

STUDIA IBERYSTYCZNE

| |
|-------------|
| 12 |
| 2013 |

**NUEVAS PERSPECTIVAS
DE LA DIDÁCTICA EN POLONIA**

New perspectives of teaching in Poland

Nowe pespektywy nauczania w Polsce

eds.

R. Sergio Balches Arenas



Kraków

© Copyright by Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego
and individual authors, 2013

Corrección lingüística: Paula Cancelas Álvarez (lengua española)
Redacción: Edyta Wygonik-Barzyk
Diseño de portada: Igor Stanisławski

La publicación está subvencionada
por la Facultad de Filología de la Universidad Jaguelónica

Publicado en forma de e-book junto con las 150 copias en papel
La versión principal es la versión en soporte digital

ISSN 2082-8594

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 12 431-27-43, 12 663-11-67
e-mail: akademicka@akademicka.pl

La librería digital:
www.akademicka.pl

Índice

| | |
|--|---|
| R. Sergio Balches Arenas: Introducción | 5 |
|--|---|

I PARTE EN TORNO A LA DIDÁCTICA: PROFUNDIZANDO EN LA TEORÍA

| | |
|--|-----|
| Joanna Albin: La calidad de la enseñanza de E/LE y de la traducción: un camino hacia la profesionalización | 11 |
| R. Sergio Balches Arenas: Situación de los docentes de español / LE en centros de enseñanza secundaria en Cracovia: aproximación a un análisis de expectativas y satisfacción profesional..... | 29 |
| Joanna Drzazgowska: Construções perifrásticas portuguesas <i>dever</i> + <i>infinitivo e ter de/que</i> + <i>infinitivo</i> – um problema didático | 75 |
| Antonio Daniel Fuentes González: Globalización y español intercultural | 87 |
| Antonio María López González: La influencia de los modelos de enseñanza en el dominio del léxico fundamental de ELE: método intensivo frente a método extensivo..... | 109 |
| Aneta Pawlak: Aportaciones de la Programación Neurolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras | 137 |
| Manuel Francisco Romero Oliva: Rasgos competenciales en los (sub) procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (E/LE)..... | 165 |
| Cecylia Tatoj: La política educativa en Polonia en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas..... | 187 |

II PARTE
EN TORNO A LA DIDÁCTICA:
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

| | |
|--|-----|
| Olga Esteve Ruescas: Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación | 205 |
| M ^a . Vicenta González Argüello, Begoña Montmany Molina: La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE | 221 |
| Fernando López Murcia: ¿Me gusta lo que hago? La competencia emocional del profesor y el desarrollo cooperativo | 233 |
| Ewa Palka: Colectivos con necesidades específicas, una nueva realidad universitaria. Un modelo de apoyo al estudiante del español con discapacidad visual..... | 249 |
| Izabela Rychel: El Portafolio Europeo de las Lenguas como herramienta de autoevaluación..... | 265 |
| Małgorzata Spychała, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadaś: Hacia la equidad educativa. Experiencias en el marco del proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia 2010-2013 | 281 |
| Elena Verdía: Las <i>Competencias clave del profesorado</i> y la <i>Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG)</i> : dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras | 295 |
| Agnieszka Wilczyńska: Juego didáctico: una herramienta indispensable a la hora de enseñar la gramática española..... | 315 |

III PARTE
EN TORNO A LOS TEXTOS DIDÁCTICOS:
INTERPRETACIÓN Y RESEÑAS

| | |
|---|-----|
| Maria Filipowicz-Rudek, Lucía Rodríguez Caeiro: En armonía con el destinatario. <i>A gaita galega</i> – manual de gallego para estudiantes polacos..... | 331 |
| Ludmiła Furman, Grandes mitos de América Latina e interculturalidad: un proyecto didáctico a través de la educación emocional | 343 |

Ewa Palka
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
office@remedios.krak.pl

Colectivos con necesidades específicas, una nueva realidad universitaria

Un modelo de apoyo al estudiante del español con discapacidad visual

Resumen:

