas resultan generales y se manifiestan limitaciones en la preparación de los agentes educativos.
- El programa educativo elaborado se centra en la adecuación curricular con la introducción de programas complementarios orientados al desarrollo de la autonomía personal de escolares con discapacidad visual en el nivel primario de la escuela especial de Benguela, así como en la preparación de los agentes educativos en función de implementar la propuesta de adecuación en el currículo sobre la base de las necesidades que afloran en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La valoración realizada por los especialistas al programa educativo, permite considerar que posee posibilidades de ser aplicado en la práctica educativa de la escuela especial de Benguela y los resultados obtenidos con las sesiones en profundidad y el registro de experiencia derivado de ellas ponen de manifiesto la pertinencia de las adecuaciones curriculares y la preparación de los agentes educativos como aspectos que distinguen dicho programa.

RECOMENDACIONES

- Continuar profundizando en el estudio de la temática por su novedad de manera que afloren nuevas alternativas orientadas al desarrollo de la autonomía personal de escolares con discapacidad visual en la República de Angola.
- Divulgar los resultados de la investigación en diferentes espacios de la actividad científica educacional en el contexto angolano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Addine, F. et. al. (2002). *Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación del profesional de perfil amplio*. Proyecto de investigación, ISP. "Enrique José Varona", La Habana.
2. Addine, F (2003). La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. Dirección de Ciencia y Técnica. Libro de concurso
3. Addine, F. (2004). *Didáctica. ¿Qué es Didáctica? En F. Addine (Compil.), Didáctica Teoría y práctica. (pp.1-20)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
6. Addine, F. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*. La Habana: Editorial Academia.
7. Addine, F. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. Apuntes para una sistematización*. En modo de actuación profesional pedagógico. De la Teoría a la Práctica. La Habana: Editorial Academia.
8. Addine, F. y García, G. (2004). *Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje*. En G. García et. al., Temas de Introducción a la Formación Pedagógica. (pp.158-170). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En G. García (Compil.), Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Addine F. et. al. (1998). Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones. Informe de Investigación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
11. Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: openUniversity Press.
12. Álvarez Gómez M. (2000). Educación a distancia. ¿Para qué y cómo? [sitio en Internet]. Disponible en: <http://www.sld.cu/libros/distacia/indice.html>. Acceso el 12 de marzo del 2000.

13. Álvarez de Zayas, C. (1992). *La escuela en la vida*. (1era ed.). La Habana: Editorial Félix Varela.
14. Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica: La escuela en la vida*. (3era ed.) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
15. Álvarez de Zayas, R. (1997). *Hacia un currículo integral y diferenciado*. La Habana: Editorial Academia.
16. Arias, C. et. al. (2011). *Eco-localización humana. Revisión histórica de un fenómeno particular. Segunda parte. Interdisciplinariedad*. Vol. 28. No 1, pp 73-91. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Buenos Aires. Argentinas. Disponible en: <http://www.redalyc.org>.
17. Asamblea Nacional República de Angola (2001). *Ley de Bases del Sistema de educación*. Luanda (Material en soporte digital).
18. Asamblea Nacional República de Angola (2010). *Constitución de la República*. Luanda (Material en soporte digital).
19. Andrade, P. (2010). *Desafíos de la diferencia en la escuela*. Disponible en: www@.escuelascatolicas.es
20. Barraga, N. (1989). *Disminuidos visuales y aprendizaje*, ONCE. España.
21. Barrueta, M. (2010). *Prevención y atención integral al niño de 0 a 6 años con necesidades educativas especiales*. La Habana: Sello Editor Educación Cubana. MINED.
22. Bell, R. (1997) *Educación Especial: razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. -56p
23. Bell, R. et al. (2001). *Educación y Diversidad*. La Habana: Editorial Abril. -126p
24. Bell, R. (1996). *Sublime profesión de amor*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
25. Bermúdez, R. y Rodríguez, R. M. (1996). *Metodología de la Enseñanza y el Aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

26. Brenman, R. (1999). Sugerencias para modificar el ambiente en el hogar y en el colegio, Perkins School For Blind, Massachusetts.
27. Calero, N. (2005). *Un modo de actuación profesional creativo en la formación de profesionales*. Tesis en opción al título de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Villa Clara.
28. Cárdenas, N. (2005). *Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica "Félix Varela". Villa Clara.
29. Cittón, C. (2000). *Filosofía y educación: ¿cuál es la expectativa?*, En <http://www.didacticahistoria.com/didácticos/did02.htm>
30. Carvalho, V. (2014). *Importancia de la ética pedagógica en las relaciones interpersonales que establece el profesor con los estudiantes que presentan discapacidad visual desde el enfoque ciencia, tecnología y sociedad*. XII Encuentro Mundial de Educación Especial y Atención a la Diversidad. VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía Especial. III Simposio de Educación Primaria. La Habana.
31. Castellanos, R., Hernández, C., Rodríguez, X. et. al. (2010). *Desviaciones del desarrollo sensorial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
32. Cobas, C.L y Gayle, A. (2008). *Relación currículo-estilos de aprendizaje*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
33. Colectivo de autores (2001) *Manual de Educación Formal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
34. Cruz, M.C. (2006). Los marcajes alternativos como ayudas a la vida diaria: pequeños recursos para grandes propósitos. Integración: *revista sobre ceguera y discapacidad visual*, 56

35. Cruz, M.C. (2010). Adaptaciones visuales y táctiles en teclados de ordenador: una opción para usarlos con deficiencias visual. Integración: *revista sobre ceguera y discapacidad visual*, 56.
36. Chávez, J. (2003). *Filosofía de la educación superior para el docente*. Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
37. Chkout, T., et al. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
38. Da Silva, J. A. (2008). Programa Educativo para elevar el desempeño pedagógico profesional del profesor benguelense, para la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en Benguela. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógica. La Habana: IPLAC; p.15.
39. Danilov, M. y Skatkin, M. (1978). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
40. Davidov, V. (1987). *Formación de la actividad docente en los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
41. Delgado, S. (2014) La superación del maestro de la Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares sordos. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Uniss.
42. Engels, F. (1982). *Dialéctica de la Naturaleza*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
43. Falcón, M. et. al. (2007). *La educación formal en el rescate de valores como forma de trabajo educativo*. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río. Vol. 11. No 2. Abril- junio
44. Fraiherg, S. (1990). *Niños ciegos. La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad* / Selena Fraiherg__ Madrid: Instituto Nacional de Ciencia Sociales.

45. Franco, M. et. al. (2009). *Orientaciones Nacionales para la Educación Especial*, Luanda. Angola.
46. Frazer, A. (1994). *Biological Bases of Brain function and disease*. New York: Raven Press.
47. García, B., Morales, M. y Palacio, A. (2014). *Desarrollo del niño con deficiencia visual desde una perspectiva sociocultural*. Disponible en <http://reddelconocimiento.org/>
48. García, B., Morales, M. y Palacio, A. (2014). *El desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual*. Disponible en: www.pedsoc.rimed.cu/
49. Gascon, C. (2004). *La lucha por el derecho de los sordos*. Centro de estudios Ramón Aracés.
50. García, C. E. (2012). *Guía de atención educativa para estudiantes discapacitados*. Gobierno de Aguascalientes. México.
51. García, L. et. al. (1996). *El autoperfeccionamiento docente y la creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
52. García, L. et. al. (2004). *Propuesta curricular para la escuela secundaria básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
53. Garrido, J. y Santana, R. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Especial y Educación Primaria*: CEPE.
54. Garrido, J. y Santana, R. (1999). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*, Madrid: CEPE.
55. Geruschat, D.R., y Smith, A.J. (2010). Low vision for orientation and mobility. En: W. R. Wiener, R. Welsh, y B.B. Blasch (dirs), *Foundations of orientation and mobility*, 3.ed. Nueva York: American Foundation for the Blind.
56. Gimeno, L. y Pérez, A. (1993.) *Comprender y transformar la enseñanza*. (2 ed). Madrid: Morata.

57. Ginoris, O. et. al. (2006). *Curso de Didáctica General*. Material Básico: Maestría en Educación. IPLAC
58. Gobierno de Chile (2006). *Guía de apoyo técnico pedagógico. Discapacidad visual*. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co>
59. Goodrich, G.L. y Arditti, A. (2010). *Low Visión: the reference*. (Recurso electrónico: <http://www.lvtr.info/>. Consultado: 6-6-2011
60. González, F. (1995). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
61. González, R. (2009). *Programa Psicopedagógico para el aprendizaje de las habilidades tifloinformáticas básicas en escolares ciegos que cursan el primer grado*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Félix Varela. Villa Clara. Cuba.
62. Gine, C. (1996). *La evaluación psicopedagógica: Una perspectiva centrada en el currículo*. I Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Villa del Mar.
63. Guardarrama, P (2006). *García Galló y el lugar de la ideología en la filosofía y la ciencia*. Revista Islas. Número 150; octubre-diciembre. (pp 62-78).
64. Guerra, S. y Álvarez, L. (2013). *Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
65. Hernández, T. (2001). *Perfeccionamiento de los modos de actuación del profesor de geografía para dirección del aprendizaje creador*. Tesis de maestría. ISP "Enrique José Varona", La Habana.
66. Hernández, T. (2010). *El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes en las universidades de Ciencias Pedagógicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sancti - Spíritus. Universidad de Ciencias Pedagógicas."Silverio Blanco Núñez.

67. Klingberg, L. (1972). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
68. Klingberg, L. et. al. (1970). *Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
69. Kuno, M. (1995). *Synapse: function, plasticity and neurotrophism*. New York: Oxford University.
70. Marcus, E.M. (1994). *An introduction to the neurosciences*. Baltimore: William&Wilkins.
71. Martin, D. M. (2003). *Educación de niños con discapacidades visuales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
72. Magendzo, A. y Donoso, P. (1992) *Diseño curricular problematizador*. Santiago de Chile.
73. Mestre, U. (2010). *Los eslabones del proceso docente-educativo*. <http://www.Bharatbhasha.com/education.php/17624>.
74. Ministerio de Educación. (2003). *Currículo de la enseñanza primaria*. Reforma Educativa. Luanda 2003.
75. Miranda, M. (2013). *Autonomía para la inclusión*. Impresión Tipografía Lousanense. Portugal.
76. Kuzmina, N.V. (1987). *Ensayo sobre psicología de la actividad del maestro*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
77. Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
78. Lau Apo, F. (2004). *La enseñanza de la las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
79. Lenin, V.I. (1978). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

80. Leontiev, A. (1982). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
81. Leontiev, A.N. (1991) *Artículo de introducción sobre la labor creadora de LS Viigostky*. Obras escogidas. Madrid: Visor.
82. Leyva, M. (2014). *Una nueva mirada a la Educación Especial en Cuba a partir del concepto de discapacidad según CIF*. Psicopedagoga, Centro Diagnóstico Provincial, La Habana
83. Lopera, G. et. al. (2014). *Manual Técnico de rehabilitación de servicios integrados para personas ciegas o baja visión en América Latina*: Unión Latinoamericana de Ciegos.
84. López, J. et. al. (2002). *Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica*. En: G. García (Compil), *Compendio de Pedagogía*. (pp. 45-60) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
85. Litvak, A. G (1990). *Tiflopsicología*. Moscú: Editorial Vneshtorgizdat.
86. Nerkis, A. y Acuña, I. (2005). *Ética del docente*. En *Revista Educación en valores*. Valencia, enero-junio.
87. Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
88. Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. España.
89. Orosco D, M. (2000) *El sistema educativo cubano: una propuesta para la atención a la diversidad*. Ponencia presentada en el Curso Iberoamericano de Educación Especial. Madrid. España. -16p.
90. Ochaíta, E. et. al. (1988). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Popular SA-MEC,

