

ABRIENDO PUERTAS A LA DIFERENCIA: UN ESTUDIO DE CASO DE LAS
PRACTICAS PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES DE LA I.E.T. BICENTENARIO
DE FUNZA FRENTE A LA DISCAPACIDAD VISUAL.

Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación

Autora:

Ana Mercedes Téllez González

Directora de tesis:

Angie Linda Benavides Cortés

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Énfasis educación comunitaria, interculturalidad y ambiente

Bogotá

2022

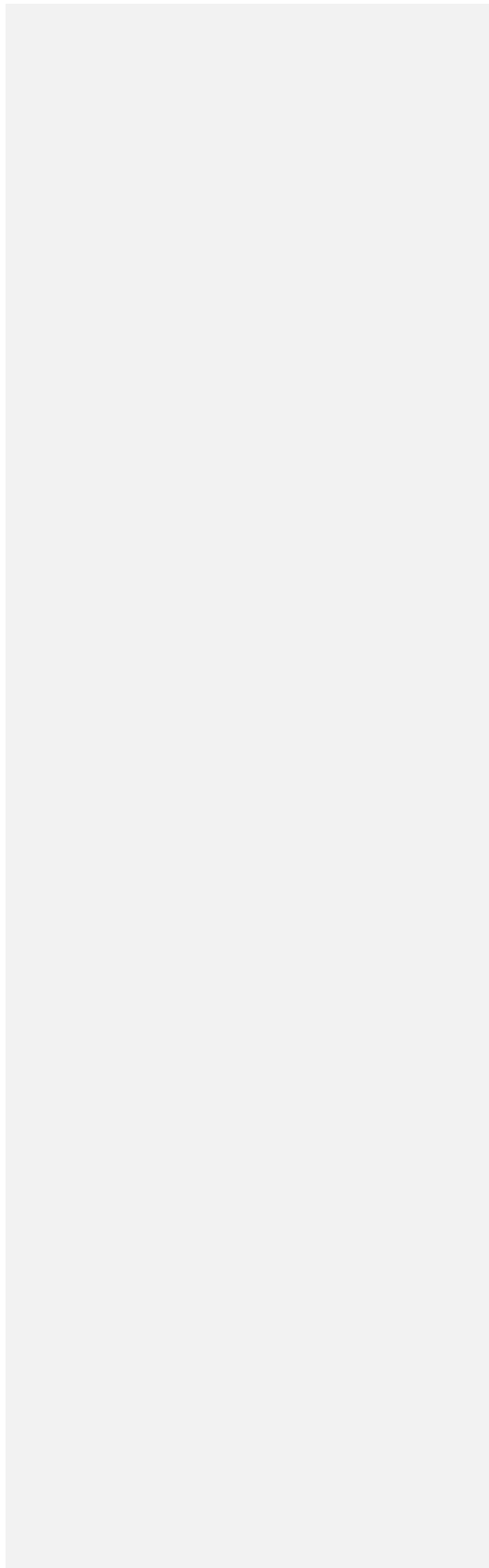
Tabla de contenido

Introducción	6
Capítulo I. Construcción del problema	8
1.1 Planteamiento del problema	8
1.2 Contextualización.....	9
1.3 Justificación.....	12
1.4 Objetivos	13
1.4.1 Objetivo general	13
1.4.2 Objetivos específicos	13
1.5 Antecedentes	14
Capítulo II.....	25
2.1 Referentes teóricos	25
2.2 Educación inclusiva	32
2.3 La experiencia en pedagogía.....	34
2.4 Prácticas pedagógicas.....	36
2.5 Marco legal.....	41
2.5.1 Políticas educativas en discapacidad	41
2.5.2 Políticas educativas en inclusión	43
Capítulo III. Metodología de investigación	53
3.1 Tipo de investigación	53
3.2 Fases de la investigación.....	56

3.2.1 Fase inicial	57
3.2.2 Fase media	58
3.2.3 Fase final.....	59
3.3 Análisis de la información	59
3.3.1 Categoría 1:.....	65
3.3.2 Categoría 2:.....	66
3.3.3 Categoría 3:.....	68
Capítulo IV. Resultados	77
4.1 Narrativa de la propia experiencia	77
Conclusiones	89
5.1 La inclusión. entre el discurso y la práctica pedagógica.....	89
5.2 El potencial inexplorado del PIAR	89
5.3 Formación pedagógica y quehacer docente en procesos inclusivos	90
5.4 Empatía y quehacer pedagógico en procesos inclusivos desde la práctica docente	90
Bibliografía	92
Anexos.....	96

Lista de figuras

Figura 1 *Análisis de la información*.....60
Figura 2 *Análisis de categorías*..... 74



Lista de tablas

Tabla 1. <i>Categoría de discapacidad visual</i>	31
Tabla 2. <i>Decretos en educación</i>	44
Tabla 3 <i>Categorías de análisis de las entrevistas semiestructuradas</i>	64
Tabla 4 <i>Análisis documentos institucionales</i>	70

Lista de anexos

Anexo 1. Información institucional	96
Anexo 2. Formulario	98

Introducción

Históricamente, se ha dado un carácter específico a la exclusión y discriminación de la población con discapacidad. Se han enunciado sus características, fortalezas, debilidades y avances entorno a procesos biológicos, educativos, legales, psicológicos, etc. En la actualidad, la inclusión educativa tiene un desarrollo notable y relevante en las políticas para garantizar la equidad y el cumplimiento de los derechos fundamentales. Sin embargo, este proceso requiere de más acciones concretas, pues no puede quedar solo expuesto en documentos, sino que debe estar visualizado como un elemento fundamental en el ámbito educativo y social

En el debate internacional, iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Tailandia, bajo el planteamiento de “Educación para todos” (EPT), se reconoce que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar un buen nivel educativo para todos los estudiantes sin importar sus habilidades. Adicional, Colombia en el Decreto 2082 (1996) estableció que, en las escuelas públicas, se deben aceptar estudiantes con cualquier tipo de discapacidad de aprendizaje (LD) en las aulas regulares. Lo que trae como implicación que las instituciones educativas normalicen la presencia de cualquier déficit sus estudiantes en sus aulas.

De esta manera, es necesario tener conocimiento de fundamentos y recursos, que puedan servir de apoyo en un aula regular de un docente con estudiantes que poseen discapacidad. Se requiere evidenciar, también, el sentir y vivir diario de los profesionales en esas situaciones, con la intención de reflexionar, reevaluar, evolucionar y fortalecer su práctica pedagógica. Por otro lado, Tomasevski (2001) afirmó que “La educación basada en los derechos humanos no es solo un derecho social, sino también un deber de los gobiernos, por lo que este solo debe entenderse en función de las obligaciones que deben garantizar” (p. 4.).

Es así como, existe una obligación moral de cumplir con una inclusión, pero una real, que no solo permita que un estudiante pueda desplazarse por una rampa a su aula de clase, sentarse como todos los compañeros en una silla dentro de un salón y tener un grupo diversificado de docentes, sino que sean útiles sus aprendizajes para dar respuesta a sus expectativas de vida como parte fundamental de una sociedad.

En línea con lo anterior, esta investigación se desarrolla bajo el pensamiento de la educación inclusiva como un nuevo paradigma fundamentado y legitimado en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y congresos sobre temas educativos y de Derechos Humanos. Al ser un tema de vital importancia en educación, esta investigación pretende dar una mirada a la experiencia de docentes frente a sus prácticas pedagógicas en la I.E.T Bicentenario de Funza con estudiantes que tiene discapacidad visual.

Lo anterior en pro de aportar a los procesos inclusivos de la institución.

Además, se estructura en cuatro capítulos; el primero, se enfoca en la construcción del problema investigativo, presenta planteamientos, construcciones e investigaciones que soportan el tema de estudio. El segundo, presenta los referentes conceptuales que puntualizan y clarifican términos esenciales. Se recopilan posturas de trabajos e investigadores reconocidos en Colombia y en el exterior con aportes sobre la inclusión en educación, experiencias y prácticas educativas. El tercero, expone la metodología de la investigación con los procedimientos con los que se realizó la investigación, contextualizada a la luz de conceptos y teorías que fueron relevantes en la obtención de resultados. Por último, el cuarto capítulo, resume construcciones a partir del análisis de la realidad en la I.E.T. Bicentenario de Funza. En este, se exponen los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, las conclusiones y algunas apreciaciones en torno al tema.

Capítulo I. Construcción del problema

1.1 Planteamiento del problema

EL Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Da cuenta de la importancia de la equidad y cumplimiento de las normas y de los requerimientos de esta para el alcance de la calidad y la excelencia de los niños y jóvenes. Uno de los elementos y exigencias estipuladas, consiste en dar igualdad educativa, lo que implica un trabajo real de vinculación de todos los estudiantes sin distinción alguna, se debe garantizar y brindar las herramientas necesarias para el alcance de las medidas de la educación inclusiva. Sin embargo, el cumplimiento de esta se ha reflejado en mayor medida frente a la infraestructura, a la adaptación real y no formal de currículos y herramientas. La falta de conocimiento en el tema, de los elementos que existen para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad y de las habilidades que se desarrollan bajo diversas condiciones, tiende a generar mayor inseguridad e indisposición para hacer un abordaje adecuado. La ausencia del saber y dominio de los docentes, frente a la discapacidad, pareciera ser uno de los elementos que dificulta el alcance señalado.

De igual forma, si se evidencia un caso de discapacidad cognitiva en un aula regular, se flexibiliza y desarrolla las temáticas en un nivel de exigencia menor para sopesar la situación, pero cuando hay estudiantes con diagnósticos diferentes de carácter auditivo o visual, la orientación puede tornarse más compleja. Entonces, se hace necesario tener conocimientos y herramientas para cubrir las necesidades y cumplir con las expectativas de los estudiantes bajo el respeto a sus diferencias y condiciones. Por tal motivo, la IET Bicentenario, ubicada en Funza, Cundinamarca, es una institución que es considerada como entidad iniciadora en procesos inclusivos para estudiantes con discapacidad visual.

Esta cuenta con el acompañamiento de la Secretaría de Educación de Funza. Dentro del proceso de inclusión, se hallaron evidencias de flexibilización y adaptación curricular con una visión en la práctica pedagógica un tanto distinta; es un ejercicio de discurso y formalidad, pero en el fondo, se refleja una carencia de la práctica en sí de dicho discurso. En procesos tan esenciales como los de la evaluación, ejecución de proyectos, presentación de pruebas, participación en actividades diversas, entre otros, lo evidenciado no es lo estipulado bajo la formalidad de los documentos.

Una educación de equidad significa no solo adaptar los espacios y material para que estudiantes con discapacidad puedan acceder a estos, sino que consiste en brindar elementos necesarios para que los estudiantes hagan parte del colectivo. Eso puede lograrse, como bien lo estipula el Decreto 1421 de 2017, desde el trabajo dedicado, claro y consiente de los docentes en las aulas, de las familias, acompañantes, cuidadores y de la sociedad en general. Es así como, la pregunta que orienta la presente investigación se plantea **¿Cómo son las experiencias docentes frente a sus prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad visual en la IET Bicentenario?**

1.2 Contextualización

Hoy en día, se reconoce la importancia de la inclusión educativa como objeto de estudio, dado su innegable vínculo con el concepto de calidad educativa. En consecuencia, debe ser asumida desde su dimensión teórica y práctica. La primera, supone en sí un desafío frente a las múltiples perspectivas y modelos que se presentan, pero, aun mayor, es la función práctica, que trae consigo una serie de responsabilidades y requisitos para que su puesta en marcha sea pertinente y efectiva, lo cual traza en coherencia argumentos, intencionalidades y actos evaluativos planificados.