Los colectivos con necesidades educativas específicas es un término que engloba distintos grupos de personas, entre ellos alumnos con deficiencias o discapacidades. Los modelos de educación de las personas discapacitadas han evolucionado en las últimas décadas hacia el modelo actual de educación inclusiva, recomendado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, ratificada por Polonia en 2012. La Convención establece una nueva realidad a la que el Instituto de Filología Románica de la Universidad Jaguelónica de Cracovia casi inmediatamente ha tenido que encontrar respuesta, dada la matriculación de una estudiante con discapacidad visual. Tras analizar otras posibilidades, se toma la decisión de prestar el apoyo necesario bajo la fórmula de una nueva asignatura académica, titulada *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos*, organizada y desarrollada en colaboración con la Oficina de Atención a las Personas Discapacitadas de la UJ. La evaluación final ha demostrado que la asignatura es un éxito y beneficia a todas las partes implicadas, siendo

su valor añadido la formación del primer grupo de profesores de español en Polonia que saben enseñar a los discapacitados visuales. De esta manera una situación que al principio es un reto se convierte en una oportunidad. Al tener en cuenta los resultados conseguidos, se decide continuar el programa durante los cursos siguientes.

Palabras clave: derechos de personas con discapacidad, educación inclusiva, personas discapacitadas en el entorno universitario, español para discapacitados visuales, adaptación de materiales didácticos para discapacitados visuales.

Abstract:

Students with Special Educational Needs – A New Challenge for Universities. A Support Model for Spanish Language Learners with Visual Impairments

Special educational needs is an umbrella term for different groups of people including students with learning difficulties or disabilities. Over the last few decades the education solutions for the disabled have evolved towards the inclusive model, recommended in the UN Convention on the Rights of People with Disabilities, which was ratified by Poland in 2012. The Convention establishes a new reality which needs attention almost immediately by the Institute of Roman Philologies of the Jagiellonian University of Cracow, due to the matriculation of a student with visual disability. Having analysed different options, it has been decided to offer the necessary support under the form of a new academic subject entitled *Assistance to the disabled in educational environments*, organised and developed in co-operation with the Disability Support Service of the Jagiellonian University. The final evaluation has proved that the subject is a success and benefits all the people involved. The added value of the project is the training of the first group of Spanish teachers in Poland who know how to teach visually disabled learners. In this way the situation which, at first, was a problem has turned into an opportunity. Taking into consideration the results achieved the programme will continue during the following academic years.

Keywords: rights of people with disabilities, inclusive education, the disabled in the university environment, Spanish for learners with visual disability, adaptation of printed materials for visually disabled learners.

Los colectivos con necesidades específicas es un término amplio que en el contexto educativo engloba a todos los alumnos que por disponer de capacidades diferentes requieren una atención diferente, esto es, especial y personalizada, distinta de la que reciben los demás participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un grupo muy heterogéneo en el que se incluyen, por ejemplo, los alumnos superdotados y talentosos, pero también los alumnos con distintas deficiencias o discapacidades. Durante varias décadas, el sistema educativo de los alumnos discapacitados fue un mundo aparte, una realidad paralela que funcionó bajo la fórmula de las llamadas escuelas especiales que separaban a este colectivo del resto de la sociedad. La situación cambió de manera radical con la introducción de las aulas integradas, que consisten en unir dentro de un grupo a los alumnos con necesidades específicas junto con los que no tienen tales necesidades y llevar a cabo el proceso didáctico de acuerdo con un programa especial, contando con el apoyo del personal adicional cualificado. No obstante, con el paso del tiempo, este modelo ha cedido lugar a un nuevo concepto que es el de educación inclusiva, consistente en prestar el apoyo necesario dentro del sistema general de educación, es decir, evitando cualquier tipo de separación o segregación¹.

Los principios de esta idea deben buscarse en un debate sobre la discapacidad que se inicia y desarrolla en Estados Unidos y en Gran Bretaña en la década de los noventa del siglo XX. Como consecuencia de aquel debate aparece un nuevo enfoque de los derechos de las personas discapacitadas que empiezan a enmarcarse dentro de los derechos humanos. Es decir, la discapacidad deja de percibirse como un problema de naturaleza médica, clasificándose, precisamente, como uno de los problemas pertenecientes a la esfera de los derechos humanos².

Este cambio de percepción culmina en 2006, con la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas de la Convención Inter-

¹ Sobre la distinción entre la educación segregativa, integrativa e inclusiva y la utilidad del modelo inclusivo en la enseñanza universitaria, véase, por ejemplo (Stawska, 2011).