91. Palau, C. (2003). *Sistema de tareas docentes con enfoque integrador para un aprendizaje desarrollador en estudiantes de Secundaria Básica*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP "Félix Varela. Villa Clara.
92. Palau, C (2013). *El modo de actuación del profesor de secundaria básica para la sistematización de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus. Cuba.
93. Perdomo, L. (2010). *Modelo Teórico-Metodológico destinado a la superación profesional del docente de Secundaria Básica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes invidentes integrados* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP Félix Varela. Villa Clara. Cuba.
94. Pérez, C. I. (2012). La respuesta educativa de los estudiantes con discapacidad visual. Disponible en: <http://oei.es/inclusivamapfre/DIN-discapacidad-VISUAL.pdf>.
95. Pérez, M. A (2006). Autonomía de la persona ciega en edificios de uso público. Universidad de Chile. Disponible en [http://. Repositoriocdpd.net.8080](http://Repositoriocdpd.net.8080).
96. Piaget, J. (1972). *La construcción de lo real en el niño*. La Habana: Edición Revolucionaria.
97. Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño*. La Habana: Edición Revolucionaria.
98. Pisarienko, V. Pisarienko, I. (1997). *La Ética Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
99. Ramos, G. (2014). *Los fundamentos filosóficos como reconsideración crítica de la filosofía de la Educación*. Universidad de Matanzas (ISSN: 1681-5653)
100. Remedios, J et. al. (2001). *Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación y a desarrollar potencialidades creadoras de los docentes en la*

Secundaria Básica. Informe del proyecto asociado al Programa ramal II, CDIP, ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus

101. Remedios, J. (2005). *Desempeño, Creatividad y Evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana*. Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
102. Remedios, J. et. al. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del ISP: propósitos y perspectivas*. La Habana: Editorial Academia.
103. Rico, P. et. al. (2004). *Proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
104. Rivera, P. (2007). *Sexualidad y discapacidad de los niños, niñas, adolescentes con necesidades educativas especiales. Asociadas a discapacidad*. IX Congreso Nacional de Ciencias. Cartago, Costa Rica. Disponible en www.cientec.or.cr
105. Rodríguez, R. y Machín, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
106. Rodríguez, A. R. (2008). Taller Nacional. La atención al alumno con baja visión. Tema: la orientación y movilidad, habilidades de vida diaria. Objetivos priorizados. Las Tunas. Cuba. (8 y 9 de diciembre del 2008).
107. Rosental, M. y Iudin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Edición Revolucionaria.
108. Ruíz, A. (2003). *Teoría y Práctica Curricular*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
109. Salmerón, E. y Quintana, O. (2009). *Los resultados científicos de la investigación: el programa como resultado científico*. Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".

110. Santaballa, A. y Rodríguez, A. E. (2012). La orientación y movilidad en la escuela. Orientaciones metodológicas. Cuba
111. Santiesteban, M. (2011). Competencia para la mediación: Una mirada desde la orientación educativa del psicopedagogo. Revista IPLAC. Disponible en www.revista.iplac.rimed.cu
112. Savín, N.V. (1972). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
113. Schalock, R. (s/a) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Conferencia Salamanca. Traducida al portugués.
114. Sepúlveda, M. G. (2003) Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. XII, No. 1: 27-35
115. Sierra, M. (2012). Carencias en el desarrollo de habilidades psicosociales en la discapacidad visual. Fundación ONCE para América Latina (FOAL). Disponible en: www.foal.es
116. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
117. Silvestre, M. (2002). *Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y educativo*. En M. Silvestre y J. Zilberstein, *Hacia una didáctica desarrolladora*. (pp.20-44). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
118. Sierra, M. I. (2012). Carencias en el desarrollo de habilidades psicosociales en la discapacidad visual. Fundación ONCE para América Latina (FOAL). Disponible en (www.foal.es)
119. Suárez, M. (2008). *El modo de actuación de los docentes que forman maestros sordos, para implementar adaptaciones curriculares no significativas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. Cuba.
120. Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.

121. Unión Latinoamérica de Ciegos (ULAC) (1994). *Manual técnico de servicio de rehabilitación integral para personas ciegas o baja visión*. Tailandia.
122. UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Disponible en: www.unesco.org/education.
123. Unicef. (2014) *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual*. Disponible en: www.unicef.org/uruguay/spanish.
124. Van Dijk, J y Nelsón, C. (2012). El método Jan Van Dijk para la valoración orientada por el infante. Clínica de Educación Especial, Universidad de Utah.
125. Veiga, I. P. (2012) A Formação continuada do profissional da Educação in “Cadernos Linhas Críticas”
126. Verdugo, M.A (1994). *El papel de la psicología de la rehabilitación en la integración de personas con discapacidad y en el logro de calidad de vida*. Siglo Cero. 256; 33-42.
127. Verdugo, M.A. (1995). *Personas con discapacidad*. Madrid. Siglo XXI. PDF created
128. Verdugo, M. A., Caballo, C. y Delgado, J. (1996). Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. *Integración, Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 22, 5-24 p.
129. Verdugo, M. A. (2003). *Psicología y Ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la discapacidad visual*. Madrid: ONCE.
130. Verdugo, M. A. y Caballo, C. (2005) *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. ONCE. Madrid
131. Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Manuscrito, Barcelona.

132. Vigostky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
133. Vigostky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
134. Vigostky, L. S. (1988). *Integración entre enseñanza y desarrollo*. En Colectivo de autores del departamento de Psicología Infantil y de la Educación. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades (tomo III.). (pp.25-46). La Habana: ENPES
135. Vigostky, L. S. (1989) *Problemas fundamentales de la Defectología*. En Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
137. Vigostky, L.S. (1989). *El niño ciego*. En Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
138. Warwick, D. (1982). Types of harmin social research, in Beauchamp, T.L. y Fadem, R.R., Wallace, R.J. and Walters, L. (Eds.): *Ethical issues in social science research*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
139. Zilberstein, J. (2000). *Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
140. Zilberstein, J. (2002). *Reflexiones acerca de la necesidad de establecer principios didácticos para el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. En M. Silvestre y J. Zilberstein, *Hacia una didáctica desarrolladora*. (pp.1-19).La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
141. Zilberstein, J. et. al. (1999). *Didáctica integradora de las ciencias. Experiencia cubana*. La Habana: Editorial Academia.

Anexo 1

Guía para la revisión del currículo de la escuela primaria angolana.

Objetivo: Analizar las potencialidades y limitaciones que presenta el currículo de la escuela primaria angolana con vistas a incluir adecuaciones curriculares dirigidas al desarrollo de la autonomía personal en los escolares discapacitados visuales.

Aspectos a tener en cuenta en la revisión.

Análisis de la estructura curricular.

Análisis de la caracterización que realizan del escolar primario en su desarrollo afectivo y cognitivo.

Posibilidades de adecuación de los objetivos generales.

Asignaturas que conforman el currículo.

Total de horas de cada asignatura.

Características de las orientaciones metodológicas.

Pertinencia de las consideraciones para la evaluación del

Anexo 2

Guía para el análisis de las asignaturas fundamentales que conforman el currículo de la escuela primaria angolana.

Objetivo: Analizar las potencialidades y limitaciones que presentan los programas de las asignaturas para la atención a las necesidades educativas de escolares con discapacidad visual.

Aspectos a tener en cuenta

1. Objetivos generales de la asignatura.
2. Organización de los contenidos de la asignatura en el programa.
3. Potencialidades para la atención a escolares con discapacidad visual.
4. Potencialidades para la adecuación curricular.

Anexo 3

Encuesta a niños, adolescentes y jóvenes discapacitados visuales.

Objetivo: Obtener información sobre los criterios, estados de ánimo, actividades que logran hacer por sí mismo y las relaciones que mantienen con sus padres con vistas a obtener información para organizar las acciones que permitan desarrollar en ellos la autonomía personal.

Consigna: Estamos realizando una investigación sobre el desarrollo de la autonomía personal en los escolares discapacidad visuales, es por ello que necesitamos su ayuda para obtener información fidedigna y poder organizar nuestro trabajo, les pedimos que se expresen con libertad y estén seguros que todo se hará para bien de la comunidad.

Aspectos a considerar en la encuesta. Edad. Sexo. Grado de escolaridad.

P.1 Con quiénes viven

P.2 Cómo se sienten por ser deficientes

P.3 Si se consideran una persona autónoma

P.4 Si son capaces de adaptarse fácilmente a los nuevos ambientes.

P.5 Si se sienten capacitados para realizar todo tipo de actividad

P.6 Qué tipo de ayuda necesitan cuando salen de la casa.

P.7 Si son capaces de andar solo por los diferentes lugares.

En la casa: Tengo dificultades. Regular, Bien. Muy Bien En la escuela. Tengo dificultades Regular, Bien. Muy Bien. Tanto en la escuela como en la casa ando solo: Tengo dificultades Regular, Bien. Muy Bien.

P.8 Si logran solos organizar su casa

P.9 Si son capaces de cuidar su higiene personal

P.10 Si consiguen atar sus zapatos sin ayuda.

P.11 Si logran vestirse solos

P.12 Si pueden elegir la ropa que desean ponerse.

P.13 Quiénes los ayudan a cuidar de su higiene personal.

P.14 Cuáles son las actividades que más les gusta hacer en la casa

P.15 Si sus padres o tutores conversan con ustedes sobre su discapacidad.

Anexo 4

Entrevista a los directivos

Objetivo: Obtener información sobre como la dirección de la escuela ha orientado al personal profesor para que puedan trabajar en el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual.

Consigna: Estamos realizando una investigación para poder mejorar la educación de los escolares discapacitados visuales en relación con el desarrollo de la autonomía personal para ello necesitamos su colaboración como directivos de una escuela especial.

Aspectos a tener en cuenta:

Edad. Sexo. Nivel de escolaridad. Años de servicio.

Preguntas para el intercambio

1. ¿Qué es necesario hacer por parte de la dirección de la escuela para mejorar el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual?
2. ¿Qué capacitación ha ofrecido la dirección de la escuela con vistas a capacitar a los profesores para el desarrollo del trabajo educativo con escolares que presentan discapacidad visual?
3. ¿Qué orientaciones ha ofrecido la dirección de la escuela a los profesores para el desarrollo del trabajo educativo con escolares que presentan discapacidad visual?
4. ¿Qué adaptaciones necesita hacer la dirección de la escuela a los planes de estudio para lograr integrar al discapacitado visual a la vida social?
5. ¿Qué recomendaciones nos pueden dar para mejorar el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual?

Anexo 5

Entrevista a los padres

Objetivo: Obtener información de las opiniones que tienen los padres sobre la educación de los hijos discapacitados visuales para el desarrollo de su autonomía personal.

Consigna: Estamos realizando una investigación para perfeccionar el currículo escolar con vista a desarrollar la autonomía personal en los discapacitados visuales que asisten a la escuela especial de Benguela. Es por ello que les solicitamos su opinión.

Edad. Sexo. Nivel de escolaridad. Ocupación o profesión

P.1 Evaluación del atendimento.

P.2 ¿Considera a su hijo (a) una persona autónoma?

P.3 ¿Contribuye usted al desarrollo de la autonomía de su hijo (a)?

P.4. ¿Ha sido preparado por la escuela para perfeccionar la educación de su hijo (a)?

P.5 ¿Ha recibido usted ayuda o apoyo de la comunidad con vistas a la educación de su hijo (a)?

P.6 ¿Ha recibido orientaciones para desarrollar en su hijo la autonomía?.

P.7 ¿Contribuye a desarrollar en su hijo la autonomía?

P.8. ¿Quién le ha ofrecido esas orientaciones?

P.9 ¿Cómo son las relaciones con su hijo?

P.10. ¿Demuestra su hijo capacidad para la realización de tareas?

P.11. ¿Camina solo por las diferentes habitaciones de la casa?

P. 12 ¿En qué parte de la casa le gusta más estar su a hijo.

P.13 ¿Qué hace su hijo en el tiempo libre?

P.14. ¿Cómo su hijo cuida su higiene personal?

P.15. ¿Sabe su hijo atarse solo los cordones de sus zapatos?

P.16. ¿Elige su ropa solo?

P.17 ¿Qué considera usted que debe hacer la dirección de la escuela para mejorar el desarrollo de la autonomía en su hijo?