Es por esto por lo que la práctica pedagógica, en el contexto de la educación inclusiva, cobra especial relevancia en tanto que presupone el análisis y el impacto en los procesos educativos en estudiantes con discapacidad. Desde la perspectiva de inclusión, entendida por el Ministerio de Educación Nacional, como:

Para atender y lograr de manera cualitativa y equitativa las necesidades generales y específicas de los estudiantes, se necesita desarrollar estrategias organizacionales que aborden, de manera efectiva, los problemas de diversidad. Los derechos y valores inclusivos tienen un concepto ético, reconocen el aprendizaje de estilos y capacidades diferentes en los estudiantes, por lo que implementan métodos de enseñanza flexibles e innovadores que permiten personalizar la educación. Se proponen y evalúan diversas alternativas de acceso en diferentes niveles de competencia. (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 5)

Por lo tanto, promover un acercamiento a las prácticas inclusivas, supera el reconocer sus actos, implica considerar estrategias organizativas que permiten visibilizar su intención, los argumentos que legitiman su desarrollo y la planeación propuesta. Según esto, hacer una revisión analítica en torno a las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes en condición de discapacidad visual en una institución educativa, permite reconocer los elementos que aportan al ideal de calidad. Esto incluye la evidencia de factores que limitan los procesos educativos asociados con la exigencia de pertinencia y efectividad del proceso formativo.

De esta forma, la Institución Educativa Técnica Bicentenario, en donde se sitúan los participantes de la presente investigación, se encuentra identificada como un establecimiento de carácter oficial, cuyo funcionamiento inicia en el año 2011. Su población estudiantil es de unos 1800 estudiantes, como aproximado, atendidos en tres sedes educativas: las sedes San Andrés y San José, que atienden educación básica primaria y la sede Principal, Bicentenario, donde se dicta básica secundaria y media académica. De la población escolar, se identifican

dentro de Educación Inclusiva, por condición de discapacidad, 42 estudiantes que están referenciados por discapacidad sensorial, auditiva y visual, mientras que, con discapacidad visual, son cinco estudiantes. Del total, 15 se encuentran ubicados en básica primaria, 22 en básica secundaria y cinco en media académica.

La población estudiantil general es atendida por un total de 62 maestros, tres coordinadores y una orientadora escolar. En este momento solo se cuenta con una profesional de apoyo y una tiflóloga. Toda la población con discapacidad se encuentra vinculada en aulas regulares, de unos 42 estudiantes en el caso de bachillerato; 38 estudiantes en básica primaria. Este panorama institucional da cuenta de un avance en las prácticas y cultura de inclusión, que, aun con la corta trayectoria del establecimiento educativo, muestra un progreso en términos de acceso, dado que es la única institución educativa del municipio que brinda atención a población con discapacidad en todas sus clasificaciones (cognitiva, sensorial-física y multidiscapacidad).

Para efectos de esta investigación, los participantes serán los docentes de la institución que han tenido la posibilidad de trabajar con estudiantes con discapacidad visual en los diferentes niveles de escolaridad. Este grupo de estudiantes es el que requiere una mayor atención en diferentes aspectos de flexibilización curricular y evaluativa en contraste con los estudiantes con otras discapacidades. Adicional, los estudiantes en condición de discapacidad visual requieren ser priorizados no solo en su atención, sino en el diseño de las adaptaciones y flexibilizaciones académicas a las que haya lugar.

El análisis de los hallazgos, en torno a las prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad visual en relación con el objetivo de esta investigación, permitirá trazar unas pautas de mejoramiento hacia la pertinencia metodológica y pedagógica de las prácticas. Su impacto en la formación de estudiantes en condición de discapacidad visual posibilitará una socialización y una reestructuración pedagógica que transforme de manera positiva

concepciones y experiencias de la que son actores todos los miembros y, con mayor protagonismo, estudiantes en condición de discapacidad visual y sus maestros.

1.3 Justificación

La inclusión escolar, desde la Ley 1618 de 2013, estableció las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Uno de sus requerimientos está en que las entidades territoriales deben disponer de herramientas en educación para atender a alumnos con discapacidades, capacidades o talentos excepcionales. Esta iniciativa de forma gradual ha generado una preocupación en los docentes frente a los procesos que deben orientar bajo la inclusión educativa.

Por otro lado, padres, familiares, amigos y, en general, los seres humanos partícipes de un mundo de diversidades carecen de conocimientos asociados. Por ejemplo, aún se asume como *niños incapacitados*. Se desconoce si esta población desarrolla o no otras competencias cuando no pueden hacer uso de algunos de sus sentidos u otras características que, tal vez, en la realidad no obstaculicen procesos educativos, sino que los favorezcan. Luego, desde el significado de discapacidad, se evidencia la falta de claridad en el tema.

Ahora bien, los docentes se ven enfrentados a una realidad de inclusión educativa en la que se exige el trabajo de aula con calidad en una inmensa diversidad de habilidades, dentro las cuales se incluyen estudiantes con discapacidad visual. El docente no siempre posee conocimientos suficientes ni herramientas que faciliten o apoyen procesos de enseñanza adecuados. Eso tiende a generar apatía por el tema. En cambio, se prefiere hacer caso omiso a la situación y, de manera mínima, realizar algo útil para que los estudiantes de esta condición puedan enfrentarse a la vida. Por tal razón, esta investigación se hace necesaria, pues pretende analizar la pertinencia de las prácticas pedagógicas de los docentes de la I.E.T Bicentenario de Funza.

Ahora mismo, en Cundinamarca hay 116 municipios distribuidos en 15 provincias, dentro de los cuales 110 manejan estudiantes con habilidades diversas. En 73 de estos municipios se manejan estudiantes con ceguera y dificultades por déficit visual. Lo anterior, permite pensar que existe una realidad al alcance y una prioridad para todos, por lo cual, a partir de la información obtenida, se pretende concluir y aportar a los procesos de inclusión educativa en pro de su fortalecimiento y apropiación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Analizar las experiencias docentes respecto a sus prácticas pedagógicas, con los estudiantes con discapacidad visual de la I.E.T Bicentenario del municipio de Funza.

1.4.2 Objetivos específicos

- Develar los aspectos más significativos de las experiencias docentes en relación con la práctica pedagógica que media con los estudiantes que tienen discapacidad visual.
- Caracterizar, a partir de las experiencias docentes develadas, los elementos que posibilitan y dificultan las prácticas pedagógicas con estudiantes que poseen discapacidad visual.
- Aportar elementos de análisis para la discusión y resignificación de las prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad visual.

1.5 Antecedentes

Para esta investigación es importante evidenciar los estudios realizados con anterioridad alrededor de este tema, con el objeto de hallar herramientas conceptuales y metodológicas que aporten y fortalezcan este estudio. Para esto, se consultaron diferentes fuentes investigativas nacionales e internacionales.

A nivel nacional, se encontró la investigación *Docentes inclusivos, a una mirada desde el reconocimiento del otro* de Díaz et al. (2017) de la Universidad Pedagógica, con una postura reflexiva alrededor del concepto del otro como aspecto fundamental para la transformación de las prácticas educativas. En este trabajo, los investigadores realizaron observaciones con las cuales construyen un diario de campo como base fundamental de su estudio, con el objeto de crear una propuesta presencial y virtual que les permitiera tener unos encuentros que fortalezcan las prácticas inclusivas de su institución.

De tal forma, se considera una Investigación Acción Participativa (IAP) desarrollada en tres fases, mediante las cuales se concluye que las expectativas que se tienen alrededor de una persona están limitadas a causa de su condición. No se esperan mayores resultados en su aprendizaje y, por lo tanto, la enseñanza del docente no va más allá de las bajas expectativas que se han formado antes sobre el sujeto. De la misma forma, se encontró que, uno de los impedimentos más importantes para las prácticas inclusivas, tiene que ver con reconocer al otro de forma distorsionada, lo que construye un concepto de este que no corresponde y que lleva al docente a tomar una postura que descalifica y segrega.

También, concluyeron que es necesario el cambio en la percepción de los docentes al respecto de las prácticas inclusivas. Se debe tener un mayor conocimiento, dominio y también conciencia del tema. Estas prácticas llevan a los docentes a generar acciones inclusivas y ver situaciones no como dificultades, sino como una oportunidad y como

aprovechamiento para dominar el tema o las habilidades. Por último, se propuso conformar grupos interdisciplinarios para fortalecer, en este sentido, las instituciones (Bautista, 2017).

Por otro lado, las creencias de una maestra sobre la inclusión educativa se presentan como proyecto pedagógico, el cual es elaborado como requisito para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil, de la Universidad Pedagógica. Este es un ejercicio investigativo/etnográfico, que tuvo como objetivo identificar las creencias que tiene una maestra sobre los procesos de inclusión educativa en un aula regular. En el artículo, se concluyó que la formación de los niños y niñas debe verse como una posibilidad para realizar cambios oportunos en el desarrollo de actividades, teniendo en cuenta la diversidad encontrada en el aula de clase. También, se determinó que el trabajo de concientización, promoción y capacitación hace que el maestro tenga una actitud de aceptación por la inclusión y, por ende, una mayor disposición como una nueva oportunidad y no una dificultad (Beltrán y Pinilla, 2014).

En la misma línea, en la investigación *Cultura escolar y educación inclusiva: un camino hacia la diversidad*, Arriaga et al. (2016) mencionaron la trascendencia de identificar cuáles elementos de la cultura escolar favorecen la educación inclusiva en niños y niñas de educación preescolar y primaria, con el objeto de contribuir en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados en procesos de inclusión, pues, por lo general, esto representa un reto para el sistema escolar y, en particular, para los docentes, quienes están llamados a ofrecer a la población estudiantil una educación de calidad sin importar ningún tipo de diferencia.

La reflexión sobre la información analizada confirma que las actitudes son uno de los elementos que más favorece el proceso de educación inclusiva, dado que a partir del comportamiento que tengan los miembros de la comunidad, sobre todo los docentes ante la diversidad, dependerá su fortalecimiento. Pues si los estudiantes se sienten valorados por sus

profesores, fortalecerán su autoestima y se motivarán para avanzar en su proceso pedagógico. Es decir que, las prácticas inclusivas generadas por los docentes permitirán avanzar en la participación de los alumnos con discapacidad dentro y fuera de la escuela, por lo que cumplen, de esta manera, con los objetivos de la educación (Arriaga et al., 2016).

Asimismo, como tesis de grado para obtener el título de Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica, se tomó *Concepciones y acciones de profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos al aula regular* de Gamboa (2015). Es una investigación con un enfoque interpretativo. Se hace el estudio de dos casos distintos: uno en el aula regular con la inclusión de tres estudiantes con hipoacusia y, otro, en un aula en la que la docente y seis estudiantes son sordos. El proceso de inclusión se da para seis estudiantes oyentes. Su objetivo es caracterizar y determinar las concepciones sobre inclusión frente a las docentes de estas dos aulas. Por lo que la investigación concluye que es fundamental la capacitación y dominio del tema, pues ayuda a tener una actitud más positiva del docente. Además, se resaltó que el desconocimiento de este genera una inseguridad frente al tema. El docente que no sabe sobre el lenguaje de señas tiene preocupación por si lo que transmite es lo que en realidad entiende su estudiante.

Para este caso, se les realizaron a las docentes cuatro módulos de lenguaje de señas y estos expresaron su sentir, dado que fueron pocos para lo que se necesita. Con esta investigación, se encontró que no siempre se presenta la inclusión de los niños con discapacidad en el aula, sino que se trata de incluir al que tiene otras condiciones como es la escucha que, para este caso, es diferente, porque la mayoría del grupo, incluso la docente, no tiene escucha plena (Freire, 2005).

Al mismo tiempo, en la investigación *Tejiendo redes de inclusión*, la cual es de corte cualitativo en el año 2016, Cañas (2016) realizó, para un grupo específico de estudiantes con el cual se trabaja un material puntual, unas entrevistas y se construyeron unas

recomendaciones para la institución y los docentes focalizados. En este estudio se encontró que la mayoría de las respuestas están dadas desde su propia experiencia, en cambio, las de los directivos y administrativos parte de referentes estrictamente legales y teóricos. Como dato curioso, Cañas (2016), autora de este estudio, mencionó que hay una actitud evasiva del rector ante este ejercicio, pero si presenta una insistente necesidad de tener acceso a las respuestas y resultados dadas por los entrevistados.

De la misma forma, expresó el sentir como tropiezo en su estudio, debido a la preocupación de los docentes por el hecho de pensar en que el rector tendría conocimiento de sus respuestas. Cuando el concepto de inclusión no está unificado y no es de fácil dominio, hace que sea de mayor inquietud y preocupación este tema, en general por toda la comunidad académica. Es de gran interés visualizar que existen espacios que posibilitan el abordaje de estas temáticas, pero que, en su mayoría, están para atender a estudiantes que no poseen limitaciones físicas (Cañas, 2016).