² Para más detalles, véase el artículo de Małgorzata Perdeus (2011).

nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entra en vigor en mayo de 2008³. La Convención adopta el modelo social de la discapacidad que sustituye el modelo médico usado hasta el momento y define a las personas discapacitadas como aquellas que tengan deficiencias de distintos tipos que puedan impedir su participación plena y auténtica en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Partiendo de tal definición, el documento marca el objetivo de facilitar a las personas con discapacidades hacer uso efectivo de todos los derechos humanos y libertades básicas que les corresponden al igual que a cualquier otra persona. Entre estos derechos está, obviamente, el derecho a la educación al que se dedica de manera expresa el artículo 24 de la Convención. Su texto expone que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Para el mundo universitario es particularmente importante el punto 5 del citado artículo 24, en el que se lee lo siguiente:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Polonia ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 6 de septiembre del pasado año 2012, con lo cual su contenido se hace vinculante en nuestro país, con todas las consecuencias que ello conlleva. Entre ellas cabe enumerar la adopción del modelo social de la discapacidad, centrado en las barreras para participar en la vida social, el derecho a la educación de acuerdo con un modelo inclusivo, lo cual se traduce al derecho a recibir el apoyo necesario dentro del sistema general de educación

³ Para el texto completo de la Convención, versión española, consúltese la página web: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> – 5.09.2013.

y, finalmente, la puesta en práctica de las medidas de apoyo personalizadas y efectivas para aprovechar al máximo el desarrollo académico y social. A las medidas que la Convención considera apropiadas pertenecen, por ejemplo, el apoyo entre pares y la tutoría.

La Convención establece entonces un nuevo marco de actuación y, por lo que se refiere a los centros de educación de todos los tipos, introduce una nueva realidad y configura nuevas perspectivas de la didáctica. Ante ello resulta preciso hacerse la pregunta de si estamos preparados para este reto y de qué manera podríamos afrontarlo.

En la Universidad Jaguelónica, la atención a los estudiantes discapacitados empieza a tomar forma a partir de 1999, con la aparición de la figura del delegado del Rector para los asuntos del estudiante discapacitado. Con el paso del tiempo se está buscando una fórmula organizativa más amplia y finalmente, en 2007, se funda la Oficina de Atención a las Personas Discapacitadas, cuya sigla polaca es BON. Las figuras o entidades de este tipo aparecen también en otras universidades polacas cuya buena voluntad se ve reforzada por las disposiciones de la Ley de Educación Superior, de 2005⁴, y su normativa de desarrollo. Estos actos legales por un lado obligan a las escuelas superiores, tanto públicas como privadas, a que introduzcan en sus reglamentos internos disposiciones relativas al apoyo a los alumnos discapacitados⁵ y por el otro establecen una subvención ministerial para facilitar la financiación de las inversiones necesarias. Dicho sea en otras palabras, en la actualidad todas las universidades polacas están obligadas a apoyar el acceso de las personas discapacitadas a la educación superior, sobre la base de la igualdad de oportunidades, y disponen de recursos materiales específicos para este fin. No

⁴ Ustawa “Prawo o szkolnictwie wyższym”, el texto de la Ley (en polaco), [on-line] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> – 5.09.2013.

⁵ En el caso de la Universidad Jaguelónica de Cracovia dicha obligación se cumple entrando en vigor la Disposición no 122 del Rector de la Universidad Jaguelónica, de 10 de diciembre de 2012, sobre la adaptación del proceso educativo a las necesidades de las personas discapacitadas y personas en situaciones de salud especiales.

obstante, sólo algunos centros han optado por la creación de oficinas tipo BON, la mayoría decidió conferir esta misión a una persona que se encarga de coordinar toda la problemática. La fórmula de oficinas se ha adoptado, además de en la Universidad Jaguelónica, en la de Varsovia, la Católica de Lublin, la de Silesia, la de Szczecin y en algunas universidades técnicas, tales como la Universidad de Ciencia y Tecnología de Cracovia, o la Universidad Politécnica de Łódź. En general puede constatarse que se trata de las universidades antiguas situadas en las grandes capitales. En el caso de Cracovia la situación es particularmente ventajosa porque las universidades públicas han creado incluso una red que une sus entidades de apoyo a los discapacitados, mejorando la eficacia de las mismas. Y para ilustrar la escala del reto basta con decir que en la actualidad la BON de la Universidad Jaguelónica presta apoyo a unas 800 personas, entre estudiantes con discapacidades y aquellos otros que por problemas de salud de larga duración pueden encontrar dificultades en el desarrollo de los estudios.