Anexo 6

Entrevista a los profesores

Objetivo: Obtener información sobre la preparación que poseen para atender en sus clases el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual

Consigna: Estimados profesores como ustedes conocen estamos realizando una investigación para perfeccionar la atención que reciben los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual, que tenemos matriculados en nuestra escuela, es por ello que necesitamos que ustedes respondan a nuestras interrogantes con la mayor libertad y sinceridad posible.

Aspectos a tener en cuenta en la entrevista

Edad. Sexo. Nivel de escolaridad. Años de experiencia. Grado con el cual trabaja. Años de experiencia en el trabajo con este tipo de alumno.

P.1 ¿Qué formación poseen para trabajar en el desarrollo de la autonomía personal de los escolares con discapacidad visual?

P.2 ¿En qué momento o espacio trabaja para contribuir al desarrollo de la autonomía personal de estos escolares?

P.3 ¿Qué adaptaciones curriculares ha realizado en el plan de estudios de su grado con el objetivo de trabajar para el desarrollo de la autonomía personal en estos escolares?

P.4 ¿Considera que los escolares con discapacidad visual, que atiende en su clase, tienen desarrollada la autonomía personal?

P.5 ¿Considera usted que en su clase trabaja para desarrollar la autonomía personal de estos escolares?

p.6 ¿Si tiene dudas en cómo atender a estos escolares recurre a la dirección de la escuela para buscar ayuda?

P.7 ¿Qué recomienda para mejorar el desarrollo de la autonomía personal en estos escolares?

Anexo 7

Guía de observación a clases.

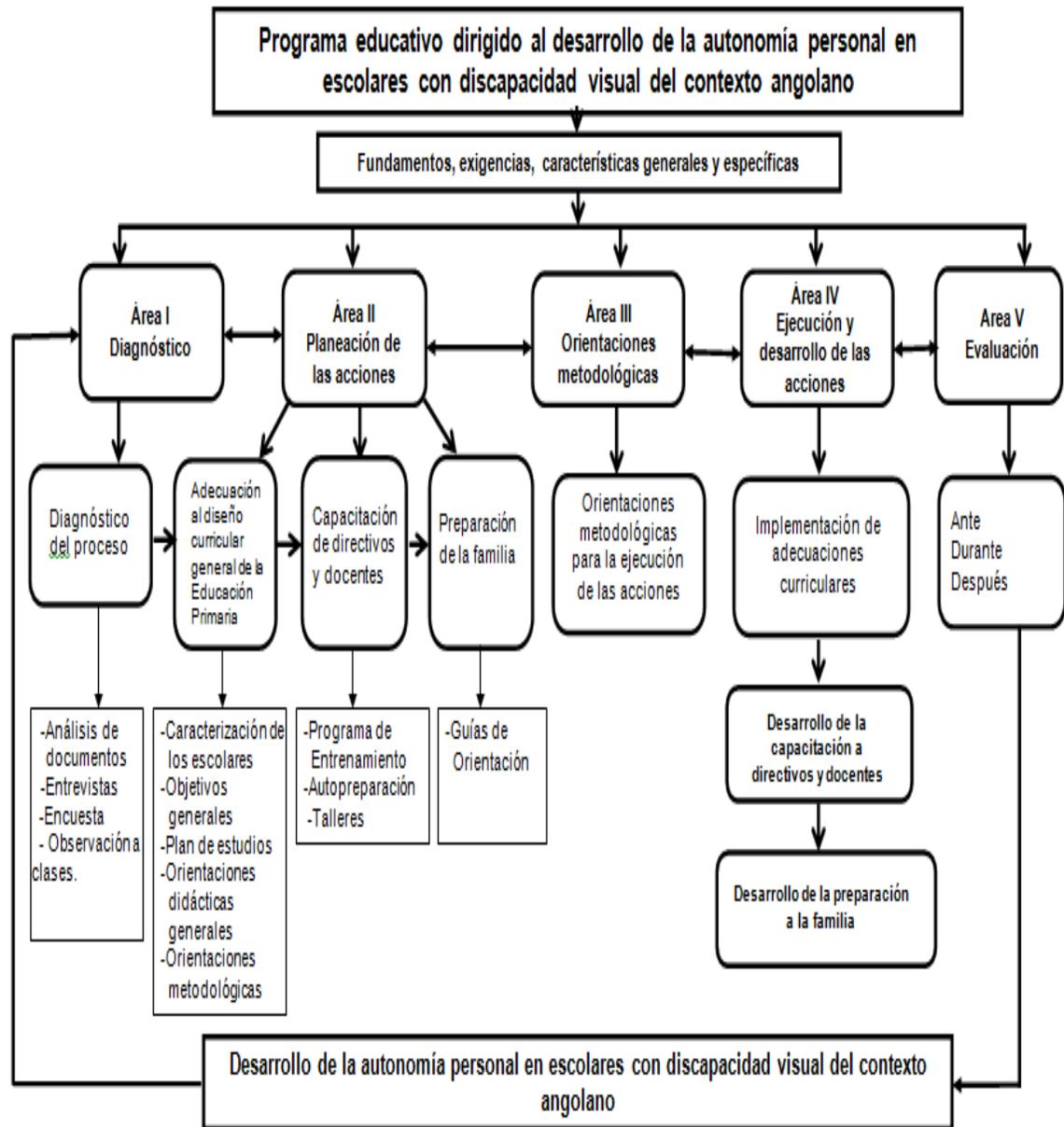
Objetivo: Constatar la atención que los docentes brindan en sus clases, para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

INDICADORES A OBSERVAR	SE OBSERVA	SE OBSERVA EN PARTE	NO SE OBSERVA
1. Se concibe la atención para el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual desde la preparación y planificación de la clase.			
2. Preparación de las condiciones higiénicas y organización del proceso de enseñanza aprendizaje.			
3. Propicia que la base orientadora de la actividad llegue a los escolares con discapacidad visual			
4. Atiende diferenciada e individualmente las necesidades y potencialidades de los escolares con discapacidad visual.			
5. Utiliza la ayuda pedagógica para lograr el desarrollo de la autonomía personal en los escolares con discapacidad visual			
6. Logra un clima de comunicación afectivo, agradable y acogedor que favorece la confianza y autoestima de los escolares con discapacidad visual.			
7. Existencia de adaptaciones curriculares respondiendo a las necesidades y potencialidades de los escolares con discapacidad visual			
8. Utilización de medios de enseñanza y otros			

materiales para el desarrollo de la autonomía personal a los escolares con discapacidad visual			
9. Utiliza variadas formas de trabajo con estos escolares (individual, grupal y por parejas).			
10. Formación de hábitos y normas de comportamiento, sentimientos y valores.			
11 Aceptación, comprensión y ayudas que reciben los escolares con discapacidad visual por parte del resto de los escolares del grupo.			
12. Ubicación de los escolares con discapacidad visual en el aula.			

Observaciones que desee destacar:

Anexo 8



Anexo 9

Programa del entrenamiento.

Título: La atención a los escolares con discapacidad visual. El desarrollo de su autonomía personal para una vida social útil.

Modalidad: Semipresencial

Total de horas: 96 horas

Horas presenciales: 24 horas.

Horas de estudio independiente: 36 horas

Autora: Lic. Velma Kathline de Carvalho Honrado. Profesora de la Escuela Especial de la ciudad de Benguela. Email: velmahonrado@gmail.com

FUNDAMENTACIÓN

En los países de alto desarrollo y, siempre que la familia disponga de recursos para ello, las personas con discapacidad visual, en su gran mayoría, logran insertarse en la sociedad y pueden realizar múltiples actividades de la vida diaria sin asistencia; eliminándose así la concepción de que son una carga para la sociedad y que pueden realizar actividades productivas que aportan al desarrollo social.

Sin embargo; en Angola, que es un país en desarrollo, se aprecia en la práctica social la existencia de la discriminación, la desigualdad, la injusticia y la marginación hacia los discapacitados visuales, lo que trae como consecuencia que muchas familias no aceptan que sus hijos salgan a la calle o se relacionen con personas que puedan lastimarlos con un trato inadecuado.

El estado angolano tiene la responsabilidad de lograr el mayor nivel posible de inserción del discapacitado visual a la sociedad. No bastará con invertir en tecnologías o construir instituciones escolares, si no se cuenta con una sociedad educada con un alto nivel de formación moral que pueda respetar al otro y aceptarlo como igual.

En gran medida es responsabilidad de la enseñanza que la persona con discapacidad visual logre la autonomía, vista como la globalidad de aspectos que guardan relación con el desarrollo personal y social que permite a la persona desenvolverse en la sociedad.

La Educación Especial en Angola hace esfuerzos para brindar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales que presentan sus ciudadanos de forma tal que puedan insertarse plenamente en la sociedad. Para ello el profesorado debe prepararse para desde una comprensión pedagógica, humanista y optimista, desarrollarlos integralmente y elevar la calidad de su vida.

OBJETIVO GENERAL:

Preparar a los profesores de la escuela especial de Benguela para la dirección del proceso de formación y desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar las concepciones actuales de la Educación Especial.
- Diagnosticar el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual como parte de su diagnóstico integral.
- Valorar la importancia de la estimulación visual y los recursos, apoyos y ayudas en la atención educativa integral que debe brindarse a estos escolares.
- Valorar la importancia de la ejercitación de los analizadores conservados para lograr la corrección y la compensación del defecto.
- Argumentar la necesidad de realizar adecuaciones curriculares.
- Valorar la importancia del lenguaje en el proceso profesor.
- Comprender la necesidad de mantener un comportamiento ético adecuado con los escolares discapacitados visuales y sus familiares.

SISTEMA DE HABILIDADES:

Habilidades principales

- Fundamentar pedagógicamente las alternativas de solución a los problemas profesionales detectados en la práctica educativa.
- Valorar alternativas de solución a problemas de la práctica educativa con enfoque científico-investigativo.
- Diseñar adecuaciones curriculares a los programas de asignaturas con vistas al desarrollo de la autonomía desde todas las áreas curriculares.

- Guiar el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual.

PLAN TEMÁTICO

Unidad	Tema	Horas Clases presenciales	Horas Clases No presenciales
I	Tema 1. Concepciones contemporáneas de la Educación Especial. Inclusión Educativa.	2	6
	Tema 2. Regularidades psicológicas de los escolares con discapacidad visual, clasificación y etiología.	2	6
	Tema 3. Recursos, apoyos y ayudas en la atención educativa integral a los escolares con discapacidad visual. La estimulación visual.	2	6
	Tema 4. Las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje con énfasis en la ejercitación de los analizadores conservados para lograr la corrección y compensación del defecto,	4	12
	Tema 5. El comportamiento ético en el trato con discapacitados visuales. Concepciones actuales de la Educación Especial. La inclusión educativa.	2	6
	Total	12	36

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

Tema I. Concepciones actuales de la Educación Especial. La inclusión Educativa.

Objetivos:

- Analizar las nuevas concepciones de la Educación Especial.
- Valorar la importancia de la Inclusión Educativa como punto de partida para lograr la dignidad plena de un discapacitado visual.

Contenidos:

Concepciones actuales de la Educación Especial. La inclusión educativa. El discapacitado visual sus rasgos distintivos culturales. Diversidad e inclusión social. Desafíos e implicaciones pedagógicas.

Tema II. Regularidades psicológicas de los escolares con discapacidad visual, clasificación y etiología.

Objetivos:

- Comprender las características psicológicas de los escolares con discapacidad visual.
- Valorar las implicaciones pedagógicas que pueden tener las regularidades psicológicas de los escolares con discapacidad visual en el proceso educativo.

Contenidos:

La visión como proceso. Causas y consecuencias de la discapacidad visual. Bases anatomofisiológicas. Afecciones: miopía degenerativa, albinismo, acromatopsia, aniridia, cataratas, retinosis pigmentaria, atrofia.