Dentro de esta investigación, se buscó comprender, a través de las prácticas pedagógicas, las subjetividades que se configuran en torno a procesos inclusivos de personas con discapacidad. Se logró concluir que existe un interés manifiesto de los docentes ante la revisión teórica y variada de documentación en el tema, con el objetivo de enriquecer sus prácticas y dar respuesta a las necesidades de los niños con discapacidad. También, se señaló que las personas con discapacidad deben ser considerado como una oportunidad y no como obstáculo. Además, es esencial que se tenga la infraestructura necesaria para atenderles. De igual forma, se rescató la importancia de promover en las aulas los valores de igualdad, respeto, tolerancia, diferencia, entre otros (Camacho y Hernández, 2013).

Sumado a lo anterior, en la investigación *Inclusión educativa, una mirada hacia la práctica docente* se desarrolló de forma cualitativa en dos grupos distintos (Bonilla, 2016). Uno de personal administrativo y, el otro, de los docentes a los cuales se les aplica una serie

de encuestas que abordan, sobre todo, las categorías Inclusión educativa, Exclusión, Formación docente y Prácticas pedagógicas. Estas se conceptualizaron desde varias reflexiones teóricas, teniendo en cuenta disciplinas como la medicina, la sociología, pedagogía y psicología. Se logró concluir que el problema del proceso de inclusión en el campo educativo se centra en las prácticas pedagógicas, debido a que la formación docente y el perfil profesional de las licenciaturas no abordan una línea de acción o capacitación que vincule las prácticas de aula para el grupo población de discapacidad (Bonilla, 2016).

Un estudio que es de gran importancia en el tema de esta investigación es *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes*, de carácter documental, de Vélez (2013). Aquí se presentó, en el año 2013, como trabajo de doctorado de la UPN. En este estudio señalaron a la educación inclusiva como elemento fundamental en la formación de docentes, debido a que es algo a lo que se enfrentan de forma común. La educación inclusiva requiere profesionales formados para su atención y para su participación en la transformación que deben realizar las instituciones educativas en su camino hacia una real inclusión. El docente que desarrolla la práctica pedagógica inclusiva valora la diversidad como condición inherente al ser humano (Vélez, 2013).

Desde otro punto de vista, en la investigación *Prácticas pedagógicas y atención a la diversidad*, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad de Manizales, Méndez et al. (2016) tuvieron como objeto conocer cómo se comprende la diversidad desde la práctica pedagógica en una institución educativa determinada entorno a la lectura y escritura. Las actitudes se evaluaron en función de si estas prácticas son en realidad inclusivas y significativas para un cuerpo estudiantil en particular. Además, tuvo como propósito concientizar sobre las prácticas que emplean los maestros a partir del análisis y reflexiones de estos mismos y de sus estudiantes. De la misma manera, se pretendió resolver

si, desde la lectura y la escritura, las prácticas dan respuesta a la diversidad de los estudiantes focalizados.

Dentro de sus conclusiones estuvo la dificultad del maestro en cuanto al decir y al hacer. En efecto, se encontró en la institución un PEI con varios proyectos enfocados en la innovación. Sin embargo, se halló un gran vacío ante la realidad aplicada basada en un enfoque tradicionalista. Bajo estas condiciones, se dificultó dar satisfacción a las necesidades de los estudiantes y sus diversidades. En la investigación se encontró una orientación hacia el estudio de las prácticas pedagógicas, lo cual permite develar acciones que desarrollan los docentes dentro de sus aulas regulares para dar atención a la diversidad. Se incluyó un trabajo de exploración acerca de las concepciones que tienen los docentes en relación con el tema.

Dentro de las recomendaciones de esta investigación, se invitó a los docentes para que derriben las barreras que limitan el trabajo y puedan transformar las prácticas tradicionalistas, segregadoras y excluyentes. Se propuso a la institución fortalecer y avanzar en la construcción de los procesos que posibiliten el quehacer pedagógico del docente, de tal manera que, rompa con lo tradicional, pero que, a la vez, tenga elementos para lo nuevo que se quiera generar (Méndez et al., 2016).

A nivel internacional se encontró una investigación en Buenos Aires, Argentina en 2015, titulada *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015*. Es un estudio de caso, Vélez (2013) buscó comprender e interpretar las representaciones sociales que, frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad, tienen los actores educativos de una escuela determinada. Además, se hizo una importante reflexión en torno a la necesidad de hacerla preocupación de TODOS. Va en letra mayúscula porque implica una participación amplia y activa de todos los entes educativos, de toda una ciudad, Estado, localidad, país, etc. En fin,

que implicó que todos toquen su ser humano y se dispongan a preocuparse por los demás y por sus necesidades. Dentro de sus conclusiones, se evidenció la necesidad de acciones y decisiones gubernamentales y, aunque “todo está bien escrito bajo un papel”, ante el real hacer, falta demasiado.

Se necesita poner en marcha alternativas distintas y fortalecer los actores fundamentales. Se destacó, también, la igualdad de oportunidades el reconocimiento de sus habilidades, destrezas y formas distintas de aprendizajes, más aún, si tienen dificultades físicas. Enunció el autor que el haber podido desarrollar este trabajo de campo le implicó rehacerse en cuatro aspectos esenciales. El primero, es que la condición médica solo es una dimensión del estudio de la discapacidad; segundo, el derecho a la igualdad educativa no es solo un derecho, sino también se debe ver como una oportunidad para valorar la diferencia; tercero, la educación inclusiva para los niños con discapacidad no es un favor y, cuarto, comprender que es esa educación la herramienta para empezar a abolir las barreras actitudinales tan interpuestas hoy en día, pues es solo a partir de la experiencia real que los seres humanos pueden formarse valoraciones, percepciones y actitudes fundadas frente al otro (Vélez, 2013).

De la Universidad de Barcelona, la investigación *Inclusión educativa y rendimiento académico* de Sabando (2016) es un estudio para tesis doctoral, la cual se estructuró en tres partes, la primera se divide en tres capítulos. Primer capítulo, de conceptos sobre inclusión y exclusión educativa; el segundo se concentra en la transformación de la educación desde una perspectiva de colaboración; el tercero sobre calidad educativa con soporte teórico del estudio. Una segunda parte corresponde a la metodología de la investigación que es de corte cuantitativo y la parte final que corresponde a los resultados de la investigación en la cual se encuentra que no existe relación entre las prácticas de inclusión y el rendimiento académico.

Se evidenció que sí existen correlaciones en el tema, pero que no son definitivas. Esto en relación con la estipulación de que la inclusión de estudiantes a las aulas podría afectar el desarrollo de los conocimientos y rendimiento académico de los demás. Se hizo un hallazgo fundamental al poder reconocer la importante transformación que se evidencia en las instituciones para satisfacer las expectativas relacionadas a la calidad educativa que está ligada por completo con los derechos humanos y la igualdad (Sabando, 2016).

Más aún, con *Déficit visual y nivel de educación*, es una investigación de Maestría en Salud Pública de la Universidad Nacional de Córdoba, en la Facultad de Ciencias Médicas del año 2013, el doctor Borrego (2013) realizó un diseño no experimental, observacional bajo una investigación descriptiva, en la cual asoció desórdenes visuales a costos financieros significativos y pérdida en la calidad de años vividos como un enlace al déficit visual y nivel educativo. En esta se especificó importantes conceptualizaciones, teorías y reflexiones en relación con el tema. Dentro de los aportes de esta investigación, estuvo el análisis de la reflexión “ver bien, ver mal”, que se refleja como un elemento que no se define en el estudiante y se tiene desconocimiento de este, lo que genera grandes dificultades académicas. También, llamó a otra de sus reflexiones “jamón de sándwiches” que no son “la tapa de lo que ven ni son la tapa de los ciegos”. Es decir, se encuentran en ese punto medio, lo que da mayor desventaja para ser incluidos socialmente o atendidos personalizada mente, pues pueden pasar desapercibidos (Borrego 2013).

Se considera que se tiene una discapacidad cuando, al compararnos con la mayoría, no podemos hacer lo que hacen. Desde ese punto de vista, la discapacidad visual existe cuando no se puede ver lo que la mayoría ve. Pero, a pesar de utilizar lentes u otras estrategias, con ninguno de nuestros dos ojos se logra un beneficio de la información visual que se requiere para aprender, trabajar o realizar una actividad,

pues se comprueba que no existe tratamiento para mejorar y esta es la auténtica discapacidad visual. (Borrego, 2013, p. 7)

La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo es una investigación que fue realizada en Ecuador para optar por el título a Doctorado. Tuvo el propósito de analizar algunas de las actitudes, prácticas de las instituciones y de los docentes que pueden fomentar barreras para la participación y el aprendizaje. Aquí se planteó que la falta de la formación de los docentes en inclusión y las barreras actitudinales o culturales son realidades que fomentan comportamientos discriminatorios o exclusivos en las instituciones, muchas veces sin ser esta la intención de estas.

Esta investigación permitió comprender la importancia de la participación de los docentes en los cambios políticos, de funcionamiento, de actitudes y prácticas para desarrollar una educación inclusiva. De este modo, los profesores facilitan y ajustan las diversas herramientas que poseen, por lo que dan mejoras y fortalecimiento a las prácticas inclusivas. Así, aseguran el propósito de una educación óptima para todos. La acción conjunta garantizó el derecho a la educación y promovió la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes dentro del aula.

La educación inclusiva en la educación, una mirada integradora desde la perspectiva de las instituciones es una tesis de especialización de la ciudad de Bogotá, en la que se identificaron estrategias en materia de inclusión, las cuales han sido implementadas en colegios de Bogotá. En esta se resaltó dos aspectos: las políticas frente a la atención de la infancia y a las personas con discapacidad y el papel de los docentes y estudiantes como principales actores que fomentan culturas inclusivas. El estudio permitió identificar la transición de las instituciones con una mirada integradora a los procesos inclusivos, teniendo en cuenta la normativa que está pensada para la atención a la diversidad de niños, niñas y

jóvenes. Además, rectificó el papel del docente y de los estudiantes como agentes principales y mediadores de los procesos educativos, políticos y culturales (Padilla-Muñoz, 2010).

Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en primera infancia de García (2016) es un estudio de maestría de la Universidad Pontificia Javeriana en Bogotá. En esta se reflexionó sobre la importancia de las prácticas inclusivas para el desarrollo integral de los niños. También, se evidenció la necesidad de resaltar el proceso y la historicidad que se ha dado en cuanto al reconocimiento de la normatividad, la familia y la educación, con el fin de que se apropien y visibilicen como sujetos de derechos. Con lo anterior, se hace uso del Índice de Inclusión como una herramienta de recolección de datos que crea un comparativo entre dos comunidades educativas. Se presentó como resultado de esta investigación la falta de actualización por parte de los docentes en cuanto al desarrollo y aprendizaje de las prácticas inclusivas adecuadas (García, 2016).

Museo del oro, un museo participativo de todos y para todos de Alzate et al. (2016), es una investigación que desarrolló una construcción colectiva de un programa educativo entre los animadores del Museo del Oro en Bogotá. Los participantes de la investigación, en la cual usan ambientes virtuales de aprendizaje para promover la participación e inclusión, desarrollaron su propuesta en cuatro módulos: conceptualización, material de apoyo, actividades reflexivas y foros. Allí, se mencionó la importancia de que se “analicen y propongan estrategias formativas que promuevan culturas, políticas y prácticas incluyentes”. De igual manera, esta investigación tocó aspectos transversales al proyecto pedagógico investigativo de este documento, como la propuesta de una estrategia virtual de aprendizaje en la que se involucren, de manera activa, los agentes educativos e investigadores, para promover el intercambio de saberes y, por tanto, el fortalecimiento de las prácticas inclusivas.

Estos estudios aportaron herramientas conceptuales clave para el desarrollo de este proyecto investigativo, las cuales giran en torno al reconocimiento del otro y a la identidad

del docente frente a procesos inclusivos como base del fortalecimiento de la enseñanza. También aportaron desde el planteamiento de los cambios en la educación en diferentes campos, como nacionales e internacionales, para el fomento y mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas de docentes, familias y, en general, personas que se encuentran asociadas a la discapacidad.