Sin embargo, es preciso observar que las entidades de este tipo suelen ubicarse entre las estructuras centrales del organigrama de la universidad y pese a toda la labor de divulgación, sensibilización y formación que van desarrollando, su misión en muchas ocasiones es poco conocida a nivel de los respectivos departamentos o áreas y sus esfuerzos aún no han dado resultados suficientes. En otras palabras, un profesor universitario medio, en la mayoría de los casos, todavía no tiene conocimientos específicos sobre la problemática de la discapacidad y no sabe cómo facilitar los estudios a una persona discapacitada. Ante ello, la matriculación de tal estudiante se produce, generalmente, sobre un terreno poco preparado, con lo cual en un primer momento se percibe como un problema o, al menos, un reto. Como ejemplo de este tipo de situación puede servir la reciente experiencia del Área de Filología Hispánica del Instituto de Filología Románica de la UJ que, en efecto, no había tenido suerte de trabajar con alumnos discapacitados hasta el curso académico 2012-2013, cuando en una de las modalidades de estudios impartidos se matriculó Kamila.

Cada una de las discapacidades presenta unas características diferentes y, por lo tanto, exige unas estrategias de apoyo distintas,

orientadas a la solución de los problemas específicos de la misma. Nosotros hemos tenido que dar respuesta a las necesidades de la discapacidad visual, puesto que el problema de Kamila era el de ceguera completa.

La mayor dificultad a la que se enfrentan los estudiantes invidentes tiene que ver con el carácter visual de una gran parte del proceso didáctico. Tanto lo que aparece en la pizarra o, por ejemplo, en las presentaciones *power point*, como el contenido de los manuales o los materiales fotocopiados es inaccesible para este colectivo a no ser que se apliquen procedimientos especiales. En varios casos se trata de operaciones muy simples, basta, por ejemplo, con que el profesor lea en voz alta todo lo que va apuntando en la pizarra o lo que aparece en las diapositivas de una presentación, describiendo también los esquemas y otros elementos gráficos, para que el estudiante invidente tenga acceso a estos contenidos. Además se anima a los profesores a que den su consentimiento para que el estudiante pueda grabar con un dictáfono el discurso pronunciado durante una clase o conferencia, puesto que esto le facilita enormemente la toma de apuntes que en su caso también es algo más complicada y tiene que realizarse usando un sintetizador de habla⁶.

Obviamente, en el caso de los manuales, el asunto se presenta más difícil, siendo necesario que los libros sean adaptados al formato electrónico. La adaptación consiste en escanear los contenidos y luego procesarlos para que puedan guardarse en *word* y con ello ser accesibles para el sintetizador de habla⁷. No obstante hay que observar que en la didáctica de lenguas extranjeras estas operaciones tropiezan con dos problemas específicos. Primero, todo el material escaneado,

⁶ Sobre las estrategias que facilitan la enseñanza a estudiantes universitarios con discapacidad visual, véase, por ejemplo, material procedente del manual para profesores universitarios elaborado en el marco del proyecto DARE, publicado en *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego* (cf. “Przykłady strategii...”, 2010).

⁷ Sobre la adaptación de los materiales didácticos a las necesidades de los estudiantes con distintos tipos de discapacidad, véase el artículo de Joanna Dzięglewska (2013).

entonces el de carácter lingüístico también, suele contener errores o sufre algunas pérdidas, en el caso del español a menudo desaparecen, por ejemplo, los acentos gráficos. Por ello es imprescindible que el proceso sea llevado a cabo o al menos verificado por una persona que posea conocimientos consolidados del idioma en cuestión. Segundo, los manuales que se usan en la actualidad además del texto contienen una enorme cantidad de elementos gráficos de todo tipo que no suelen ser un mero adorno sino que son esenciales para el aprendizaje, siendo, por ejemplo, el punto de partida para una serie de actividades o ejercicios. A este respecto una de las colaboradoras de la BON, Katarzyna Błaszczak, ha observado:

Las imágenes en color, atractivas para las personas videntes, los párrafos escritos en caracteres sofisticados, la disposición del texto en columnas, todo ello es muy difícil de entender para las personas que tienen problemas de visión. Además, la adaptación por su propia cuenta de los manuales de este tipo a la versión electrónica, accesible para las personas invidentes, es prácticamente imposible⁸.