Características psicopedagógicas generales de los niños con discapacidad visual. La teoría de Vigostky sobre la formación de la personalidad de los niños discapacitados visuales.

Tema III. Recursos, apoyos y ayudas en la atención educativa integral a los escolares con discapacidad visual. La estimulación visual.

Objetivos:

- Caracterizar la intervención pedagógica orientada al trabajo preventivo-correctivo-compensatorio.
- Valorar la importancia de la estimulación visual y los recursos, apoyos y ayudas en la atención educativa integral a los escolares con discapacidad visual.
- Valorar las potencialidades de la familia y la comunidad como participantes activos en la atención integral a los escolares discapacitados visuales.

Contenidos:

- Caracterización e intervención pedagógica orientada al trabajo preventivo-correctivo-compensatorio. Características fundamentales del proceso de intervención. Objetivos, entornos, acciones y medios (mediación), diseño de

ayudas individuales y frontales. Participación activa de los factores internos y externos.

- Adaptaciones curriculares. Concepto. Adaptaciones de acceso al currículo. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Principales diferencias. Las adaptaciones curriculares para la atención simultánea a la heterogeneidad en el aula.
- Los medios de enseñanza. Su valor en el trabajo independiente
- La familia y la comunidad como participantes activos en la atención integral a los escolares discapacitados visuales.

Tema IV. Las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje con énfasis en la ejercitación de los analizadores conservados para lograr la corrección y compensación del defecto. Las adaptaciones curriculares

Objetivos:

- Valorar la importancia del lenguaje como la fuente principal de compensación de la discapacidad visual para el desarrollo de su autonomía personal.
- Valorar la importancia de las adaptaciones curriculares para la atención simultánea a la heterogeneidad en el salón de clases.
- Analizar la importancia del aprendizaje auditivo y la percepción táctil de los escolares con discapacidad visual en el proceso de desarrollo de su autonomía.
- Argumentar la importancia del desarrollo psicomotor dentro del resto de las demás áreas de desarrollo para el conocimiento del mundo que rodea al discapacitado visual.
- Fundamentar la importancia de la ejercitación de los analizadores conservados para lograr la corrección y compensación del defecto.
- Fundamentar pedagógicamente las alternativas de solución a los problemas profesionales detectados en la práctica educativa.
- Valorar las potencialidades de la familia y la comunidad como participantes activos en la atención integral a los escolares discapacitados visuales.

Contenidos:

El lenguaje su importancia para el desarrollo de la autonomía en escolares discapacitados visuales. El desarrollo de la autonomía personal. Nociones

conceptos: espacio, medioambiente, forma, textura. Las habilidades perceptivas. Desarrollo de la percepción auditiva, háptica-táctil, percepción del olfato y el gusto. El empleo del bastón. La ejercitación de los analizadores. La sistematización para el desarrollo de los hábitos y las habilidades. Las adecuaciones curriculares.

Tema V. El comportamiento ético en el trato con discapacitados visuales.

Objetivos:

Comprender la necesidad de mantener un comportamiento ético adecuado con los escolares discapacitados visuales y sus familiares.

Contenidos:

La ética pedagógica. El comportamiento ético en el trato con el discapacitado visual y sus familiares. Cualidades y deberes del profesor.

Orientaciones metodológicas.

Los espacios para impartir el curso serán negociados con los profesores y la dirección de la escuela. Cada encuentro tendrá una duración de al menos dos horas. Deberá predominar la reflexión de los profesores sobre la práctica educativa y la socialización de las mejores experiencias.

TEMA I Concepciones actuales de la Educación Especial. La inclusión Educativa.

En este tema se abordarán las concepciones más actualizadas sobre la temática en el mundo. Para ello podrán utilizarse los siguientes documentos: Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; Convención sobre los Derechos del Niño, 1948; La Conferencia en Salamanca, 1994; Declaración de Beijing sobre los derechos de las personas con discapacidad en el nuevo milenio, 2000; Los derechos humanos de los discapacitados visuales 2002, entre otros.

Es necesario referirse además, a los Presupuestos Jurídicos en Angola que amparan las políticas de inclusión, tal es el caso del Código de la Familia, el Código Civil y la Ley General de Trabajo. La Constitución de la República de Angola del 2010, artículo 21, inciso h: “promover la igualdad de derechos y de oportunidades entre los angolanos sin distinción de origen, raza, filiación, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación” (Asamblea Nacional República de Angola, 2001:9).

Pueden utilizarse para la autopreparación de los profesores los textos: Barragas, Natalie: Disminuidos visuales y aprendizaje. ONCE, España, 1989 y el texto

Barragas, Natalie y Jane N. Enn: Discapacidad visual y aprendizaje. Editora Región latinoamericana, Córdoba, Argentina, 1991

Como formas de trabajo sobre este tema se puede utilizar el debate, el testimonio, el estudio de documentos, entre otros.

TEMA II Regularidades psicológicas de los escolares con discapacidad visual, clasificación y etiología.

Mediante esta temática los participantes deben llegar a la reflexión de que el diagnóstico clínico psicopedagógico como proceso, constituye el punto de partida para la proyección y el desarrollo de las estrategias psicopedagógicas a seguir con el escolar ciego

Es preciso tener la claridad en la etiología de las pérdidas de visión y los efectos de las patologías asociadas, así como la repercusión que estas pueden tener para el desarrollo integral del escolar y la proyección y ejecución de las estrategias psicopedagógicas. Se analizará la repercusión que pueden provocar en el escolar las diferentes alteraciones de carácter psicológico, propios de esta discapacidad. Se recomienda que a partir del estudio de caso se profundice en la elaboración de la caracterización integral del escolar abarcando los diferentes contextos (escuela, familia y comunidad.)

Se aborda la discapacidad visual como la ausencia o disminución de la capacidad para ver que dificulta o impide la realización normal de las tareas visuales, provocando dificultades de interacción entre el sujeto afectado y su entorno, incluye la ceguera total y la baja visión en sus diferentes grados. (OMS). Organización Mundial de la Salud.

Se deberá analizar como los trastornos visuales dificultan la realización de muchas actividades cotidianas y en la profesión u oficio que se realizan durante el desarrollo de la vida. Si el problema es congénito la persona deberá aprender a relacionarse con el medio y los aprendizajes se realizan de un modo diferente. Se valorará si la discapacidad se produce en otros momentos de la vida ya que se afectan muchas tareas que con el sentido de la vista se realizaban con mucha facilidad. Esto trae como consecuencia que aparezcan miedos, temores, sentimientos de inferioridad,

vergüenza, entre otros muchos que pueden ir apareciendo en el transcurso de su desarrollo.

Al seleccionar las formas de organización de trabajo sobre los contenidos de este tema se recomienda priorizar las actividades prácticas.

Se recomienda utilizar como bibliografía en este tema el texto de la autora cubana Dulce María Martín González ·” Educación de niños con discapacidades visuales”.

Tema III Recursos, apoyos y ayudas en la atención educativa integral a los escolares con discapacidad visual. Adaptaciones de acceso.

En este tema es necesario esclarecer con los profesores a que se le denomina adaptaciones de acceso: “modificación o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación para que estos escolares con discapacidad visual puedan acceder al currículo general.”

Son adaptaciones de acceso la eliminación de barreras arquitectónicas, la mejora de las condiciones de iluminación o sonoridad, el mobiliario adaptado, los profesores de apoyo, las ayudas técnicas y tecnológicas (ayudas ópticas y no ópticas, herramientas, instrumentos, la tiflotecnología, los sistemas de comunicación complementarios y los sistemas alternativos de comunicación (braille).

Esclarecer a que se le denomina en el mundo como tiflotecnología: ”Conjunto de técnicas, conocimientos y recursos que proporcionan ayudas, adaptaciones tecnológicas o instrumentos que posibilitan a las personas con discapacidad visual la correcta utilización de la tecnología para su autonomía personal y plena inclusión social, laboral y educativa”.

En relación con los recursos técnicos es importante trabajar con los profesores sobre la necesidad de realizar una adaptación del puesto de estudio del escolar, por medio de materiales y aparatos tiflotecnológicos que permitan el acceso a la información: máquina de escribir braille, anotadores parlantes (braille´n speak), grabadora o libro hablado, calculadora parlante, ordenador con línea braille, magnificadores de pantalla, lupas, software educativo accesible, revisores de pantalla, impresoras braille, caja aritmética, ábaco, libros de texto en braille o ampliaciones, maquetas, gráficos y mapas en relieve, láminas de Thermoform, material de laboratorio adaptado, ayudas ópticas (lupas, gafas, telescopio...) y no ópticas (atril, luz fría,

cuadernos pautados, folios de colores, lápices blandos, rotuladores gruesos...), materiales específicos (reglas adaptadas, compás, juegos, balón sonoro, relojes), etc.

Para la preparación individual de cada profesor para participar en los debates pueden utilizarse los manuales publicados por la Organización Nacional de Ciegos Españoles. Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación. Impreso en España en el 2011. (ONCE)

También las Orientaciones Metodológicas. La orientación y movilidad en la escuela de las autoras Alicia Santaballa Figueredo y Armando E. Rodríguez Benítez (2012). Cuba

TEMA IV. Las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje con énfasis en la ejercitación de los analizadores conservados para lograr la corrección y compensación del defecto.

Es necesario analizar con los profesores qué ser autónomo significa tener las habilidades necesarias para realizar determinadas tareas, pero también creer en uno mismo, tener la certeza de que se es capaz de hacer algo sin la ayuda de los demás. En este sentido la mayor desventaja para dirigir el aprendizaje de estos escolares radica en que al no tener visión o su visión es muy baja no se puede utilizar, en todas sus potencialidades el procedimiento de la imitación gestual; por lo que cada uno de los contenidos que se pretenda enseñar necesitará una enseñanza más intencionada y un tiempo superior para lograr su apropiación por el escolar.

Para profundizar en las características de las particularidades del proceso de enseñanza se recomienda puede discutirse el artículo: "La atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. Un contenido necesario para la superación profesional de los profesores en la escuela especial." De las autores: Dr. C Xiomara García Navarro, Dr. C Marisol Bravo Salvador y la Lic. Meylin Díaz Morejón. Publicado en la Revista Conrado/Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos. Cuba. Abril 2012

Evaluación del entrenamiento.

La evaluación se realizará de forma sistemática, se utilizará la coevaluación y la autoevaluación de modo que cada profesor logre determinar sus logros y deficiencias

y valorar el trabajo desarrollado por sus compañeros, se recomienda realizar un taller al finalizar cada tema.

BIBLIOGRAFÍA:

Asamblea Nacional República de Angola (2001). *Ley de Bases del Sistema de educación*. Luanda. Angola.

Ajzen, I. (1988). *Atitudes, personality and behavior*. (2nd) Milton- Keynes. England. Open University Press.

Argandoña, A. (1997): *La importancia de la ética en la empresa*. In *Ética Empresarial e Económica*. Porto: Editora vida económica.

Bell, R. (1997). *Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell, R. (2001). *Pedagogía y diversidad*. La Habana: Editorial Abril.

Bell, R. (2002). *Convocados por la Diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bergoglio, J M (2015) Discurso pronunciado en la misa realizada en la Plaza de la Revolución. 20 de septiembre del 2015. La Habana. Cuba

Corn, A.L, y J.Erin.(2010). *Foundations of low vision: clinical and functional perspectivas*, 2. Ed Nueva York: American Foundation for the Blind.