Dichas prácticas se deben entender como una forma de reflexionar sobre educación, puesto que son los valores un componente que antecede las acciones. Las prácticas en educación inclusiva deben ser entendidas como una manera particular de reflexionar la educación, en donde los valores preceden a las acciones bajo el reconocimiento de la diversidad, respetar la diferencia y disminuir las barreras.

Puede asumirse que los procesos de inclusión, diferencia y práctica pedagógica incluyentes son un tema que genera preocupación, pero que invitan también a la reflexión y a la construcción de nuevos elementos.

Capítulo II

2.1 Referentes teóricos

El presente capítulo conceptualiza elementos esenciales para la investigación desde la perspectiva de algunos teóricos, como apoyo a los análisis y resultados bajo algunas premisas e interpretaciones de lo que se considera como discapacidad, experiencia y prácticas pedagógicas

Se ubica la discapacidad desde el reconocimiento y la complejidad de ser diferente por algún motivo, desde la perspectiva médica, la social, la integración de ambas y el enfoque de los derechos. Es así como hechos y experiencias del pasado constituyen un proceso coherente de lo que es el presente y que visualiza un marco comprensivo desde el que cada uno se sitúa.

A lo largo de la historia, la discapacidad se ha presentado de diferentes maneras, teniendo en cuenta las actitudes de la sociedad y la posición de las personas con discapacidad en el contexto social. Hoy en día, la discapacidad gira en torno a modelos médicos y sociales, que se consideran el principal referente conceptual de la discapacidad. (Seoane, 2011, p. 144)

Desde un punto de vista clínico, la discapacidad se denomina enfermedad, puesto que una persona con estas características solo puede contribuir a la sociedad si se rehabilita para ser como los demás y, por lo tanto, tener valor. El trato se presenta de forma caritativa, pues se les considera menos valiosos que otros. Es por esto, que la educación especial se concibe como una de las mejores herramientas de normalización para las personas con discapacidad. Desde el modelo social, ya no se refiere propiamente a las características personales, sino a las que son fruto de su entorno social. Este modelo conduce al desarrollo de políticas sociales y legislativas contra la discriminación de las personas con discapacidad (Ripollés, 2008). De

este modo, son precisamente las limitaciones sociales, y en sí la sociedad, quienes anteponen una dificultad ante una discapacidad y no la persona con el déficit en sí. Sin tener en cuenta que en la medida en que sean incluidas y aceptadas podrán contribuir a la sociedad.

Con el propósito de armonizar la parte médica, y la social, el (documento CIF 2001), la consideró como un fenómeno multidimensional y propuso un modelo biopsicosocial que integra la parte médica y social. De tal manera, esta integración cobró hoy una especial importancia, tanto en el aspecto normativo como en el social. El estándar médico considera el lado científico y, la parte social, considera la percepción con igualdad de oportunidades. Se considera un proceso fundamental en tanto se avanza hacia la inclusión misma, con un enfoque de derechos que implica reconocer la diversidad y superar barreras.

Egea y Sarabia (2001) analizan el proceso de conceptualización frente a la discapacidad como un recorrido que trajo una nueva forma de dar un concepto a la persona con discapacidad dejando atrás muchas concepciones de carácter distinto y opresivo, para tomarlo como un hecho de nuevos pensamientos. Haciendo uso del ejercicio pleno de sus derechos, algunos autores lo exponen bajo modelos de rehabilitación, tradicionalidad y autonomía otros desde la exclusión, integración y accesibilidad dichos elementos en definitiva han fortalecido y han permitido la evolución conceptual con la que se pretende llegar al reconocimiento de los sujetos con limitaciones, y gracias a los estudios, investigaciones, a los directamente involucradas se ha dado un giro frente a su conceptualización al entender y disponer dicha etiqueta sobre el fortalecimiento de la calidad de vida de cualquier persona. Dichos elementos y procesos de reconceptualización están abordados desde el ejercicio de normalización y posteriormente llevados a lo que se conoce como inclusión.

Esta normalización está dada por el acertamiento y permisión en el que las condiciones de vida de una persona con discapacidad deben ser medianamente tan buenas

como a las que tiene derecho el ciudadano medio, refiere apoyar y mejorar su conducta, apariencia, reputación etc. este principio llamado normalización inició siendo pensado con personas con retraso mental pero se aplicó de forma más general a cualquier persona con discapacidad fuese considerada académica, social y en general se dirigió a todo un sistema de vida frente a la persona con discapacidad y frente a su entorno de vida.

Este proceso da pie a una revisión de los conceptos aplicados a la discapacidad en el que se encuentra que dichas personas aún deben hacer muchos esfuerzos para acercarse a su entorno. Se resalta si en definitiva ya se empieza a notar, pero no debe ser desde esa persona con discapacidad el acercamiento nada más sino debe tener unas implicaciones desde el medio.

Dicho principio llamado normalización tuvo gran importancia en los comienzos de las políticas de discapacidad y fue pie para el principio de la integración en el ámbito escolar. Planteado como documento de 1978 con la pretensión de suplir las necesidades escolares y dar cumplimiento en cuanto a derechos propios que deben reconocerse a cada ser humano.

En 1994 celebra en España la UNESCO la conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales dando así un giro más al tema hablando de la inclusión en términos del acceso y la calidad, este con la pretensión de conservar los principios de no discriminación, promover mejores condiciones y oportunidades, e involucrar a todos en las mismas actividades de esta manera entiende entonces la discapacidad como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” OMS clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías 1997) y bajo este concepto dichos procesos se realizaron y se fundamentaron con el ideal de tener un lenguaje unificado que permita el respeto y adecuado trato de las personas con alguna limitación llamada física, mental, social etc.

Se han tenido grandes avances y evoluciones en esta terminología y conceptualización, no ha sido un proceso sencillo ni corto pero su desarrollo se da en consecuencia de una necesidad de igualdad de derechos.

Al respecto Egea y Sarabia (2001) concluyen que la discapacidad afecta a un gran número de personas en nuestra sociedad es un hecho que motiva al estudio del mismo para quienes de una u otra forma se involucran con ella, se evidencia a través del tiempo la necesidad de bases teóricas y se espera que siga evolucionando ya que debe ser satisfactoria para todas las necesidades en pro de mitigar la devaluación de los términos que los definen y caracterizan.

La convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad PcD fue aprobada el 13 de diciembre del 2006 fue considerado el primer instrumento sobre derechos humanos del siglo XXI el cual señala un cambio fundamental frente a las concepciones, aptitudes y enfoques frente a las personas con discapacidad, se amplía su clasificación y se amplía el goce de sus derechos humanos y sus libertades fundamentales se realizan indicaciones frente a las adaptaciones que den fe de una igualdad y efectividad de sus procesos frente a esto es considerada entonces como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno. Las cuales evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás “dicha convención presenta propósitos, principios, derechos y demás elementos en pro de la defensa de la igualdad y el entorno de las personas con discapacidad. Frente a la educación en el artículo 24 promulga el pleno desarrollo del potencial humano, la autoestima, dignidad el fortalecimiento de sus talentos, habilidades y una participación más efectiva en la sociedad con esto se asegura que no se pueden excluir del sistema de educación por cuestiones de discapacidad se asegura también la realización de ajustes razonables entendidos como las modificaciones y adaptaciones

necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

La educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados.

En el año 2006, con la promulgación de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, se dio origen al denominado modelo del enfoque de derechos, en el que la persona con discapacidad es sujeto de derechos y obligaciones. Por lo tanto, el tratamiento, en cuanto a las oportunidades laborales, sociales, políticas y económicas, deben ser igualitarias. Con la convención se aceptó el reconocimiento creciente de justicia social, igualdad de derechos, equidad, aceptación, pertenencia e inclusión, lo cual refleja la perspectiva de que todos los seres humanos deben ser valorados y aceptados; vistos como seres únicos, con soportes y equiparación de oportunidades, que participan activamente en las comunidades.

Lo anterior se convirtió en el fundamento de la inclusión o, como es llamada, la filosofía de la inclusión. A partir de tal enfoque, la discapacidad resulta entonces de esa estrecha relación entre un entorno-individuo. Además, su funcionalidad va a

depender y está directamente relacionada con los ajustes que se apliquen en ese medio en el que se está desarrollando que, para el caso, corresponde al entorno educativo: Cuando las dificultades educativas resultan del déficit de los estudiantes, las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles del sistema educativo ya no se abordan y se reducen las innovaciones culturales, políticas y prácticas, por lo que se debe minimizar las dificultades académicas para todos los estudiantes. (Booth y Ainscow, 2002, p. 1)

Por su parte, Skliar (2012) argumenta frente al efecto en que “las instituciones han entendido incluir un tema y no a un sujeto excluido” (p. 185). Por otro lado, la hipervalorización del estar juntos, como una manera de satisfacción que dice sobre la presencia, pero muy poco sobre las existencias de los sujetos., se entiende entonces que esta civilización es tratada sobre bases poco éticas pero legales, por lo que está lo bastante alejada de la existencia de diferencias. En este sentido, no habla de nuevos modelos de discapacidad ni de políticas identitarias extremas ni de cambios en la organización escolar, pero sí de autocuestionamiento.

La historia de la discapacidad es un cuento de la diferencia y de la normalidad, Skliar (2017) lo llamó “la trampa de la normalidad” como el verdadero problema de plantear y pensar en la inclusión, porque con esta llegaría la anormalidad. Con lo anterior, entonces, se creó esa posibilidad de que si todos son iguales y diferentes ya nadie puede ser excluido serán sujetos de derechos centrados en el tema educativo. La enseñanza y el aprendizaje estará puesto para cada uno de manera personalizada e individualizada, pero que no implica estar apartado o en espacios unificados, el sentido del privilegio será para todos y con todos

Desde la clasificación de la discapacidad según Resolución 583 de febrero de 2018 puede ser vista entorno a la discapacidad, física, intelectual, auditiva, visual, psicosocial, sordoceguera y discapacidad múltiple en tanto de manera contextual, corresponde a la

discapacidad visual los términos empleados para denominar el deterioro visual, ubicado entre la visión normal y la ausencia de función visual o ceguera, han sido la visión parcial, visión defectuosa, debilidad visual, visión subnormal y baja visión. Sin embargo, después de revisiones y estudios en el tema, el referente de baja visión fue removido por los términos de discapacidad visual distintos en relación con su grado de severidad. A continuación, se encuentran expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 1

Categoría de discapacidad visual

Categoría de discapacidad visual			
	Menor de	Agudeza visual	
		Menor de	Igual o mayor de
Baja visión	1. Deficiencia moderada	20/60 (6/18)	20/200 (6/60)
	2. Deficiencia severa	20/200 (6/60)	20/400 (3/60)
	3. Ceguera	20/400 (3/60)	20/1200 (5/300)
Ceguera	4. Ceguera	20/1200 (5/300)	Percepción de luz (PL)
	5. Ceguera	No percepción de luz (NPL)	
	g*	Indeterminado o no especificado	
* o cuenta dedos (CD) a un metro			
Si se toma la medida del campo visual en cuenta, pacientes con un campo visual del mejor ojo no mayor de 10° de radio deben ser ubicados en la categoría 3			

En esta categoría se incluye a aquellas personas que presentan deficiencias para percibir la luz, forma, tamaño o color de los objetos. Se incluye a las personas ciegas y a las personas con baja visión, es decir, quienes, a pesar de usar gafas o lentes de contacto, o haberse practicado cirugía, tienen dificultades para distinguir formas, colores, rostros, objetos en la calle, ver en la noche, ver de lejos o de cerca, independientemente de que sea por uno o ambos ojos (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011). Estas personas presentan diferentes grados de dificultad en la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar o del trabajo, entre otras. Para una mayor independencia y autonomía, estas personas pueden requerir productos de apoyo como bastones de orientación, lentes o lupas, textos en braille, macro tipo (texto ampliado), programas lectores de pantalla, programas magnificadores o información auditiva, entre otros.