En efecto, tales elementos necesitan un tratamiento especial durante el proceso de adaptación, lo cual, a su vez, de nuevo exige el compromiso de alguien que conozca el idioma. Para tener idea de las dificultades que pueden suponer los manuales modernos a las personas invidentes y, por otra parte, para entender en qué consiste la adaptación de los contenidos de este tipo a las necesidades del colectivo en cuestión, obsérvese el ejemplo siguiente:

⁸ En: (Szczocarz, 2010: 59). La traducción es mía.

► Ejercicio procedente del manual *Español en marcha*, SGEL, pág. 106:

*Hablar de
diferencias culturales.*

C. No se puede mirar

1. Mira los dibujos. ¿Dónde están? ¿Qué hacen?



► **Adaptación de este mismo ejercicio para el estudiante invidente, realizada por Paulina Kiedos, una de las participantes del programa *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos*:**

Español en marcha

Pág.106

Hablar de diferencias culturales

C. No se puede mirar

Ej. 12.C.1. Mira los dibujos. ¿Dónde están? ¿Qué hacen?

- a. Dwaj mężczyźni – jeden biały, drugi ciemnoskóry – rozmawiają, a w tle widać kontur Afryki. [...]
- b. Na rysunku widać mężczyznę ze śladami całusów na policzkach na tle wieży Eiffla. [...]
- c. Na rysunku kobieta – Azjatka – trzyma w ręku prezent, obok widać kontury słońca. [...]
- d. W tle widać wieżę Big Ben. Mężczyzna w sweterku w serek pokazuje palcem na drugiego, z irokezem na głowie i w spodniach w kratę. [...]
- e. Japonka ma złożone ręce i pochyloną głowę. W tle widać górę. [...]
- f. Arab zdejmuje buty przed meczetem. [...]

Para poner el ejercicio citado arriba al alcance de un discapacitado visual es necesario, obviamente, interpretar los contenidos gráficos que en este caso suponen el mayor obstáculo. No obstante, para que la adaptación sea correcta y útil, hay que saber cuáles son los elementos que deben resaltarse en la interpretación y, para ello, hay que entender las instrucciones que anteceden el ejercicio y los objetivos del mismo.

En el caso de Kamila, la BON muy pronto se dio cuenta de que difícilmente podía solucionar todos estos problemas por su propia cuenta, puesto que entre el personal de la oficina no había nadie cuyos conocimientos del español pasaran de iniciales. Por ello, se tomó la

decisión de contactar con el Instituto de Filología Románica y buscar alguna fórmula de colaboración.

Nosotros, para hacer frente a esta situación, hemos considerado distintas posibilidades. Al principio nos hemos planteado la opción de buscar a las personas, estudiantes o doctorandos de Filología Hispánica, dispuestos a ofrecer este apoyo imprescindible en el marco de voluntariado. Se necesitaban sobre todo personas que pudiesen, precisamente, revisar los materiales didácticos escaneados y hacer adaptaciones pertinentes de los elementos gráficos. No obstante, luego nos hemos percatado de que se podía hacer algo más. En ese momento cambiamos de enfoque: dejamos de percibir la situación como un problema que se tenía que solucionar y empezamos a verla como una oportunidad. Nos dimos cuenta de que los participantes de ese pequeño programa de apoyo que de todas maneras era necesario montar, adquirirían varios conocimientos nuevos, teniendo, además, la posibilidad de desarrollarlos en práctica. Consideramos que todo ello podía ser sumamente interesante para nuestros estudiantes, sobre todo aquellos que estaban realizando la especialidad de pedagogía que tenemos en los estudios de II ciclo. Concebida la idea, era preciso elaborar una fórmula que permitiera su implantación. Finalmente se tomó la decisión de abrir una nueva asignatura académica, puesto que según parecía, tal solución iba a representar una serie de ventajas para todas las partes implicadas. A saber, de esta forma se establecía un marco organizativo para las acciones a emprender y se garantizaba más estabilidad al proyecto, importante sobre todo para la figura central del mismo, esto es, Kamila. Además, los estudiantes interesados en participar podían contar con el reconocimiento oficial de su actividad, en forma de los créditos que iban a asignarse a la asignatura y, lo que era quizá más importante, la información correspondiente que en su momento aparecería en el suplemento a su diploma de estudios.