Chacón Arteaga, N (1999). *Ética y profesionalidad en la formación de los maestros*.Revista Formación Profesional. No 35. La Habana. Cuba

Chkout, T. (2005). *Atención Educativa a los niños sordociegos en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Chkout, T., et al. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figueredo, E. (1992). *Psicología del lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Navarro, Xiomara, Marisol Bravo Salvador y Meylin Díaz Morejón.(2012). *La atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. Un contenido necesario para la superación profesional de los profesores en la escuela especial.*” Revista Conrado/Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos. Cuba. Abril 2012

- García, D., et al. (1995). *La Enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Selección de temas*. (Primera y segunda parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Geruschat, D.R., y Smith, A.J. (2010). Low vision for orientation and mobility. En: W. R. Wiener, R. Welsh, y B.B. Blasch (dirs), *Foundations of orientation and mobility*, 3.ed. Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Guerra Iglesias, S. y Álvarez Rodríguez, L. (2013). *Diversidad, Diferencia y Accesibilidad: Enfoques Educativos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Goodrich, G.L., y Arditti, A. (2010). Low Visión: the reference. (Recurso electrónico: <http://www.lvtr.info/>). Consultado: 6-6-2011
- Lima, P. (2000). *Actitudes In Psicología Social*. Lisboa: Fundación. Edición. Calouste Gulbenkian.
- Litvak, A. G. (1990) *Tiflopsicología*, Editorial Vneshtorgizdat, Moscú
- López, R. (2000). *Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martín González, Dulce M. (2003). *Educación de niños discapacitados visuales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Nerkis, A., Acuña, I. (2005). Ética del profesor. *Revista educación en valores*. Año 2. Vol. I. *En Revista Educación en valores*. Valencia, enero-junio.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal*. Impreso en España
- Rodríguez, R., Machín, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigostky, L.S. (1989). *Obras completas*. (Tomo V). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 10

Guía para la autopreparación.

Objetivo: Lograr la auto-preparación de los profesores para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de escolares con discapacidad visual.

Temáticas: Los principios que deben regir en la educación de los escolares con discapacidad visual. . La importancia del lenguaje para la precisión regulación y corrección de los reflejos de la realidad. La participación de la familia y la comunidad en el proceso de atención educativa integral.

Preguntas para la autopreparación.

- Qué principios guían la educación de los escolares con discapacidad visual
- Cuáles son esos principios.
- Cómo trabajar con el cumplimiento de estos principios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Qué importancia tiene el desarrollo del lenguaje verbal y corporal para la comunicación, la interacción y la precisión, regulación y corrección de los reflejos de la realidad en la educación de escolares con discapacidad visual.
- Qué papel ocupa la familia en el proceso de formación de los hábitos y las habilidades.
- Cómo lograr la preparación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía básica

Arias, Claudia y otros. (2011). Eco-localización humana. Revisión histórica de un fenómeno particular. Segunda parte. Interdisciplinariedad. Vol. 28. No 1, pp 73-91. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Buenos Aires. Argentinas. Disponible en: <http://www.redalyc.org>.

Da Silva, JA. (2008). Programa Educativo para elevar el desempeño pedagógico profesional del profesor benguelense, para la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en Benguela. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógica). La Habana: IPLAC; p.15.

- Franco, M. et al (2009). *Orientaciones Nacionales para la Educación Especial*, Luanda. Angola.
- Frazer A. (1994). *Biological Bases of Brain function and disease*. New York: Raven Press.
- García Bruno, Marilda Morales y Ayola A. Palacios (2014). *Desarrollo del niño con deficiencia visual desde una perspectiva sociocultural*. Disponible en <http://reddelconocimiento.org/>
- García Ramos, Cecilia Elena (2012). *Guía de atención educativa para estudiantes discapacitados*. Gobierno de Aguascalientes. México.
- Honrado, Velma (2014). *Importancia de la ética pedagógica en las relaciones interpersonales que establece el profesor con los estudiantes que presentan discapacidad visual desde el enfoque ciencia, tecnología y sociedad*. XII Encuentro Mundial de Educación Especial y Atención a la Diversidad. VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía Especial. III Simposio de Educación Primaria. La Habana.
- Lopera Restrepo, Gladys y otros (2014). *Manual Técnico de rehabilitación de servicios integrados para personas ciegas o baja visión en América Latina*: Unión Latinoamericana de Ciegos.
- Martin González, D. M. (2003). *Educación de niños con discapacidades visuales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Miranda, Miguel. (2013). *Autonomía para la inclusión*. Impresión Tipografía Lousanense. Portugal.
- Schalock, Robert (s/a) L. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Conferencia Salamanca. Traducida al portugués
- Unión Latinoamérica de Ciegos (ULAC) (1994). *Manual técnico de servicio de rehabilitación integral para personas ciegas o baja visión*. Tailandia.
- Verdugo, M.A (1994). *El papel de la psicología de la rehabilitación en la integración de personas con discapacidad y en el logro de calidad de vida*. Siglo Cero. 256; 33-42.
- Vigostky, S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, L.S. (1929-1989) *Problemas fundamentales de la Defectología*. En Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana

Vigostky, L.S. (s/a) *El niño ciego*, OC. Tomo V. La Habana. Cuba

Anexo 11

Guía para el desarrollo del taller.

Título: “La atención educativa para el desarrollo de la autonomía en escolares con discapacidad visual”.

Objetivo: socializar las experiencias obtenidas de la puesta en prácticas de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas a través del entrenamiento y la auto-preparación a través del intercambio de experiencias, vivencias, criterios, planteamientos de hipótesis o problemas y propuestas de soluciones innovadoras a problemas que se identifican para la atención educativa integral a estos los escolares en el nivel primario.

Bibliografía básica:

Asamblea Nacional República de Angola (2001). *Ley de Bases del Sistema de educación*. Luanda. Angola.

Bell, R. (2001). *Pedagogía y diversidad*. La Habana: Editorial Abril.

Bell, R. (2002). *Convocados por la Diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Corn, A.L, y J.Erin.(2010). *Foundations of low vision: clinical and functional perspectives*, 2. Ed Nueva York: American Foundation for the Blind.

Chkout, T. (2005). *Atención Educativa a los niños sordociegos en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Navarro, Xiomara, Marisol Bravo Salvador y Meylin Díaz Morejón.(2012). La atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. Un contenido necesario para la superación profesional de los profesores en la escuela especial.” *Revista Conrado/Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*. Cuba. Abril 2012

Geruschat, D.R., y Smith,A.J. (2010). *Low vision for orientation and mobility*. En: W. R. Wiener, R. Welsh, y B.B. Blasch (dirs), *Foundations of orientation and mobility*, 3.ed. Nueva York: American Foundation for the Blind.

Goodrich, G.L., y Arditti,A (2010). *Low Visión: the reference*. (Recurso electrónico: <http://www.lvtr.info/>). Consultado: 6-6-2011

Lima, P. (2000). *Actitudes In Psicología Social*. Lisboa: Fundación. Edición. Calouste Gulbenkian.

López, R. (2000). *Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martín González, Dulce M. (2003). *Educación de niños discapacitados visuales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal*. Impreso en España

Rodríguez, R., Machín, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, L.S. (1989). *Obras completas*. (Tomo V). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Introducción.

Se realiza una introducción precisando la importancia de la socialización de las experiencias obtenidas para verificar la veracidad de las prácticas que se deben seguir en la implementación del programa educativo para el desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual de la escuela especial de Benguela

Desarrollo.

El grupo se divide en tres equipos. A cada uno se le orienta referirse a los resultados aspectos:

Equipo 1. Implementación de las adecuaciones curriculares. Su evaluación Equipo 2.

La preparación de la familia y la comunidad

Equipo 3. El trabajo correctivo-compensatorio.

Finalizado el debate en equipos se socializan los resultados, llegando a conclusiones sobre los aspectos logrados y los que se deben mejorar. No se limitan las intervenciones y se propicia el intercambio continuo en un clima de cooperación y entendimiento, en función de los propósitos a alcanzar.

Se le pide a cada miembro del grupo de estudio que reflexione en torno a las principales transformaciones ocurridas en ellos; en cuanto a la adquisición de conocimientos, las necesidades, motivos e intereses surgidos en el proceso

investigativo y modos de actuación que manifestaron en las diferentes actividades y que propongan elementos que a su juicio evidencien esas transformaciones. Se indaga cómo se han sentido en la actividad y se agradece su participación.

Anexo 12

Guía de orientación a la familia.

Objetivo: Preparar a los familiares de los escolares con discapacidad visual para que junto con la escuela participen en la formación de hábitos y habilidades en sus hijos para el desarrollo de la autonomía personal con vistas a su integración en la sociedad.

Bibliografía.

Bell, R. (1997). *Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell, R. (2001). *Pedagogía y diversidad*. La Habana: Editorial Abril.

Bell, R. (2002). *Convocados por la Diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Chkout, T. (2005). *Atención Educativa a los niños sordociegos en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Chkout, T., et al. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Figueredo, E. (1992). *Psicología del lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martín González, Dulce M. (2003). *Educación de niños discapacitados visuales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal*. Manuales. Impreso en España

Rodríguez, R., Machín, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rivera Sánchez, Paola (2007) *Sexualidad y discapacidad de niños, niñas, y adolescentes con necesidades educativas especiales*. IX Congreso Nacional de Ciencias 24 y 25 de agosto, 2007, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica

Silva Abrego, Mónica Gabriela (2012). *Taller formativo para familias de personas con discapacidad visual*. Destellos de luz. Monterrey México. Consultado en www.foal.es. Diciembre 2012.

Vigostky, L.S. (1989). *Obras completas*. (Tomo V). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sitios web consultados.

- www.sciencedaily.com
- http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2464.pdf
- <http://www.onlinecolleges.net>

Contenidos de las guías de orientación.

- Importancia de la familia y de la estimulación de los adultos para el desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual.
- Qué es la discapacidad visual. Cuáles son sus causas y consecuencias.
- Por qué es necesaria la estimulación visual siempre que exista algún resto de visión.
- Por qué es necesario que estos escolares participen en las actividades con otros coetáneos.
- Cómo lograr la ejercitación de los sentidos para lograr la corrección y compensación de la discapacidad.
- Qué importancia tiene el desarrollo del lenguaje en los escolares con discapacidad visual.

Guía 1. Los efectos negativos de la sobreprotección.

A menudo, el instinto paterno busca proteger y 'blindar' a los hijos respecto a los aspectos más negativos de la infancia. Cuando estos comportamientos se combinan con la crianza de un niño con discapacidad, la necesidad de proteger suele ser aún mayor, lo que puede acarrear consecuencias más negativas de lo que cabría esperar. Este tipo de burbujas o campanas de cristal impiden a los niños conocerse a sí mismos, descubrir sus potencialidades, aprender de sus errores y adquirir autonomía, lo cual impactará drásticamente en el desarrollo de su vida adulta.

- Cuando los hijos crecen y comienzan a manifestar sus propias capacidades y potencialidades, los padres deben promover la autonomía y brindar todas las herramientas necesarias para que adquieran confianza en sí mismos y sepan valerse de manera independiente.

No obstante existen ocasiones en donde, ya sea por razones emocionales y psicológicas o por algún suceso traumático experimentado, los padres se estancan en este período y comienzan a transformar la protección en sobreprotección, privando a sus hijos de aquellas experiencias fundamentales para su correcto desarrollo e incluso resolviendo por ellos tareas que ya son capaces de hacer por sí mismos.

Esta presencia constante, intromisiva y acechadora de los padres termina desencadenando un retraso en la maduración del niño, aplazando un importante aprendizaje y favoreciendo la pérdida de la curiosidad y la motivación necesarias para explorar el mundo, ya que la familia estará siempre adelantándose a sus deseos y necesidades. Como consecuencia, esta falta de autonomía puede desatar toda una serie de trastornos de la conducta y del desarrollo físico y emocional, cuyas consecuencias se reflejarán en lo inmediato y repercutirán hasta la vida adulta.

En el caso de los padres de niños con discapacidad, el riesgo de desarrollar actitudes sobreprotectoras aumenta considerablemente. La preocupación por la salud, el miedo a la discriminación y el abuso, el temor a ser considerados malos padres, la culpa por la discapacidad de su hijo y un sinnúmero de “alarmas” pueden llevarlos a generar cuidados excesivos que únicamente favorecerán la crianza de niños miedosos, inseguros y desconfiados.