2.2 Educación inclusiva

La inclusión vista como una problemática no es en lo esencial una cuestión de pedagogía o propiamente una cuestión de educación es más bien una cuestión de respeto hacia los derechos humanos que se ven vulnerados y afectados de forma general en un país, pero como definirle en perspectiva educativa, según las orientaciones para la inclusión de la UNESCO esta “ puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” esto tiene grandes cambios e implicaciones en relación a contenidos, estrategias, enfoques con nuevas visiones y convicciones frente a todo el proceso que abarca la edad escolar y la responsabilidad frente a una educación de calidad.

Desde la conferencia internacional de educación de 2008 “ la educación inclusiva el camino hacia el futuro” la inclusión se concibe como una estrategia que debe dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y visualizar las diferencias no como dificultades o problemas sino como la oportunidad de fortalecer los aprendizajes

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación con pares de su misma edad en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna y que garantiza, en el marco de los Derechos Humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.1.4)

Por lo tanto, es un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en los que son vulnerables a la

marginalidad y la exclusión social. Se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas (Unesco, 2003). Asimismo, según Booth y Ainscow (2002), cuando se trata de educación inclusiva, se debe apuntar a lograr algunos objetivos que surgen de una variedad de perspectivas interrelacionadas que incluyen la cultura, la política y la práctica educativa.

Bajo esta reflexión, resulta, entonces, que hablar de inclusión trae ciertas implicaciones dentro de las cuales está la construcción de una comunidad académica que brinde seguridad, que sea colaboradora y que estimule para que cada persona se sienta acogida y valorada, todo esto con una finalidad y propósito de que alcance sus objetivos en los niveles más altos. En consecuencia, la comunidad debe desarrollar valores inclusivos que van conectados con las políticas escolares de las instituciones y con el desarrollo académico diario, por lo que llevan así la educación como un proceso individualizado de continua innovación.

Cada estudiante es un individuo singular que debe incluirse como tal a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, si como docentes se quiere conseguir un rendimiento satisfactorio de todos sus estudiantes, debe tener en cuenta esas diferencias individuales. La educación individualizada es una forma de enseñanza para adaptar la instrucción a la diversidad de los estudiantes y satisfacer sus necesidades. No implica necesariamente la individualidad o aislamiento, sino que las enseñanzas se planifican en función de las necesidades educativas y que cada estudiante recibe la orientación oportuna para guiar su proceso.

En cambio, los primeros intentos de individualización de la enseñanza se encuentran en la educación progresiva John Dewey, una escuela experimental de Chicago, fundada junto a su mujer, donde se esforzó por desarrollar la idea de diversificar las enseñanzas mediante la presentación a los estudiantes de distintas opciones de contenidos y de actividades de

aprendizajes, seleccionadas por estos para llegar al dominio de la materia. La hipótesis de Dewey afirmó que, si se permitía a los alumnos elegir qué aprender cuándo y cómo hacerlo, los resultados no tenían por qué ser inferiores a los obtenidos cuando esas variables son fijadas por la escuela o el profesor. De igual forma, se encontró que los alumnos que siguieron su método tenían mayor éxito en la universidad.

Asimismo, cada persona tiene sus propias características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje. Los sistemas educativos deben diseñarse y organizarse específicamente para tener en cuenta todas estas diferentes características y necesidades. Las personas que necesitan educación especial requieren acceso a las escuelas ordinarias, pues son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias. De igual manera, es importante proporcionar un espacio acogedor que los conecte y así garantizar que la educación de verdad los beneficie a todos. Todas las naciones deben esforzarse por combatir las actitudes discriminatorias y ayudar a construir sociedades inclusivas (Arnaiz, 2011).

2.3 La experiencia en pedagogía

La experiencia es un acto que involucra una relación con el otro, tiene muchas posibilidades en el campo educativo siempre que se le dé el uso adecuado. Se trata de pensarla desde diferentes perspectivas que permiten la exterioridad, pasión, transformación y reflexión. El reflejo se presenta como un elemento fundamental en la pedagogía, Larrosa (2003) lo reveló como el principio de “reflexividad”, en el que la experiencia fluye al igual que el movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone una exteriorización, de salida de sí mismo hacia afuera. Además, como un movimiento de vuelta, la experiencia tiene un impacto emocional personal, dado que sugiere que el evento afecta al sujeto. Puede pensarse que este se llama docente o estudiante, se exterioriza en relación con el acontecimiento que sería el aprendizaje visto a partir de ese momento que se preparó y

transformó el saber para transmitirlo al estudiante. Este se exterioriza frente a esas posibilidades de recibirlo y es considerado como un ejercicio de afectación y beneficio mutuo.

De esta manera, esa transformación que llamó Larrosa "principio de transformación" señaló esa poderosa capacidad que como humano se crea a partir de las situaciones, dentro de las cuales se ve involucrado, pues puede ser sensible, vulnerable, y verse expuesto a sensaciones y situaciones de dificultad que lo sitúan en la necesidad de su propia transformación en cuanto a sus palabras, ideas, sentimientos, etc. Larrosa (2003) comentó que "la experiencia me forma y me transforma" (p. 166). De ahí la relación entre la idea de experiencia y la idea de formación, en donde el resultado de esta sea la formación y no el sujeto de enseñanza o de aprendizaje, sino los sujetos de la experiencia.

Finalmente, sus ideas, producciones, sentimientos, proyectos e intenciones involucran el saber que ha de ser puesto a disposición de otros. Esto se convierte entonces en un proceso de reflexión y transformación, en donde el docente toma una teoría, la construye en torno a una necesidad y la trasfiere, de tal forma, que quien la recibe pueda utilizarla cuando lo requiera, como lo señaló en el siguiente fragmento:

La experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos pasa y lo que pasa en nuestra vida. Entonces, en primer lugar, presupone la existencia misma de algo que sucede. Esta experiencia no es solo un evento para nosotros, sino que queremos que sea abierta y tocada. Y a veces nos pide que respondamos. (Larrosa, 1996, p. 489)

En este sentido, la experiencia pedagógica resulta entonces de una práctica, un encuentro, un momento o espacio del docente y unos sujetos que pueden ser llamados estudiantes, que es construida no como un algo mecánico, estricto o riguroso ni como una simple actividad. Por lo contrario, es acción y no tarea. La experiencia se cruza por la

reflexión, la admiración, la creatividad, la didáctica, el placer, la felicidad, por el pensamiento y ética que es de donde viene su valor pedagógico.

2.4 Prácticas pedagógicas

Chevallard (1998) frente a la práctica pedagógica considerada como la capacidad de los docentes para transformar el conocimiento científico en conocimiento educable y los profesores despersonalizan el conocimiento a medida que los estudiantes lo aprenden. Podría pensarse como un elemento esencial en la educación, pues es considerar ese momento personal y diferente en donde el docente busca lo mejor, lo más adecuado, conveniente e incluso productivo que le permita llegar a ese sujeto estudiante. Además, no solo pretende transmitir a él un saber, sino garantizar la conservación de este y la viabilidad en el proceso de crecimiento de su vida.

Esta relación estrecha e importante ha permitido su estudio y evolución al pasar del tiempo. Para esta investigación se consideró la práctica no como un hacer repetitivo y automático, sino como lo que resulta de un proceso reflexivo que produce un conocimiento que es posible a través de dos elementos llamados práctica y teoría. La educación, hoy en día, exige cada vez más del docente una actitud reflexiva y crítica de sí misma, en estos pueden encontrarse elementos que favorecen las prácticas como otros que las dificultan, además, el objetivo se da en retroalimentar dichas actividades o procesos en pro de mejorar.

Por su parte la práctica pedagógica fue entendida por Zuluaga (1984) como “una noción metodológica de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro y como noción discursiva que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (docente) y discurso (saber pedagógico)” (p 147). Con esto, se puede pensar en un estudio de todo lo que está inmerso en ese espacio pedagógico con unos elementos, tal vez sencillos o específicos y con unas intencionalidades que presenten una

relación entre el docente y su estudiante en particular, teniendo en cuenta esa multiplicidad de sujetos a la que el docente puede verse enfrentado.

Esos elementos y herramientas, que están inmersos en la práctica pedagógica, como los contextos, currículos, adaptaciones, didácticas, estrategias, materiales, características personales, competencias, familia, sociedad etc., son los que permiten analizar lo que está relacionado con ese interactuar del docente y el estudiante. Por otro lado, los campos o contextos que posibilitan la construcción del saber pedagógico se entienden como las dimensiones de las prácticas pedagógicas, las cuales sugieren una evolución, un nuevo pensamiento.

En el pasado, la educación consistía en enseñar algo, ahora se trata de asegurar que estén preparados incluso para cosas de las cuales aún no se conoce los cambios sociales, económicos y demás, que, tal vez, ni siquiera en estos momentos estén visualizados. Al respecto Fierro et al. (2008) refirieron que las prácticas educativas se denominan prácticas sociales, objetivas e intencionales, donde intervienen los significados, percepciones, comportamientos y aspectos políticos e institucionales de los agentes, docentes, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia que intervienen en el proceso. Lo cual es una normativa para determinar el rol de los docentes según los proyectos educativos esto como una invitación a recrear esos procesos que se tiene de manera directa con los estudiantes, es dar un nuevo significado a su labor, lo que lo hace más significativo dentro de su entorno. Bajo esta definición, el diálogo es un componente esencial que implica explicar, confrontar y argumentar frente a diferentes puntos de vista, un ejercicio de escucha y aceptación que conlleva indudablemente un aprendizaje. Para el estudio y análisis de la práctica docente, Fierro et al. (2008) propusieron seis dimensiones:

Dimensión personal: rescata la parte humana, esa forma en que el docente se reconoce desde su historia como un ser lleno de defectos y de virtudes, en donde visualiza su

esencia y lo que lo hace estar allí dentro de un aula para ejecutar y lograr sus proyectos anhelados. Es un espacio de repensar su quehacer a partir de lo que ha sido más significativo dentro de su vida como docente, no solo en los momentos de satisfacción, sino también en los que fueron tal vez frustrantes.

Dimensión institucional: el quehacer del maestro es una tarea construida en colectivo con los espacios institucionales, que es entonces parte esencial de una construcción cultural, esta dimensión centra su estudio en estas relaciones, gestiones, costumbres, tradiciones y estilos, que marcan e identifican una institución dentro de un sistema educativo.

Dimensión interpersonal: los procesos educativos no están centrados en docentes ni estudiantes, sino más bien en esas construcciones de relaciones cimentadas entre todas las personas que hacen parte de una comunidad educativa, que son relaciones con cierto grado de complejidad, dado que ocurren en un mundo o espacio lleno de diferencias, pues dichas construcciones son las que fortalecen y solidifican el clima escolar. Por la importancia de esta se considera debe ser analizada bajo diferentes perspectivas de maestros, estudiantes, padres, directivos, etc.

Dimensión social: este corresponde a la relación derivada del entorno y las condiciones dentro de cada espacio escolar llamado institución, debido a la inmensa probabilidad y diversidad de todo lo que pueda rodear el espacio académico social, cultural y económico, que involucre el docente y el estudiante. Dadas las condiciones de estos, pueden generarse relaciones y configuraciones distintas, su sentido está basado a partir de la reflexión sobre el sentido de lo que acontece en ese momento de actualidad y sobre las expectativas a las cuales se enfrentaran en el futuro.

Por otro lado, Fierro et al. (2008) examinaron cómo se manifiesta la desigualdad de oportunidades en el aula, las actitudes y los métodos de enseñanza de los niños con uno de los problemas sociales más evidentes: la acción académica o disciplinaria.

Dimensión didáctica: se refiere al papel del maestro como agente, quien dirige, guía y organiza esos procesos de enseñanza mediante los cuales los estudiantes construirán su propio conocimiento. Esta dimensión es de gran importancia, debido a que constituye los elementos de los cuales se hace fundamental los procesos de enseñanza, en donde la creatividad, la lúdica, el impacto, la diversión e inclusión, el trabajo en equipo y otros cobran gran valor; es una invitación para el docente frente al análisis de sus métodos, formas de trabajar y evaluar al igual que la manera que asume las dificultades académicas de sus estudiantes y sus aprendizajes.