La asignatura, que se incluyó en el grupo de las asignaturas optativas y recibió el nombre de *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos*, tiene, por un lado, varios elementos de cualquier asignatura convencional, pero por el otro, también elementos que suponen cierta innovación. En primer lugar, aunque pertenece a la oferta

educativa del Instituto de Filología Románica, es desarrollada en una estrecha colaboración con la BON, siendo un ejemplo de buena práctica en cuanto a la colaboración de distintas unidades universitarias en el marco de un proyecto. Comprende en total 40 horas lectivas, distribuidas entre 16 horas del conversatorio que introduce el tema de la educación de las personas discapacitadas, 14 horas de prácticas individuales con la estudiante discapacitada y 10 horas de reuniones de seguimiento y evaluación.

Durante el conversatorio, que se divide en cuatro bloques y es un módulo inicial dentro de la asignatura, los estudiantes adquieren conocimientos básicos relacionados con el tema de la discapacidad, los distintos tipos de la misma y su repercusión en cuanto a la manera de llevar a cabo el proceso didáctico. Obviamente, se hace un especial hincapié en los asuntos relacionados con las consecuencias de la discapacidad visual para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido, los participantes conocen las herramientas y tecnologías que apoyan la educación de las personas con discapacidad visual y aprenden cómo adaptar los textos a sus necesidades, incluyendo elementos tales como representaciones gráficas de todo tipo, esquemas, notas a pie de página, etc. El conversatorio, por razones obvias, está a cargo de los especialistas de la BON.

Equipados de los conocimientos teóricos, o teórico-prácticos, los estudiantes empiezan las prácticas que consisten en el trabajo individual con la alumna a la que se presta el apoyo. Al principio habíamos decidido que cada uno de los estudiantes dedicaría a Kamila una semana en una primera ronda y luego una más en la otra ronda, pero luego estos planteamientos tuvieron que corregirse, por una serie de circunstancias; sin embargo, se observó el principio de dividir el ciclo de prácticas en dos rondas y asignar a todos los participantes del programa horas de prácticas tanto en la primera como en la segunda ronda, con la idea de darles tiempo para reflexionar y, quizá, introducir mejoras la otra vez que volvieran a trabajar con Kamila. En cuanto a la organización de las prácticas, se encargaron de ella los propios estudiantes y, en efecto, la intervención de los docentes fue mínima, reduciéndose a asegurarles un sitio donde pudieran en-

contrarse. Esto les daba bastante independencia a los estudiantes en cuanto a la planificación de las actividades, pero al mismo tiempo les hacía responsables, o co-responsables, del desarrollo de la asignatura. Hay que constatar que asumieron esta responsabilidad de forma ejemplar. Cabe subrayar, pues, que la libertad de organización de todo el proceso ha sido, precisamente, otro elemento innovador del programa. De hecho, no se establecieron horarios fijos, organizándose tanto el módulo teórico inicial, como las prácticas y las reuniones de evaluación con gran flexibilidad, la cual, según parece, beneficiaba a todas las partes implicadas. Además, el modelo que adoptamos para la asignatura suponía desde el principio la posibilidad de introducir cambios, con la idea de adaptarnos a las necesidades y responder lo mejor posible a lo que nos pidieran las circunstancias. En efecto, a lo largo del programa aparecieron algunas modificaciones, relativas, por ejemplo, al ritmo de las prácticas o a la evaluación del trabajo de los estudiantes.

El tercer componente de la asignatura eran reuniones de seguimiento y evaluación, organizadas con una frecuencia de una cada tres semanas, más una reunión final para resumir y evaluar todo el programa. Durante dichas reuniones, en las que participaban tanto representantes de la BON como del Instituto de Filología Románica, se comentaba el desarrollo de las prácticas, se ventilaban los problemas encontrados y se planificaban las actividades a emprender. No obstante, era, además, un espacio de reflexión sobre el trabajo realizado, un sitio donde poner en común la experiencia –nueva para casi todos– y un foro de debate sobre la dirección en la que seguir. Su duración era variable y dependía de la cantidad de asuntos que había por abordar.