Un estudio del “Texas Tech University Health Sciences Center”, asegura que tanto la falta de expectativas paternas como la sobreprotección hacia un niño con discapacidad pueden causar la baja de su autoestima y la imposibilidad de alcanzar su máximo potencial. “Ambas son formas de discriminación. La internalización de esta discriminación hace que la persona con discapacidad llegue a creer que es menos capaz que una persona sin discapacidad. Los padres y proveedores de cuidado de niños con discapacidades pueden sobreproteger al niño pensando que lo hacen para cuidarlos de un daño, pero en realidad esto puede causar más perjuicios aún. Las adecuadas habilidades de crianza son necesarias para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar un concepto positivo de sí mismos y una autoestima alta”.

Estas maneras equivocadas de demostrar amor y cuidado les quitan a los niños oportunidades para un crecimiento saludable y para estar preparados al momento de lidiar y superar los desafíos de la vida. De allí la importancia de no subestimar esta problemática y comprender mejor los mecanismos detrás de la sobreprotección paterna.

Cuando a los niños no se les brinda el espacio para luchar y abrirse camino por su cuenta, no aprenden a tener confianza en sus propias capacidades y decisiones. Por otra parte, si son sus padres quienes siempre están resolviendo sus conflictos y apuros nunca van a experimentar el fracaso, desarrollando un miedo abrumador ante la posibilidad de fallar o decepcionarse. Y tanto la baja autoestima como el miedo al fracaso pueden conducir a trastornos de ansiedad. En los Estados Unidos y Europa, los terapeutas que trabajan con niños y adolescentes han registrado mayores niveles de ansiedad y depresión en los jóvenes en los últimos años y lo relacionan con el estricto control parental y la falta de independencia.

En un reciente estudio de la Universidad de Tennessee, algunos profesores encontraron que los niños cuyos padres tenían hábitos de merodeo constante y sobreprotección, eran propensos a ser medicados para la ansiedad y los estados depresivos.

Las consecuencias de la sobreprotección paterna todavía hoy se siguen discutiendo y existen diversas posturas al respecto. Entre los efectos negativos suelen señalarse la incapacidad en el niño para aprender conocimientos importantes que se necesitan para la vida diaria, el desarrollo de sentimientos de ira y frustración, miedos y fobias, represión emocional y depresión, problemas de conducta en la escuela, el no saber cómo conectar socialmente con los demás, necesidad constante de aprobación, mayor exposición al bullying, problemas académicos y ansiedad social.

También suele hacerse notar el riesgo de padecer problemas en la internalización, que es el proceso de adoptar para sí, ya sea inconsciente o conscientemente mediante el aprendizaje individual y de la vida social, las actitudes, creencias, valores y normas de otra persona o de la sociedad.

Estos bloqueos y trastornos sociales pueden tener un impacto a cercano, mediano y largo plazo, llegando a desencadenar serios problemas en la vida adulta. Parte de estas dificultades se expresan a través del denominado “síndrome de Peter Pan”, una condición que si bien no se considera actualmente como una psicopatología afecta cada vez a un mayor número de personas cuyas conductas emocionalmente inmaduras los vuelven incapaces de crecer y asumir las responsabilidades de la vida adulta.

Como se mencionó anteriormente en cuanto a los niños con discapacidad, las consecuencias de la sobreprotección no sólo pueden atentar contra su plena inclusión sino que además pueden resultar contraproducentes para su salud física y emocional.

Es imperativo que los padres acuerden dentro del proyecto familiar los niveles adecuados y saludables de su participación en el acompañamiento del desarrollo de sus hijos. Y se recomienda que si no pueden ir más allá de sus miedos, entonces busquen ayuda profesional.

Guía 2. Importancia de la familia y de la estimulación de los adultos para el desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad visual.

Los niños con discapacidad visual aprenden, desde pequeños, su condición particular aunque no alcancen, en principio, a dimensionar sus consecuencias y sobre todo, su carácter permanente. Es un aprendizaje paulatino que los va haciendo conscientes de su diferencia. La adaptación al medio suele ser más fácil en la medida en que se aprovechen los recursos disponibles y los padres, principalmente, contribuyan a la formación de actitudes positivas ante la limitación visual. La familia de un escolar ciego procura las situaciones que conlleven una apreciación objetiva de su circunstancia con la más honesta evaluación en términos de capacidades y limitaciones, fortaleciendo un auto-concepto positivo y una aproximación al mundo que lo rodea de manera, enriquecedora. El niño puede preguntar, en algún momento de la infancia, los motivos de su ceguera, las implicaciones de la misma a nivel de la apariencia física y manifestar inquietudes sobre cómo desarrollar algunas actividades como las que realizan sus amiguitos.

Usted, padre y madre de familia, pueden aportar las respuestas más acertadas, en la medida en que su estabilidad emocional se ajuste a la situación. (Mónica Gabriela Silva Abrego 2012)

Guía 3. Qué es la discapacidad visual. Cuáles son sus causas y consecuencias.

La Discapacidad visual (DV) está relacionada con una deficiencia del sistema de la visión que afecta la agudeza visual, campo visual, motilidad ocular, visión de los colores o profundidad, afectando la capacidad de una persona para ver. Al hablar de DV podemos referirnos a la persona que presenta ceguera o baja visión. Disponible en eespecial.sev.gob.mx/difusion/visual.php

Ceguera: es una condición de vida que afecta la percepción de imágenes en forma total reduciéndose en ocasiones a una mínima percepción de luz, impidiendo que la persona ciega reciba información visual del mundo que le rodea.

Baja visión: Es una condición de vida que disminuye la agudeza o el campo visual de la persona; es decir, que quienes presentan una baja visión ven significativamente menos que aquéllas que tienen una visión normal. En algunos casos la baja visión no es una condición que limite a quien la padece en su capacidad para desplazarse y conducirse de la forma que lo hace una persona con una visión óptima.

La discapacidad visual se define con base en la agudeza visual de la vista de los ojos, así como el campo visual. Se habla de discapacidad visual del ojo cuando existe una disminución significativa de la agudeza visual del ojo aun con el uso de lentes, o bien, una disminución significativa del campo visual del ojo. (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile)

La discapacidad visual puede originarse por un inadecuado desarrollo de los órganos visuales o por padecimientos o accidentes que afecten los ojos, las vías visuales o el cerebro. El inadecuado desarrollo en la gestación da como resultado esta discapacidad. Así mismo podemos agregar aquella discapacidad que se gesta a partir de una enfermedad que provoca esa disminución de la visión, como son: cataratas, glaucoma, diabetes, tracoma, ausencia de Vitamina A. (Universidad de las Américas Puebla. México)

La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término «baja visión »; la baja visión y la ceguera representan conjuntamente el total de casos de discapacidad visual. (OMS)

La visión es un fenómeno muy complicado que consta de cuatro fases bien diferenciadas:

1. Percepción: primero tiene lugar la búsqueda y seguimiento de las imágenes, realizada por los músculos externos del ojo. Posteriormente, tiene lugar el enfoque de dicha imagen, realizado por las estructuras del polo anterior del ojo.

2. Transformación: cuando los impulsos en forma de energía luminosa llegan a la retina se activan sus células sensoriales, y estas, por medio de reacciones químicas, transforman dichos impulsos en energía eléctrica.

3. Transmisión: los impulsos eléctricos son conducidos por las fibras nerviosas a través de las células neuronales retinianas, formando el nervio óptico. Este abandona el globo ocular y la órbita y penetra en la cavidad craneana, conduciendo los estímulos hasta la corteza cerebral a través de las vías ópticas.

4. Interpretación: se realiza en la corteza cerebral. (ONCE)

La capacidad de una persona para percibir el entorno depende de la información ambiental que alcanza su cerebro. Los receptores de los sentidos son los canales mediante los cuales los seres humanos reciben los diferentes tipos de energía que contienen esta información. En este proceso, los estímulos visuales, auditivos, táctiles, olfativos que se han ido seleccionando mediante los procesos mentales de la atención, se integran en el cerebro. Evidentemente, toda esta información en muchas ocasiones se complementa, permitiendo detectar, reconocer, identificar mejor los estímulos. Valga un sencillo ejemplo: se puede ver una figura muy difusa por la distancia, parece un animal, pero si en ese momento ladra, ya se sabrá que se trata de un perro, y esta información auditiva permitirá reconocer mejor visualmente sus características. Por lo tanto, las personas con baja visión y discapacidad auditiva deben optimizar al máximo la información que puedan obtener del entorno a través de su visión; en estos casos la pérdida de visión siempre será más discapacitante, al presentar también afectado el otro canal principal de acceso a la información, y también será, lógicamente, más importante obtener el máximo rendimiento de su

resto visual, aunque este sea muy reducido. (Elvira Martínez Hernández y Carlos Manuela Santos Plaza. ONCE)

Guía 4. Por qué es necesaria la estimulación visual siempre que exista algún resto de visión.

Atraer y mantener su atención: Presentaremos objetos, tanto estáticos como en movimiento, dentro de su campo visual y a una distancia menor de 50 centímetros, aunque siempre tendremos en cuenta que el tipo de respuesta del niño va a depender tanto del objeto que utilicemos como del nivel de desarrollo, tanto visual como cognitivo.

En este sentido, tendremos preparados para el niño el tipo de materiales que puedan despertar más su interés, según hemos descrito anteriormente, tratando de combinar los más específicos para la estimulación visual con los juguetes que se utilizan habitualmente en estas edades (cuanto más pequeño es el niño y menor es su resto visual, mayor será el estímulo visual).

Observar el tipo de respuesta del niño al estímulo, que puede ser:

- Positiva: En cuyo caso, la cara y los ojos se mueven claramente hacia el estímulo, y vemos cómo la información visual llega. Aquí debemos estar alerta a otras respuestas que, según la patología visual de cada niño, pueden no ser tan evidentes, como el mirar directamente al objeto, por ejemplo, mantenerse alerta, cambiar la respiración, mirar de lado, etc. Siempre ayudará reforzar los estímulos visuales con los verbales y táctiles.
- Negativa: El niño rechaza el estímulo (llora, no atiende...), quizá porque este no sea adecuado (no tiene buen contraste, es demasiado estridente...), el ritmo de presentación no es adecuado o quizá porque es demasiado complejo aún para su nivel madurativo.

Detección del estímulo mediante la búsqueda visual del mismo: movimientos controlados de los ojos, seguimientos..., hasta llegar a la fijación que marca el final de la búsqueda visual.

Reconocimiento del estímulo con respuestas por parte del niño:

- Motoras: Dirigir la mirada, extender las manos, moverse hacia el objeto, etc.
- Emocionales: Muestra actitudes de agrado o desagrado, sonrío, etc.

- Cognitivas: Hay una respuesta activa ante el estímulo en busca de según el nivel de desarrollo de cada niño más información sobre él.

El objetivo de la intervención en todo este proceso será: valorar las respuestas del niño según las actividades que se le presentan y si estas son adecuadas o no, atendiendo a su edad, maduración, resto visual, etc.

Recomendaciones

- Proporcionar objetos que desarrollen todos los sentidos, cuidando que el tacto y los sonidos sean agradables.
- Mover lentamente los objetos desde distancias diferentes, de un lado a otro, de la periferia al centro, etc., para fomentar la acomodación, los seguimientos e ir explorando su campo visual.
- Fomentar el contacto visual y la actitud de «mirar».
- Llamar su atención sobre los objetos a su alrededor, que los señale con el dedo, que se interese por ellos y quiera tocarlos.
- Estimular la exploración en lugares abiertos, parques, patios de juego...

Guía 5. Cómo lograr la ejercitación de los sentidos para lograr la corrección y compensación de la discapacidad.

Desarrollo psicomotor.

Para que el niño sea capaz de desplazarse autónomamente, con lo que ello comporta de acercamiento al mundo de la realidad y de los objetos y de posibilidad exploratoria del medio, debe alcanzar un desarrollo motor óptimo. En este sentido, es importante realizar exploraciones que verifiquen su presencia así como su desaparición

Es preciso tener en cuenta que el desarrollo motor no es un mero ejercicio articulatorio y muscular. Si no instauramos en el niño el deseo, el querer ir hacia los objetos y personas, no habrá motivación para el movimiento y éste pasará a ser una actividad sin sentido. Cuando existen posibilidades, el deseo de moverse hace aparecer el movimiento.