Dimensión valorar: corresponde a ese conjunto de valores que rodean el entorno educativo y que se manifiestan de diversas formas en los distintos niveles de las prácticas docentes. Dichos valores son personales e influyen, de cierta manera, en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar una realidad

Las relaciones contenidas en estas dimensiones caracterizan específicamente una práctica de cada docente y permiten una relación particular con sus estudiantes. Estas los apoyarán a ambos a reconocer y asumir esa responsabilidad social con la finalidad de contribuir en la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y generadora de oportunidades para los individuos que la conforman. Un elemento de gran importancia en esta investigación es esa parte intencional que está inmersa en las prácticas pedagógicas dentro del sentir del maestro. Que puede ser por investigación, por preocupación, por mejoras o por simple necesidad para trabajar con sus estudiantes. Más aún, si poseen algún tipo de característica en particular como puede serlo la discapacidad visual. Esa intencionalidad es tomada como una expresión filosófica que trata sobre las características de los hechos en relación con la mente. Lo que podrían ser esas actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, las contemplaciones frente al pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones sobre el aprendizaje, las

diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él y, algo bastante importante, lo que la espera de la institución.

La intencionalidad se encuentra vinculada con el pensamiento o la conciencia. Gracias a esta, un individuo tiene la capacidad para identificar la realidad que lo rodea y las múltiples posibilidades para afrontarla. Sería el ideal en temas de equidad educativa. Tal vez en uno de sus objetivos se pudiese considerar qué se espera del estudiante con discapacidad, qué es esencial para las prácticas pedagógicas con estos y qué espera el estudiante discapacitado de su institución y de las herramientas que le brinda para enfrentarse a una sociedad de la cual es parte importante.

Como criterios para la consideración del estudio de las prácticas pedagógicas se piensa desde la constitución de un conjunto especializado de estas que son transmisión de cultural bajo unas reglas y principios que están fundamentados y animados por las voces de quienes conforman los espacios de clase. Dichos criterios posibilitan analizar o investigar las prácticas pedagógicas, de la misma manera permite describir y explicar las diferentes tendencias del campo pedagógico y sus modalidades de práctica. Desde esta perspectiva, el estudiante se vuelve un elemento fundamental de esa práctica y, por consiguiente, las características que subyacen en él como persona, lo que incluye sus habilidades y sus dificultades tal como el contexto al que debe enfrentarse.

“Los niños y adolescentes que necesitan educación especial necesitan acceso a las escuelas ordinarias. Las escuelas convencionales deben poder satisfacer sus necesidades, incluyéndolas en la educación centrada en los niños” (Unesco, 1994, p. 1).

2.5 Marco legal

2.5.1 Políticas educativas en discapacidad

La definición de la discapacidad es compleja, controversial y cambiante según el enfoque y el momento histórico en que se enmarca. Sin embargo, a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se considera que:

La discapacidad es un concepto que evoluciona, que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud, al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás. (Ministerio de Salud, 2020, párr. 2)

Es cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, de deficiencias físicas, sensorial o de otro tipo. (Egea y Sarabia, 2001, p. 16)

Comentado [ALBC1]: referenciar

Las definiciones que se encuentran en el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006) son fundamentales, pues en estas señalaron que la “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, Braille, los macro tipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación. Allí se incluyen las TIC de fácil acceso. A continuación, por “lenguaje” se entenderá tanto el de carácter oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Artículo 1, párrafo 2 (2006), resaltó que:

Por *discriminación por motivos de discapacidad* se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Esta incluye todas las formas de discriminación, entre las que se encuentra la denegación de ajustes razonables.

Ahora, por *ajustes razonables* se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Mientras, por *diseño universal*, se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

El *diseño universal* no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad cuando se necesiten. A continuación, se presenta un corto recorrido frente a lo estipulado por la ley en relación con el tema. El país cuenta con un nutrido y dinámico desarrollo normativo relacionado con la atención y protección de la población con discapacidad. Por ejemplo, el 9 de diciembre de 2013, se aprobó el CONPES social No. 166, Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, el cual contiene los lineamientos de política y el financiamiento de las acciones a cargo de las diferentes entidades del orden nacional involucradas y que se encuentra vigente desde el presente año hasta el 2022.

El documento CONPES 166 planteó un objetivo general orientado a garantizar el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. De igual manera, esboza cinco objetivos específicos y cinco estrategias, orientadas a dar cumplimiento a los mismos, con lo cual se espera generar un cambio en la conciencia de la sociedad frente al reconocimiento de esta población. Allí, se retoman los principios del respeto por la diferencia y la accesibilidad universal en busca de una sociedad incluyente.

2.5.2 Políticas educativas en inclusión

El Decreto tiene como objetivo reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en los aspectos de acceso, permanencia y calidad, para que los estudiantes puedan transitar por la educación desde preescolar hasta educación superior. Es el compromiso que el sector educativo establece para eliminar gradualmente las barreras existentes para que ingresen a la educación y se promueva su desarrollo, aprendizaje y participación, en condiciones de equidad con los demás estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, s. f., p. 1)

- *Primer año (2018)*: construcción de una propuesta de organización territorial que parta del diagnóstico de cada entidad, de la matrícula, la oferta de servicios y las características de las instituciones educativas para desarrollar el proceso de inclusión. Los establecimientos iniciarán o complementarán la valoración pedagógica de los estudiantes con discapacidad y la construcción de los Planes Individuales de Ajustes Razonables - PIAR.

- *Tercer año (2020)*: revisión, análisis y balance de la estrategia de atención que se planteó en el primero en términos de oferta, demanda y distribución de los recursos. En los

Comentado [ALBC2]: ¿cuál decreto?

establecimientos educativos la incorporación de los ajustes de los PIAR en el plan de mejoramiento institucional.

- *Quinto año* (2022): el ministerio, con base en el balance territorial realizado desde el tercer año, definirá de manera concreta los temas de recursos y de temporalidad de la planta de docentes de apoyo. Condiciones para el acceso sin barreras, la permanencia y procesos educativos de calidad para la continuidad educativa.

Lo anterior, es el compromiso que el sector educativo establece para eliminar gradualmente las barreras existentes que ingresan a la educación y promueven su desarrollo, aprendizaje y participación, en condiciones de equidad con los demás estudiantes. El objetivo de la educación inclusiva es que los estudiantes con discapacidad participen y aprendan con los demás alumnos de su edad, en los mismos espacios y actividades. Aparte, contribuye a la formación de todos los estudiantes como ciudadanos que respetan y valoran la diversidad. Por este motivo, Colombia avanza en la comprensión de lo que significa la educación para todos, eso manifestó la Constitución con la Ley General y ahora con la Ley 1618 y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Tabla 2.

Decretos en educación

<u>Constitución Política de Colombia, 1991</u>	Reconoce la necesidad de que el Estado promueva y garantice condiciones de igualdad a las personas con discapacidad.
En la Constitución Política de Colombia de 1991. (Discapacidad). Artículos 13 – 47 – 54 – 68.	Estos artículos enuncian que son obligaciones especiales del Estado. La protección, rehabilitación, integración social para personas en situaciones de debilidad o desventaja, para los cuales se prestará una atención especializada si así lo requieren. De igual forma, especifican la obligación del Estado y empleadores a ofrecer formación, erradicación del analfabetismo, ubicación laboral entre otros, para personas con capacidades excepcionales.
Consideradas ley marco de discapacidad. Ley 361 de 1997. Ley 1145 de 2007.	En estas se mencionan mecanismos de integración social, se organiza el SND (Sistema Nacional de Discapacidad) y se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Ley estatutaria 1618 de 2013.

En materia de salud.

Ley 1438 de 2011(Artículo 66).

Decreto 2082, 1996.

Artículos 3 - 6 – 14 - 18.

Estipula que las acciones de salud deben incluir la garantía a la salud de las personas con discapacidad, mediante una atención integral y una implementación de una política nacional con un enfoque diferencial.

Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, con capacidades o talentos excepcionales. Particularmente, en los siguientes principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, soporte específico.

Los establecimientos educativos estatales y privados, deberán tener en cuenta lo dispuesto en el presente decreto, al proceder a elaborar el currículo, al desarrollar los indicadores de logros, por conjunto de grados establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y al definir los logros específicos dentro del respectivo proyecto educativo institucional cuando atiendan personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general de accesibilidad que sean necesarias para su formación integral, de acuerdo con lo dispuesto en la ley y otros reglamentos.

Las aulas de apoyo especializadas se deben concebir como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes indicados a la atención integral.

El Gobierno nacional apoyará financieramente a las entidades territoriales para el establecimiento de las aulas de apoyo especializadas. Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior, que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las personas con limitaciones, con capacidades o talentos excepcionales en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

Lev 361, 1997.

Artículos 1 – 10 – 11 – 13.

Los principios que inspiran la presente ley se fundamentan en los artículos 13, 47, 54 y 68 que la Constitución Nacional reconoce en consideración a la dignidad que le es propia a las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias.

El Estado colombiano en sus instituciones de educación pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico

para las personas con limitación, quienes para estos dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales. El Gobierno nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente, o por convenio, con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional.

El Ministerio de Educación Nacional establecerá el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio.

Resolución 2565, 2003
Artículos 2 – 9.

La presente resolución se aplica a las secretarías de educación de los departamentos y de las entidades territoriales certificadas y a los establecimientos educativos estatales. Los departamentos y las entidades territoriales definirán en la Secretaría de Educación, o en la instancia que haga sus veces, un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio a la población con necesidades educativas especiales de su jurisdicción.

Para eso, tendrán en cuenta criterios de densidad de la población, demanda del servicio y número de establecimientos educativos, entre otros. Los departamentos y las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes, que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones y de acuerdo con los planes de mejoramiento institucional y el Plan Territorial de Formación.

Ley 1145, 2007.

Las normas consagradas en la presente ley tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos.

Ley 1618, 2013.
Artículo 7.

Esta ley establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. De acuerdo con la Constitución Política, la Ley de Infancia y Adolescencia, el Artículo 7 de la Ley 1346 de 2009, todos los niños y niñas con discapacidad deben gozar

plenamente de sus derechos en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. medidas: como Integración de todas las políticas y estrategias de atención y protección de la primera infancia, mecanismos especiales de inclusión para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, Establecer programas de detección precoz de discapacidad y atención temprana, establecer programas de apoyo y orientación a madres gestantes, garantizar el servicio de habilitación y rehabilitación, establecer estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad. etc

Decreto 1075, 2015.

Este decreto compila toda la normativa referida al tema de la educación para personas con discapacidad, específicamente, lo establecido en los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009. Además de los principios constitucionales consagrados en el artículo 209, y en las leyes que orientan la función administrativa y la contratación pública, las actuaciones de las entidades territoriales, en materia de contratación del servicio público educativo, se regirán por los siguientes principios:

Accesibilidad: las entidades territoriales certificadas deberán generar las condiciones necesarias para garantizar el acceso al servicio educativo estatal a todos los niños, niñas y jóvenes, incluso bajo condiciones de insuficiencia o limitaciones en los establecimientos educativos oficiales.

Eficiencia: las entidades territoriales certificadas deberán optimizar los recursos humanos, físicos y financieros, procurando una prestación del servicio educativo con criterios de calidad.

Calidad: mediante la contratación del servicio público educativo, las entidades territoriales certificadas deberán garantizar condiciones adecuadas para el desarrollo de aprendizajes y facilitar ambientes escolares y procesos pedagógicos adecuados, que propendan por la formación integral y de calidad de los estudiantes.

Diversidad: la contratación del servicio público educativo reconocerá las diferencias étnicas, culturales, geográficas, demográficas y sociales de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de ofrecer una prestación del servicio educativo pertinente, de tal manera que se garantice el acceso y la permanencia escolar de todas las personas.

Reducción progresiva: la contratación del servicio público educativo se reemplazará progresivamente con medidas que adopten las entidades territoriales certificadas, tendientes a superar las razones que dieron lugar a la insuficiencia o a las limitaciones para la atención y prestación del servicio educativo en los establecimientos educativos oficiales de su jurisdicción.

Oportunidad: en el marco de la contratación del servicio público educativo, las entidades territoriales certificadas deberán garantizar que la atención educativa sea oportuna, de tal manera que esta inicie de forma simultánea con el calendario académico que han establecido para los establecimientos educativos oficiales de su jurisdicción.

Planeación: la contratación del servicio público educativo deberá responder a las necesidades establecidas con anterioridad por la entidad territorial certificada en educación, con base en el proceso de gestión de la cobertura educativa, en los estudios técnicos de planta y en los que demuestren la insuficiencia o las limitaciones para la prestación del servicio educativo en los establecimientos educativos oficiales.