El programa terminó a finales de mayo, con una reunión final en la que, además de una serie de asuntos formales relacionados con el cierre de todo el proceso, recogimos de los participantes las encuestas de evaluación que se les había pedido rellenar. El análisis de dichas encuestas confirmó lo que intuíamos o incluso ya sabíamos por los comentarios expresados en varias ocasiones a lo largo del tiempo que duró el programa: la nueva asignatura había resultado

un éxito. De hecho, benefició a todas las partes implicadas. Los estudiantes que participaron en la misma la terminaron entusiasmados y con la sensación de haber descubierto un mundo nuevo, cuya existencia antes habían ignorado y por el cual después ya sabían moverse. En las encuestas destacaron, entre otros aspectos, que el gran valor del programa consistía en su enfoque eminentemente práctico: los conocimientos adquiridos podían implementarse y verificarse de forma casi inmediata, observando y valorando los resultados concretos de las acciones emprendidas. Comentaron, además, que fue una experiencia interesante y enriquecedora desde el punto de vista de su futuro profesional, pero encima de ello, fuente de satisfacción personal, dada la circunstancia de poder ofrecer el apoyo pertinente a una persona que lo necesitaba. Nosotros, los docentes, apreciamos la importancia de haberles ofrecido a nuestros alumnos la oportunidad de adquirir esos nuevos conocimientos y vivir esa experiencia. Y la figura central del programa, Kamila, consiguió superar las dificultades iniciales y pudo continuar los estudios. De hecho, cabría concluir que no hay mejor indicador que diga que el resultado del programa ha sido positivo.

No obstante, nos ha sido grato escuchar, también, la opinión de las especialistas de la BON, que han constatado que el modelo de apoyo que hemos desarrollado implementa, precisamente, las recomendaciones de la Convención de la ONU –comentada al principio– dado que apuesta, en primer lugar, por la educación en el marco del sistema general, en segundo, se basa en la corresponsabilidad de todos los actores implicados –que en nuestro caso han sido Kamila, los estudiantes apuntados a la optativa, la BON y el Instituto de Filología Románica– y en el tercero, supone el apoyo entre pares y tutoría amigable, indicadas por la ONU como medidas de respaldo más apropiadas.

Finalmente, merece la pena añadir que los estudiantes que han participado en el programa serán, posiblemente, los primeros profesores de español en Polonia que sepan trabajar con discapacitados visuales, ofreciéndoles el tipo de apoyo que este colectivo necesita. Creemos que es un gran valor añadido de este proyecto.

Para resumir, ésta ha sido la respuesta que desde el Instituto de Filología Románica se ha dado a la nueva realidad universitaria en la que repentinamente nos encontramos. Al tener en cuenta los resultados que se han conseguido, positivos en varios sentidos y desde diferentes puntos de vista, se ha tomado la decisión de incluir la asignatura de *Atención a personas discapacitadas en entornos educativos* en la oferta de las optativas disponibles en el curso académico siguiente. Con ello, la acción que surgió de una necesidad urgente de solucionar un problema puntual y concreto se ha convertido en una actividad consolidada que tiene por objetivo adaptar nuestros procesos educativos a las necesidades de los colectivos específicos en un horizonte más largo.

Bibliografía

- CONVENCIÓN INTERNACIONAL sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, [on-line] <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> – 5.09.2013.
- DZIĘGLEWSKA, J. (2013), “Przygotowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb osób niepełnosprawnych”, *Wiadomości o równości*, 1 (2), pp. 15-22.
- PERDEUS, M. (2011), “Model społeczny – nowoczesne podejście do niepełnosprawności”, *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 4, pp. 8-10, [on-line] <http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/4%20Biuletyn.pdf>.
- “Przykłady strategii nauczania studentów z niepełnosprawnością wzroku” (2010), *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 2, pp. 29-33, [on-line] <http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/2%20Biuletyn.pdf>.
- STAWSKA, A. (2011), “Edukacja włączająca jako wyzwanie dla modelu społecznego. Rozmowa z Simoni Symeonidou z Uniwersytetu Cypryjskiego w Nikozji”, *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 4, pp. 22-26, [on-line] <http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/4%20Biuletyn.pdf>.
- SZCZOCARZ, U. (2010), “Lektoraty dla studentów niepełnosprawnych”, *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagielloń-*

skiego, 2, pp. 57-62, [on-line] <http://www.adam-europe.eu/prj/5432/prj/2%20Biuletyn.pdf>.

USTAWA “Prawo o szkolnictwie wyższym”, [on-line] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> – 5.09.2013.