Para los niños discapacitados visuales es difícil la captación del cuerpo como totalidad así como de las partes o segmentos que lo componen y los límites de los mismos. Por ello, deben instigarse las conductas exploratorias de las distintas partes

del cuerpo; mostrar las relaciones entre ellas, descubrir las posibles relaciones entre las partes del cuerpo y los objetos del entorno; comprobar la diferencia o semejanza del cuerpo propio con el de otros (el baño con los padres o los hermanos es una buena oportunidad para ello), etc. Igualmente importante es trabajar con el niño la orientación en el espacio próximo, sobre todo a partir de pistas táctiles y sonoras, lo que supone una constancia en la disposición de los objetos del ambiente. Éste será un aspecto a tener en cuenta en algunas de las fases previas a la marcha y durante la ejercitación de la misma.

Asimismo es necesario que el niño interiorice los patrones básicos de las diferentes acciones. Esto es algo a realizar progresivamente y a partir del propio movimiento del niño. Para ello se hace precisa la intervención del familiar que describe el movimiento del niño o muestra los patrones motóricos de una determinada acción, guiando al niño, haciéndole ejercitar poco a poco la acción e instándole a asociar finalmente todos los movimientos de la misma.

El miedo a la caída no debe paralizar la actividad motriz del niño. Para ello es recomendable que el niño se ejercite en la medida de lo posible en un espacio libre de objetos frágiles o que pudieran causarle algún daño. En cualquier caso no deben modificarse el mobiliario o la ornamentación de la casa para evitar las caídas del niño porque éste irá aprendiendo con el tiempo a tenerlos en cuenta y el riesgo de accidentes no es en su caso mucho mayor al de cualquier otro niño.

Maduración perceptivo-cognitiva.

El niño alcanza su madurez intelectual desde el movimiento y desde la percepción de la realidad. El desarrollo del niño pequeño es en este sentido global ya que los éxitos y logros de un área se expanden a todas las demás y suponen el haber alcanzado otros logros evolutivos. Por eso, se dice que la inteligencia es en estos años sensoriomotora.

El cuerpo de la madre y del padre (que habla, se puede coger y tocar, oler y proporciona calor y seguridad afectiva) constituye la fuente de estimulación principal. Además, utilizaremos cuantos objetos del ambiente sean susceptibles de ser escuchados, tocados, olidos, chupados, cogidos, manipulados, etc., enseñando al niño a explorar los objetos, a provocar sonidos con ellos a partir de su movimiento, a

escuchar los sonidos que emiten, etc. Con todo ello iremos favoreciendo en el niño la instauración de esquemas de acción, a la vez que el niño irá dotando a los objetos de identidad y de sentido (éste se oye; aquél sabe mal cuando lo chupo; éste otro es suave, tiene un sonido agradable cuando lo golpeo pero no sabe a nada; etc.).

Es muy importante elicitación la conducta de búsqueda, llevando suavemente las manos del niño al objeto, describiendo y nombrando lo que el niño toca, para después dejarlos (los objetos) al alcance de su mano y posteriormente más lejos para que vaya hasta ellos.

La coordinación oído-mano será una tarea básica a realizar. A veces es difícil porque no todos los objetos emiten sonidos o no se puede estar provocándolos constantemente. Pero conviene no olvidar que inicialmente para el niño ciego lo que no se oye y se toca a un tiempo, sencillamente no existe. Por eso es conveniente dedicar algunos momentos del día a esta tarea. La madre, el padre y los hermanos, procurarán hablarle al niño cuando pasen a su lado, tocándole al mismo tiempo, incluso deberán llevarlo al sitio donde se estén realizando las tareas hogareñas. Eso le ayudará a hacer familiares ciertos sonidos, a la vez que la compañía de la madre, su voz, etc., le hará sentirse acompañado y seguro. No obstante, la percepción del sonido y el descubrimiento de la fuente del mismo es difícil mientras no maduran ciertas funciones (conviene tener en cuenta como vimos en un capítulo anterior, que los distintos sentidos van madurando con el tiempo y el oído lo hace más lentamente que la vista).

El estadio del objeto permanente constituye un momento especialmente importante en el desarrollo cognitivo del niño ciego, debiéndose favorecer dicha experiencia; ya que sólo cuando los objetos permanecen, independientemente de que estén o no presentes en un momento concreto, puede haber placer por buscarlos. Además, eso supone haber logrado una diferenciación entre lo externo y el yo personal. Hay que dejar que el niño busque y no adelantarse al deseo.

En cualquier caso con la intervención de la familia se logra que el niño cree imágenes mentales coherentes y adecuadas de los objetos; así como la vivencia de las nociones y conceptos que están en la base del conocimiento de la realidad. Con ello impediremos la aparición de un lenguaje vacío (verbalismo).

Actividades de la vida diaria y autonomía personal

Muchas veces los padres retrasan el desarrollo del niño por no fomentar su autonomía e independencia personal al continuar tratando durante años a su hijo como si fuera un bebé, poniéndole para comer papillas o yogures, incluso dándole de comer, vistiéndolo, etc.

Conviene que el niño coja el biberón con sus manos, se debe tolerar que toque el puré y que se lleve entonces las manos a la boca, etc., y por último, iniciar el comer con cubiertos. El niño debe aprender a beber cogiendo el vaso con sus manos, debe comer las mismas cosas que los demás miembros de la familia cuando eso sea posible, etc.

Hacia la mitad del segundo año ya conviene sentar al niño en el orinal para que empiece a aprender a controlar sus esfínteres. Al principio esta tarea se llevará a cabo en períodos de tiempo cortos y se deberá ser paciente con el niño. Ser capaz de estar sentado en el orinal supone que al menos ese hito del desarrollo motor se ha conseguido; igualmente el niño debe saber dónde está el baño, cuál es el sitio para realizar las funciones de evacuación, etc. Se le debe permitir explorar el baño, a la vez que se le indica el nombre de los elementos que lo componen. Hay que reforzar el hecho de hacer pis o caca en el sitio adecuado. Y conviene recordar que, por lo general, es más fácil controlar la caca que el pis.

En cuanto a vestirse y asearse conviene ir iniciando al niño progresivamente. Se debe comenzar por dejar al niño quitarse la ropa (éste es un buen momento para la exploración por parte del niño de las diferentes prendas a la vez que nosotros se las describimos y enseñamos su nombre) y después ir enseñándole poco a poco a ponérsela, yendo siempre de lo más simple a lo más difícil de ejecutar.

En cuanto al aseo (lavado de manos, cepillado de dientes, etc.) hay que proceder poco a poco y paso a paso, procurando que el niño no confunda las tareas. Al principio conviene llevar las manos del niño entre las del adulto para lavarse, por ejemplo. Hay que confiar en que poco a poco el niño acabará realizando estas tareas solo por lo rutinario de las mismas pero no se debe desistir sólo porque al principio sean difíciles o se cometan errores. Es necesario que el niño gane autonomía y explore cada vez más espacio.

Guía 6. Importancia del desarrollo del lenguaje

El lenguaje y la comunicación.

La ceguera impone unos límites para el establecimiento de vínculos humanos. La razón de ello estriba en que por lo general (aparte de los efectos negativos que para la interacción pueda provocar a los padres el *shock* emocional de la ceguera del hijo) todos los padres están acostumbrados a desenvolverse según patrones visuales de relación. De acuerdo con esto, si el niño no ve, no mira, en consecuencia, los padres le miran menos y, por consiguiente también le tocan y hablan menos. Si no se interviene pronto la comunicación con el hijo se encuentra comprometida, como fácilmente podemos inferir.

Las diferentes tareas que se realizan con el niño a lo largo del día constituyen la plataforma principal de la relación y la comunicación. En un principio, dicha relación revestirá las características propias de la relación con un bebé. La base de la comunicación es no-verbal; es decir supone unos elementos básicos, tales como: aceptación, ternura, atención, seguridad, tranquilidad, reconocimiento, etc. Todos ellos constituyen lo que se denomina elementos afectivos positivos de la relación. El niño los irá sintiendo a medida que los cuidados que se le prodigan los contengan.

Igualmente es preciso estar atentos a las pautas preverbales de comunicación y lenguaje que van apareciendo a lo largo del desarrollo: el llanto, la sonrisa, el gorjeo, el balbuceo, etc.; así como posteriormente a los componentes gestuales de la comunicación (faciales, de las manos, etc.).

Cuando comiencen a aparecer los primeros fonemas y palabras, la elicitación del lenguaje se lleva a cabo como con cualquier otro niño, reforzando la producción verbal, imitando al niño, estimulando la imitación de sonidos, etc. Conviene indicar al niño el nombre de las cosas cuando las explora, igualmente enseñarle a emplear el tú y el yo (si es preciso llevándole la mano al cuerpo). Todo ello en medio de una actividad de atención y de carácter muchas veces lúdico. A través de los diferentes momentos del día habrán de buscarse ocasiones para llevar a cabo estas tareas, aunque a veces no es necesario ya que se provocan espontáneamente.

Guía 7. Por qué es necesario que estos escolares participen en las actividades con otros coetáneos. Importancia del juego.

El juego es la principal actividad generadora de experiencias para el niño. Cuando juega, el niño aprende, trabaja, madura, se divierte, etc. La ejercitación de las propias facultades y aptitudes se realiza con el juego. Mediante el juego el niño va captando con mayor precisión la realidad y comprendiéndola mejor, se va autoafirmando, expresándose en su creatividad, permanece activo, etc. Todas estas cualidades del juego se cumplen también en el caso de los niños ciegos, por lo que esta actividad debe fomentarse al máximo.

El juego es una actividad que se basa en un alto porcentaje en la observación (de uno mismo o de otros). Normalmente todo niño observa y luego trata de imitar aquello que vio, ajustando su acción a su experiencia. El niño ciego no tiene posibilidad de ver (y el deficiente visual la tiene pero limitada) y, por eso, en multitud de situaciones nos encontraremos con que no sabe jugar. A veces sólo sabe que un juego acaba en un ruido o que se juega a algo tocando un silbato o dando palmadas. Todo ello hace creer que el niño ciego no es capaz de jugar. Si tal creencia no es corregida no se mostrará al niño como puede o debe jugar. En ese estado de cosas el niño preferirá el repliegue sobre sí mismo o empezará a entretenerse repetidamente en una actividad o generará estereotipias, etc. Además irá así perdiendo progresivamente la posibilidad de relacionarse con sus compañeros, no aprenderá tampoco a manipular adecuadamente la realidad, no interiorizará pautas adecuadas de integración social, perderá la posibilidad de crear sus propias imágenes mentales de las cosas y de las transformaciones que éstas sufren cuando se las manipula, etc. De ahí que deban atajarse cuanto antes estos efectos tan negativos interviniendo de un modo adecuado.

Los juegos y juguetes del niño ciego no son en absoluto diferentes a los de los niños videntes. El niño ciego puede jugar con casi todos los juguetes de los videntes y a casi todos sus juegos. Lo único que puede a veces ocurrir es que hubiera que adaptarlos y eso serían juegos muy concretos (y tal vez entonces la adaptación sea mínima: unos agujeros o una lámina de madera que se añade o una muesca). Y para un niño pequeño (ciego o no) cualquier cosa sirve muchas veces para jugar: hilos, pelotas, globos, una caja de cartón, un muñeco, etc. Quizá hoy que el mercado está lleno de juguetes muy sofisticados, muchos padres pueden pensar que su hijo ciego

no puede jugar prácticamente a nada. No es cierto que eso sea así. Jugar a enfermeros, al tren, a tirar de un carrito, montar y desmontar una estructura (de plástico o de madera), etc., es algo a lo que todo niño puede jugar.