Decreto 1421, 2017.

Artículo 2.3.3.5.2.1.1.

Artículo 2.3.3.5.2.1.2.

Artículo 2.3.3.5.1.4.

Artículo 2.3.3.5.2.3.2.

Artículo 2.3.3.5.2.3.3.

Artículo 2.3.3.5.2.3.4.

Artículo 2.3.3.5.2.3.5.

Este decreto reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, tanto en instituciones de carácter público y privado.

Ámbito de aplicación: la presente sección aplica en todo el territorio nacional a las personas con discapacidad, sus familias, cuidadores, Ministerio de Educación Nacional, entidades territoriales, establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado.

Principios: la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 en concordancia con las normas que hacen parte del bloque de constitucionalidad, así como en los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994.

Igualmente, se acogen los principios de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, incorporada al derecho interno mediante la Ley 1346 de 2009, como orientadores de la acción educativa en las diferentes comunidades educativas.

Definiciones.

Para efectos de la presente sección, deberá entenderse:

Accesibilidad: medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas, las TIC y a otros servicios e instalaciones.

Acceso a la educación para las personas con discapacidad: proceso que comprende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas

con discapacidad, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna.

Acciones afirmativas: conforme al Artículo 13 de la Constitución Política y 2 de la Ley 1618 de 2013, se definen como: “políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad”. En materia educativa, todas estas políticas, medidas y acciones están orientadas a promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad mediante la superación de las barreras que tradicionalmente les han impedido beneficiarse, en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, del servicio público educativo.

Ajustes razonables: son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad.

Currículo flexible: es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a estos. Es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, al tiempo que trata de dar a todos la oportunidad de aprender y participar.

Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados a partir de sus capacidades y realidades.

Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El DUA no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad cuando se necesiten.

Educación inclusiva: es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y

adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los Derechos Humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Esquema de atención educativa: son los procesos mediante los cuales el sector educativo garantiza el servicio a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la educación formal de preescolar, básica y media, que considera aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad en términos de currículo, planes de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción.

Estudiante con discapacidad: persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, por lo que atiende a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

Permanencia educativa para las personas con discapacidad: comprende las diferentes estrategias y acciones que el servicio educativo debe realizar para fortalecer los factores asociados a la permanencia y el egreso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en el sistema educativo, que se relaciona con las acciones afirmativas, los ajustes razonables que garanticen una educación inclusiva en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia y la eliminación de las barreras que les limitan su participación en el ámbito educativo.

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre estos, los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son un insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA

El PIAR se constituye en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y

aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje. Es un complemento a las transformaciones realizadas con el DUA. El diseño del PIAR lo liderarán el o los docentes de aula con el docente de apoyo, la familia y el estudiante. Según la organización escolar, participarán los directivos docentes y el orientador.

Se deberá elaborar durante el primer trimestre del año escolar, se actualizará anualmente y facilitará la entrega pedagógica entre grados. Frente al mismo, el establecimiento educativo deberá hacer los seguimientos periódicos que establezca en el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes existente. Incluirá el total de los ajustes razonables de manera individual y progresiva. El PIAR hará parte de la historia escolar del estudiante con discapacidad y permitirá hacer acompañamiento sistemático e individualizado a la escolarización, potencializar el uso de los recursos y el compromiso de los actores involucrados

Oferta general: esta oferta corresponde a la ofrecida para todos los estudiantes del país, dentro de la cual tendrán acceso todos los estudiantes con discapacidad, quienes, de igual manera que opera en el sistema general, deberán ser remitidos al establecimiento educativo oficial o contratado más cercano a su lugar de residencia y al grado acorde a su edad cronológica. Para cada uno de los casos, y conforme a las características del estudiante, contará con los ajustes razonables definidos en el PIAR dentro de los espacios, ambientes y actividades escolares con los demás estudiantes.

En línea con lo anterior, la educación y la discapacidad cuentan con todo un apoyo legislativo en pro de la construcción de una sociedad libre de exclusión, el reconocimiento de la diferencia y el valor que se le da a la misma es una base que ha dado pie a crear los elementos necesarios para insertarla dentro de un espacio lleno de “normalidades”. Es este momento en donde se reconoce la diferencia de todos y para todos la que, en la actualidad, es un compromiso de los dirigentes hacerla respetar, donde todas estas normativas, leyes, decretos y o documentos nos sean solo una parte de un discurso, si no, por el contrario, se brinden todas las posibilidades y acciones necesarias para que se dé cumplimiento a las mismas.

“La diversidad tiene muchos significados y se dice que es un concepto que puede adaptarse a los significados y tendencias que dan las situaciones y las personas a lo largo del tiempo” (Lumby y Coleman, 2007, p. 1).

Capítulo III. Metodología de investigación

3.1 Tipo de investigación

El capítulo que se presenta a continuación desarrolla la perspectiva metodológica utilizada, la cual responde a los objetivos trazados en la investigación. También, describe el diseño metodológico empleado, así como el enfoque y el método investigativo seleccionado. De igual manera, se referencian las técnicas e instrumentos que permitieron la recolección y análisis de los datos obtenidos. En marco de este estudio, dentro de la investigación cualitativa, entendido por Martínez (2006) como un estudio completo integrado que forma o constituye la unidad de análisis.

Dicha selección fue dada en virtud del objetivo general de la investigación, el cual se enmarca en analizar las experiencias de los docentes frente a las prácticas pedagógicas presentes en la institución educativa I.E.T Bicentenario de Funza con estudiantes con discapacidad visual. Lo anterior en busca de un acercamiento a la realidad desde la voz de los de los docentes a través de un ejercicio reflexivo y asertivo.

En la investigación cualitativa el contexto está constituido en el mismo caso y su entorno, en su mayoría, se tiene como objetivo documentar una experiencia y entenderla desde la perspectiva de quien la está viendo, que puede ser considerada, por algunos autores, como un enfoque, una estrategia o puede ser referida solo como un aspecto del método. Para el presente estudio será considerada como una estrategia, debido a que se destaca no solo en el campo de las ciencias sociales y la educación, sino también en temas de las políticas de juventud, temas de la niñez, familia, entre otros. Además, se considera pertinente en ambientes en donde las relaciones humanas desempeñan un papel fundamental.

En principio, consideraron tres modelos con diferentes objetivos metodológicos diseñados para el estudio de casos concretos. En primer lugar, se hablará de un modelo que se

centra en el análisis de casos (estudiados y resueltos por un grupo de expertos). El segundo, tiene como objetivo enseñar principios y estándares legales establecidos. Finalmente, el tercer, está excluido por la complejidad específica de un contexto en particular, teniendo en cuenta los motivos teóricos y la aplicación de nuevas ideas, por lo que crea y transmite soluciones a los problemas.

También, enfatiza la necesidad de respetar la subjetividad individual y prestar atención a las interacciones que ocurren en los escenarios investigados. En consecuencia, las situaciones presentadas (dinámicas, sujetas a cambios) no se da “la respuesta correcta”, sino que exigen al docente estar abierto a soluciones diversas. Cualquiera que sea el modelo empleado, el estudio de casos es, pues, una estrategia metodológica en la que se requiere la implicación de los sujetos que estudian el problema.

De igual forma, este es uno de los medios más apropiados para aprender la realidad de una situación estratégica y analizar estudios de cambio, descripciones de perfil detallado, generar teorías desde de los factores que intervienen y toma en cuenta el contexto en que se desarrolla una problemática o fenómeno. Este enfoque cualitativo, es un referente importante en esta investigación, permite analizar una información recolectada en un contexto específico, que, en este caso, parte de los docentes y las experiencias pedagógicas en sus prácticas con estudiantes que tienen discapacidad visual.

Por su parte Mertens (2010), lo consideró como un método de estudio de instancias complejas basado en una comprensión global como un “todo” y su contexto, que utiliza datos e información obtenida a través de explicaciones y análisis en profundidad. De esta manera, se desea llevar este proceso investigativo de tal manera, en tanto pretende ser una herramienta que genere un aprendizaje en relación con el tema. Si bien es cierto, es un estudio específico frente a la discapacidad visual, el aprendizaje y los resultados, que aportarán, de forma general, a temas inclusivos educativos.

Con estas conceptualizaciones puede argumentarse que el estudio de caso se centra en la descripción y análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto. Es por esto por lo que se ha considerado la metodología más adecuada y/o conveniente para el proceso investigativo, apoyados en estas definiciones y puntualmente partiendo de Stake (1999), quien consideró que el estudio de caso se refiere a explorar las características y la complejidad de los casos individuales para comprender su desempeño en situaciones críticas.

Tal estudio está enmarcado en un interés intrínseco, puesto que se necesita aprender sobre un caso particular. El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización (Stake, 1999). En cuanto a los estudios de casos internos, la posición del investigador fue la de un intérprete cuando se reconoce y verifica un nuevo significado. Quien investiga cree que puede reconocer problemas y conflictos, estudiarlos y relacionarlos mejor con lo que sabe. Al encontrar nuevas relaciones, los investigadores identifican formas de hacerlas comprensibles para los demás.

Por otro lado, este puede ser aplicado en cualquier área de conocimiento, tiene como objetivo conocer y comprender, para el caso las experiencias de los docentes, su práctica con estudiantes que tienen discapacidad visual con la pretensión de reconocer como funciona, describirla y orientarla para facilitar la interpretación del caso. Simons (2011), en su libro *Estudios de caso, teoría y práctica*, reprodujo estudios de caso como evolución de la investigación en términos de pertinencia y logro en diversos contextos educativos. Además, mostró cómo emergen en ese contexto a partir de sus fortalezas y limitaciones, pues se adaptan a esta investigación de la siguiente manera:

3.2 Fases de la investigación



- Interpretación ,análisis, conclusiones y argumentación frente a los resultados

Reflexiones y Conclusiones

La gráfica representa las diferentes fases que direccionan y acompañan el proceso metodológico de la investigación. Está dividida en tres grandes partes: la inicial, la media y la final.

3.2.1 Fase inicial

Planeación y diseño: se da desde la propia experiencia. Como docente surge la pregunta de cómo los profesores desarrollan sus prácticas pedagógicas y cómo son sus experiencias con la vinculación de los estudiantes, que tienen discapacidad visual, a sus aulas. Se consolidaron posibles situaciones que representarán una necesidad o problema y cómo podría estudiarse en torno a él. Este proceso tuvo diversos cambios en relación con su metodología, diseño, organización y otros; sin embargo, el fondo de su objetivo siempre estuvo enfocado a lo mismo.

Este camino se va alimentando con cada conocimiento y lectura generada, se buscaron conceptos teóricos que apoyarán y direccionarán el estudio. De igual manera, se realizó una búsqueda de trabajos que también estuvieron enfocados hacia temas como prácticas docentes, inclusión de la discapacidad visual, experiencias pedagógicas, etc. Esta primera fase tuvo una alimentación constante y definición de elementos que aportarán a la misma. Teniendo lista esta fase, dentro de la cual está la guía metodológica y la puntualización de los instrumentos, se procede a la construcción de estos.

Asimismo, Simons (2011), en el estudio de caso intrínseco utilizó diferentes métodos de recolección sistemática de información, entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Como primer instrumento, está el formulario de preguntas, que se considera una

lista de verificación, la cual es aplicada como una valiosa herramienta para recopilar información. Fue diseñado desde la perspectiva de la generalidad, mientras que su pretensión está en tener información de todos los docentes.

Un segundo instrumento es la entrevista semiestructurada, entendida como “una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández, 2006, p. 59). En esta, el ambiente es de mayor confianza y espontaneidad para los entrevistados, pues la rigurosidad no está centrada en la sistematicidad de las preguntas, sino en el tratamiento posterior de la información.

La fuente de investigación serán los docentes de los distintos niveles de escolaridad de la institución educativa, que han trabajado con estudiantes que tienen discapacidad visual, con el objetivo de develar los argumentos, intenciones y acciones que reconocen en sus experiencias.