Las etapas infantiles del juego no son distintas en el caso de los niños ciegos. El niño jugará inicialmente con su cuerpo y de un modo más o menos repetitivo con los objetos. Después pasará a realizar juegos más complicados y, aunque tal vez en compañía de otros niños, los hará prácticamente para sí. Más tarde cuando se inician los grupos de reglas, es cierto que el niño ciego va a encontrar una dificultad evidente para desenvolverse en ellos de forma competente. Y, por supuesto, cuando los juegos ya impliquen una actividad física en equipo (tenis, fútbol, baloncesto, etc.) el niño no podrá jugar. Pero que no se pueda jugar a unos juegos no quiere decir que no existan en absoluto otros en los que sí puede jugar el niño ciego.

Se hace muchas veces, cuando el ciego juega con otros niños, que el adulto intervenga activamente, explicando al niño qué y cómo debe hacerse en un juego concreto hasta que el niño lo entienda. Igualmente hace falta un poco de imaginación para proponer juegos de grupo atractivos de vez en cuando, intentando superar la rutina futbolística. El adulto debe retirarse a tiempo y dejar a los niños que jueguen y que sean los videntes los que expliquen al ciego cómo se juega a algo. Esta tarea puede ser instructiva para los niños videntes, entre otras cosas porque sirve para superar el centramiento en la perspectiva propia y a nosotros (padres y maestros) nos puede aportar una información valiosa sobre el niño ciego y los demás niños. En cualquier caso, siempre debe procurarse que el niño ciego juegue y que no sustituya la acción por las palabras.

En cuanto a sus juguetes, es preciso ir responsabilizándolo de su cuidado y del orden en que deben quedar al terminar de jugar (puede hacerse ver al niño que así podrá jugar con ellos durante más tiempo y, a la vez, que si los ordena los encontrará siempre en el mismo sitio. Otra sugerencia que hacemos es la referente al número y utilización de los juguetes. No sirve de nada tener muchos juguetes y no saber luego qué hacer con ellos. Al cabo de un tiempo el niño estará tan hastiado de ellos que no querrá ninguno. Es mejor que tenga, de acuerdo con su edad y madurez, unos pocos y que aprenda a jugar con ellos, a conocerlos, a descubrir sus propiedades lúdicas,

etc. Esto obligará a los adultos a sugerirle el uso de alguno de esos juguetes y a pasar cierto tiempo mostrando al niño cómo puede jugarse con ellos.

Por último, cuando tengamos conocimiento de la posibilidad de permanencia de resto visual procuraremos que los juguetes del niño tengan colores atractivos para estimular la utilización de dicho residuo visual.

Guía 8. La educación de la sexualidad

¿Qué debemos saber acerca de la sexualidad de nuestros hijos?

Al comprender que la sexualidad forma parte integrante de nuestra vida, podemos decir que no podemos hablar de una sexualidad para los educadores, los médicos, los políticos o de las personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad. La sexualidad es una sola.

El hecho de que alguna persona se encuentre con alguna dificultad para moverse, hablar o ver, no quiere decir que está privada de vivir su sexualidad. Es todo lo contrario, pues pueden expresar de diversas maneras sus emociones, afectos y fantasías.

Para poder comprenderla, es importante definir algunos conceptos que están relacionados con esta temática y que al mismo tiempo facilitarán la comprensión acerca de la importancia de la sexualidad en nuestras vidas.

- Sexo: conjunto de características biológicas que definen a los seres vivos en dos grupos: hembras y machos. Inicia en la fecundación y se prolonga a lo largo del desarrollo y la maduración. En el caso de los/as seres humanos/as se denominan: hombres y mujeres (MEP, DEISH. 2002)
- Identidad sexual: convicción y aceptación de ser hombre o mujer, puede corresponder al sexo biológico o no. Esta convicción interna puede reflejar o no la apariencia externa o el rol de género que impone la sociedad o que uno desarrolla y prefiere. Por lo general la identidad de género y la identidad sexual van de acuerdo.
- Orientación sexual: se refiere a la preferencia- atracción erótico-afectiva de una persona hacia otra persona, se define a partir de su identidad sexual. Los términos HOMOSEXUAL, HETEROSEXUAL Y BISEXUAL son los que se utilizan para clasificar las orientaciones sexuales.

- Homosexual: se refiere a aquellas personas cuya atracción erótica-afectiva está orientada a personas que poseen el mismo sexo.
- Heterosexual: se refiere a aquellas personas cuya atracción erótica-afectiva está orientada a personas que poseen el otro sexo.
- Bisexual: se refiere a aquellas personas cuya atracción erótica-afectiva está orientada a personas que poseen su mismo sexo o el otro, o ambos indistintamente.
- Género: se refiere a los aspectos psicológicos, sociales y culturales que se adjudican a las personas, básicamente, de acuerdo con su sexo. Alude a los procesos de socialización de la masculinidad y feminidad, que se llevan a cabo en hombres y mujeres.
- Relaciones sexuales: en tanto toda persona es un ser sexuado, relaciones sexuales se refiere a las interacciones entre seres humanos/os. También se le llaman relaciones humanas.
- Genitalidad: se refiere al uso y función de los órganos genitales. Específicamente refiere al contacto (roce) entre genitales.
- Coito: relación sexual genital o no, que implica penetración pene- vagina, pene – ano.
- Afectividad: capacidad de vincularse consigo mismo(a) y con los(as) demás para el autocuidado, el cuidado y el crecimiento mutuo. Cada uno de estos conceptos deben ser comprendidos tanto por los padres, madres encargados (as) y profesionales que atienden a la población que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, con el fin de comprender la importancia de educar en sexualidad y el por qué ésta no se limita solo a la genitalidad, sino que comprende la integridad de la persona.

Qué debe saber tú hijo/a

- Reconocer las partes de su cuerpo, utilizando el nombre correcto de cada una de esas partes.
- Comprender la diferencia entre hombres y mujeres.
- Comprender sus cambios físicos y emocionales.
- Comprender la importancia de la higiene personal

- Comprender su valor como ser humano que tiene que ser respetado por los demás.
- Autocontrolar sus deseos sexuales.
- Cuándo se está apto para tener un bebé.
- Qué es el abuso sexual.
- Cuáles son las enfermedades de transmisión sexual y cómo debe evitarlas.

Anexo 13

INDICADORES PARA LA EVALUACION DE LAS HABILIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL.

Se han asumido como dimensiones para evaluar el desarrollo de la autonomía personal en un escolar con discapacidad visual del nivel primario aquellos que les permiten interpretar de forma efectiva la información que proviene del medio y que se obtiene a través de los órganos de los sentidos no afectados. Estas habilidades se desarrollaran a lo largo de los seis grados de la enseñanza primaria.

Dimensiones e indicadores

No	Dimensiones	Indicadores	Lo logra	No lo logra	En proceso
1	interpretar de forma efectiva la información que proviene del medio y que se obtiene a través de los órganos de los sentidos no afectados	Captar la mayor parte de los sonidos del entorno, reconocerlos y saber cómo pueden utilizarlos. Tocar activamente objetos de diferente naturaleza y reconocer sus características principales de: peso, forma, tamaño, textura, temperatura. Comprender las nociones de los conceptos espacio, medioambiente, forma, textura, tamaño y peso de manera que las puedan reconocer y utilizar en su orientación en el entorno			

2	Desplazarse con independencia por su entorno habitual y por las calles y avenidas,	<p>Adoptar una postura corporal correcta y disminuir la necesidad de encorvarse o caminar con las manos hacia delante.</p> <p>Aumentar la velocidad de la marcha y mejorar el paso seguro</p> <p>Desplazarse por las diferentes habitaciones de su casa, de sus familiares y amigos que más frecuenten.</p> <p>Reconocer referencias en los recorridos por exteriores habituales.</p> <p>Moverse con independencia por su aula y desplazarse hacia otras áreas de la escuela (baños, comedor, patio, salida)</p> <p>Interpretar la información que proviene del medio para desplazarse por lugares públicos</p>			
3	Mantener una adecuada presencia personal	<p>Realizar las actividades de aseo personal: lavarse la cara, las manos, cepillarse los dientes y bañarse.</p> <p>Vestirse o desvestirse</p> <p>Mantener una adecuada higiene personal en el desarrollo de su sexualidad.</p>			
4	Realizar con eficiencia actividades de la vida diaria	<p>Utilizar los cubiertos según el tipo de alimento a ingerir y emplear la servilleta.</p> <p>Organizar su puesto de trabajo, su habitación y poner y quitar la mesa para comer.</p> <p>Emplear las medidas de seguridad indispensables para evitar accidentes eléctricos.</p> <p>Planchar camisas, faldas,</p>			

		<p>pantalones, entre otras prendas de vestir. Coser dobladillos, botones y roturas en las piezas de vestir. Elaborar pequeñas recetas de cocina. Utilizar adecuadamente el dinero y los teléfonos celulares para su desempeño en los lugares públicos.</p>			
5.	<p>Establecer relaciones interpersonales que les permitan su inserción en la vida social</p>	<p>Identificarse con su nombre y apellido completo y expresar su dirección particular Emplear las normas de educación formal para comportarse adecuadamente en los espacios públicos. Mantener relaciones interpersonales satisfactorias en diferentes contextos y situaciones de comunicación.</p>			

Anexo 14

Criterio de Especialista.

Usted ha sido seleccionado por su preparación profesional, además de su experiencia como profesor especialista, para valorar las posibilidades y debilidades del programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del contexto angolano, el cual es resultado de la presente investigación que tuvo su inicio en el año 2012, en la escuela especial de Benguela en la República de Angola. Por tal razón, le solicito, con la consideración y respeto profesional que usted merece, emita sus criterios valorativos con la mayor objetividad acerca del programa educativo. Sus aportes serán muy valiosos para los resultados de esta investigación y se utilizarán en el proceso de perfeccionamiento de este.

Objetivo: Valorar el programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del contexto angolano.

Instrucciones:

- Escriba sus datos.
- Lea detenidamente la propuesta del programa educativo dirigido al desarrollo de la autonomía personal en escolares con discapacidad visual del contexto angolano
- Analice cada una de sus partes y valore de acuerdo con sus conocimientos y experiencias, cada uno de los aspectos que se presentan en el cuadro.
- En el cuadro que se presenta señale con una X en la casilla que mejor represente su valoración.
- Si lo considera necesario responda las preguntas que aparecen después del cuadro, sus aportaciones resultarán de gran valor en la investigación.

1.- Datos generales:

Género: _____

Título: _____

Institución donde trabaja:

Departamento de adscripción: _____

Categoría Profesor: Asistente___ Auxiliar___ Asociado___ Titular ___

Marque con una cruz su perfil profesional principal.

Profesor _____ Metodólogo _____ Directivo _____

Años de experiencia:

De 5 a 10 años _____ 10 a 15 años _____ más de 15 años _____

2.- A partir de su experiencia profesional y después de analizado el programa educativo propuesto, emita sus criterios en la tabla que aparece a continuación, sobre la base de los indicadores valorativos de la leyenda.

Leyenda: MB- Muy buena, B- Buena, M- Mala

Aspectos a evaluar	MB	B	M
Fundamentos en los que se sustenta el programa educativo para desarrollar la autonomía en escolares con discapacidad visual			
Estructura del programa.			
Formulación de los objetivos y su correspondencia con las necesidades y contenidos			
Pertinencia de las exigencias pedagógicas			
Concepción de las áreas con sus acciones correspondientes			
Distribución de las horas previstas en el currículo a partir de la introducción de los programas complementarios			
Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos y contenidos.			
Actualidad de la bibliografía de los programas complementarios			
Relación con las exigencias actuales en la enseñanza de escolares con discapacidad visual.			
Pertinencia de las adecuaciones curriculares para el nivel primario en la educación de escolares con discapacidad visual			
Pertinencia del programa educativo			

¿Qué aspectos, según su criterio, pueden ampliarse y profundizarse con vistas a perfeccionar el programa educativo?

Otras sugerencias y observaciones:

Muchas gracias por su colaboración

Anexo15

Material audiovisual resultado de las sesiones en profundidad desarrolladas con profesores especialistas del contexto angolano. (CD)