Por otro lado, un tercer instrumento corresponde a la revisión de documentos institucionales, entendido como una forma de investigación, con el objeto de hallar en estos elementos importantes para el correspondiente análisis de resultados, donde den cuenta de los procesos relacionados con estudiantes en condición de discapacidad visual. Estos son de tipo conceptual, metodológico o procedimental. se encuentran el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), los planes individualizados de justes razonables (PIAR), el Manual de Convivencia, las Actas de Concejo Académico, las Actas de Comisiones de Evaluación y Promoción y la Evaluación Externa de Índice de Inclusión Educativa.

3.2.2 Fase media.

En esta parte del proceso, llamada fase media, se realiza la recopilación de los datos como primer momento a partir del análisis de la información. Después de aplicados los

instrumentos, se procede en la construcción de unas categorías y tablas de organización. Para el caso del formulario Google, se analizaron algunos puntos comunes desde la generalidad de las respuestas, mientras que de las entrevistas se realizaron las transcripciones, dado que fueron desarrollados bajo unas grabaciones de voz. Seguido a esto, se consolidaron las categorías y se organizó la información para facilitar su análisis y triangulación. Por último, el proceso con el análisis documental se estableció con unos ejes comunes en una tabla, los cuales permitieron la consolidación y clasificación de la información.

Esta fase cierra con el análisis de los instrumentos; en primer lugar, las respuestas al formulario ya organizadas por ejes comunes, luego, el análisis de las transcripciones de las entrevistas bajo tres categorías específicas y, por último, la revisión de la tabla organizacional de los documentos institucionales anteriormente mencionados.

3.2.3 Fase final

Esta parte de la investigación, llamada fase final, corresponde a los resultados, reflexiones y conclusiones finales correspondientes con la información consolidada. En esta, se encuentra la triangulación de los tres instrumentos aplicados, pues dan cuenta de las dimensiones de las prácticas pedagógicas y las experiencias de los docentes frente a el ejercicio de reflexividad y transformación. Esta fase comprende un elemento esencial de la mano de los objetivos, dado que consolida los aspectos que posibilitan y dificultan las experiencias de los docentes frente a sus prácticas pedagógicas.

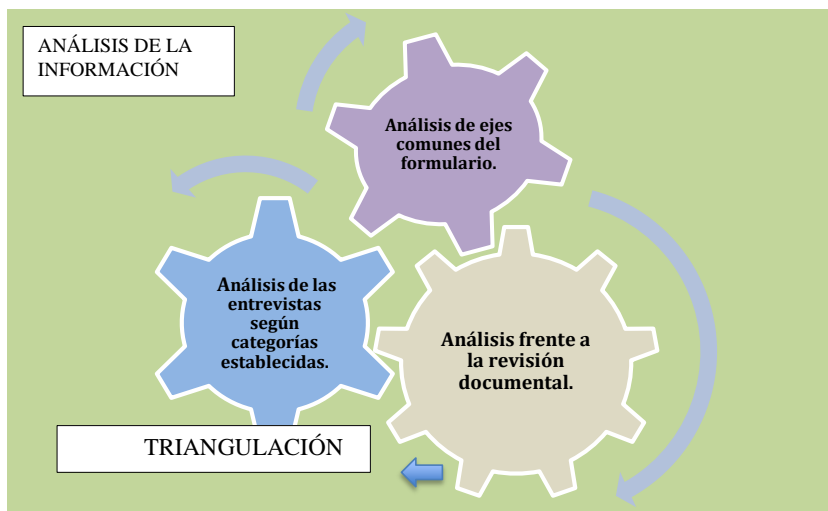
3.3 Análisis de la información

A continuación, se realiza el ejercicio de análisis de la información recopilada en los instrumentos desde la individualidad de los mismos, dando continuidad a este proceso de reflexión, dicha información es triangulada bajo dos puntos principales, uno de estos, en

torno a las experiencias docentes y, el otro, frente a las dimensiones de la práctica pedagógica anteriormente mencionadas (ver Figura 1).

Figura 1

Análisis de la información



La estrategia de análisis como triangulación se da en concordancia con el objetivo de develar las experiencias docentes relacionadas con las prácticas pedagógicas. De la misma forma, con el proceso metodológico y propósito del estudio, en tanto que: “su aplicación requiere de la obtención de información sobre el objeto de investigación, mediante diversas fuentes que permitan contrastar los datos recogidos” (García et al. 2016, p. 541).

En este primer apartado se presentará la reflexión frente al formulario aplicado, dicho instrumento se desarrolló dentro de la investigación como se ha mencionado con el propósito de hallar generalidades en torno al tema. La mayoría de los docentes de la institución da cuenta en sus respuestas de tener conocimiento entorno a la discapacidad social, cognitiva, visual e intelectual o por lo menos de no desconocer estas terminologías, y por ende se conoce cuáles de estas están presentes en nuestra institución (ver Anexo 2).

Puede afirmarse que se tiene claridad frente a los documentos institucionales que enuncian sobre la discapacidad. Cuando se habla de la definición o conceptualización propia de la discapacidad visual, el referente es encaminado a términos de la medicina y las apreciaciones van entorno al deterioro visual y a la limitación que afecta a la capacidad de visión. Frente a los diagnósticos que han estado presentes en sus aulas han sido diversos, en su mayoría tuvieron experiencias diferenciadas en un mismo espacio. Los apoyos pedagógicos empleados en su práctica con estudiantes con discapacidad han sido unificados por la institución con elementos como el PIAR, lo que permite que, a pesar de utilizar metodologías y didácticas diferentes, conserve el formato y objetivo hacia una misma meta.

Se menciona, el PIAR, las guías flexibilizadas, algo del DUA y la flexibilización curricular. Frente a su efectividad las respuestas están en un punto medio, para algunos docentes son bastante efectivas y, para otros, poco. La percepción de la experiencia inclusiva frente al ejercicio pedagógico fue percibida, en su mayoría, como buena. Teniendo claridad en lo anterior, en pequeños porcentajes la razonan como óptima, otros normal, pesada y algunos como excelente. Lo que sí pareciese marcar gran importancia es el porcentaje en el que se considera que los procesos llevados a cabo frente a las situaciones con discapacidad, incluida la que atañe esta investigación, son insuficientes. Si bien es cierto, se trata de hacerlo de la mejor manera. De igual forma, queda la incógnita de qué tan suficiente es.

Un segundo apartado corresponde a la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a docentes licenciados en diferentes áreas de enseñanza como matemáticas, inglés, sociales, etc., con la característica de haber trabajado con estudiantes que poseen discapacidad visual dentro de sus aulas. Su primera experiencia se dio en la I.E.T Bicentenario; su práctica docente propende la búsqueda de nuevos elementos, estrategias y herramientas que les fortalezca, no se oponen a salir de su zona de confort, aunque la tarea que se les presenten sea de gran complejidad.

DOCENTE BT: del área de Ciencias Sociales y Democracia de la Universidad Pedagógica, con una orientación en educación sexual. Lleva casi 33 años como docente en el sector público en secundaria; la educación es una de sus grandes pasiones, destacada por su sentido de servicio y colaboración no solo para sus pares docentes, sino para los estudiantes y sus familias.

DOCENTE AI: Licenciado en inglés, especialista en Evaluación Educativa y Educación Bilingüe; enamorado de los procesos investigativos, debido a que los considera como una opción para buscar alternativas de mejora para su práctica docente. Una de sus grandes fortalezas es escribir artículos de investigación para compartir sus experiencias significativas con sus pares docentes.

DOCENTE AV: del área de humanidades español e inglés con especialización y maestría en idiomas; con casi diez años como docentes en el sector privado y público, creyente total de la educación como eje fundamental de un buen ser humano.

DOCENTE JMM: estudió Filosofía y teología, además, Licenciatura en Filosofía Contemporánea. Actualmente, está cursando un doctorado en ciencias de la educación; una persona bastante interactiva que le fascina su profesión y que si volviese a nacer escogería ser docente de nuevo.

DOCENTE DM: lleva 14 años en el sector público, ha tenido experiencia en el Programa de Aceleración del Aprendizaje y en las áreas de ética y básica primaria. Es licenciada en Psicología y Pedagogía con maestría en Desarrollo Humano; se preparó también como formadora de yoga para niños, adultos y gestantes. Considera ha sido una herramienta que ha atravesado totalmente su vida y su práctica pedagógica, es una docente con un corazón inmenso, lleno de amor, paz y seguridad, dispuesta a transmitir todo lo que sabe y a evidenciar sus procesos con sus estudiantes, familias y cuidadores mediante la creación de semilleros educativos.

DOCENTE CC: estudió licenciatura en Leguas Modernas de la Universidad Distrital, hizo una maestría en educación con énfasis en investigación y didáctica del inglés, lleva 14 años trabajando como docente, parte de ese tiempo en el sector público y otros en el privado. Su trabajo de grado en la maestría estuvo enfocado al idioma inglés para resaltar didácticas y nuevas herramientas tecnológicas, que permitan la real inclusión educativa.

DOCENTE HO: lleva 24 años dedicada a la docencia en el sector oficial, desempeñándose en el área de matemáticas. Inicialmente, en el sector rural en básica primaria y ya luego en básica secundaria en lo urbano. Tiene tres especializaciones, una en Lúdica Educativa, otra en Evaluación y la última en Ética y Valores, preocupada total de la educación, enfocada en la calidad del conocimiento y del ser humano en su integralidad.

DOCENTE PB: Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional e Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Lleva como docente aproximadamente diez años. Destacada por su forma libre y espontánea de expresar su sentir, sin tabúes ni prevenciones, apática en un 100 % a procesos que impliquen elementos que no sean de su dominio, a los cuales no se ha brindado una capacitación o formación previa para afrontarle, pues considera que para cada situación existe una especialidad y no se debe ser ni hacer partícipes de ninguna situación que implique experimentar con el aprendizaje, la vida, las necesidades y prioridades de un ser humano. Dichas entrevistas se encuentran organizadas y analizadas bajo tres categorías específicas presentadas en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3

Categorías de análisis de las entrevistas semiestructuradas

PAR Y EMOCION /COMPRESION DEL SUJETO / RETO DEL ENCUENTRO CON EL OTRO	TRANSFORMACION / INICIO DE LA DIDACTICA / REEPENSANDO LA DIVERSIDAD	PRACTICA PEDAGOGICA		
		NECESIDAD Y POSIBILIDAD	DIFICULTAD GENERALIDAD	EXPLICIDAD DISCAPACIDAD VISUAL
BC es bien difícil ese primer encuentro, senti impotencia ,angustia y desespero de no poder orientar y guiar en lo que yo necesitaba	buscar mejores y diferentes estrategias / potencio la oralidad y comunicación acertiva	se utilizan los recursos que tenemos a la mano dados por el municipio y la institucion/ buscar satisfacer la diferencia	son 48 estudiantes en los grupos y la cantidad no me permite dedicar el tiempo que requieren los estudiantes con discapacidad visual	requieren mayor tiempo y dedicacion, los docentes requerimos mayor capacitación
AI un primer recuerdo en un momento bastante complejo,por que no sabia como orientar el proceso de aprendizaje . Senti frustracion./Entiendo mi estudiante, sus habilidades y trabajo para el, mediante el PIAR.reconozco mi estudiante con discapacidad visual como agente de cambio y transformacion / salgo de mi zona de confort y me preocupo por sus intereses y necesidades.	consiencia de la diversidad/ creo nuevo aprendizaje	los docentes tenemos la tarea de evolucionar ,aprender y adaptarnos / mayor conciencia en el desarrollo de mi practica ,fortalezco el trabajo en equipo,asigno roles,optimizo procesos de aprendizaje	espierta mi interes por inddagar sobre nueva formas y metodologias para direccionar mi practica con los estudiantes en general.	requieren mayor atencion y es complicado con grupos tan grandes ademas requerimos mayor acompañamiento que no sea esporadico los recursos y capacitación deben ser mas constantes
AV mi primera experiencia de dialogo y exptativa con miedo pero lo que la estudiante me hizo sentir fue lo que me hizo ver las cosas de diferente manera.	me veo en la necesidad de evolucionar / reconozco que cada uno de mis estudiantes es diferente y tienen diversas formas para aprender .	necesitamos todos los computadores con el programa youx	los materiales no son suficientes	la tiflologa debería tener acompañamiento constante, cosidero el desconocimiento del braille como un limitante, nos falta capacitación a los docentes s se necesita personal clifcado para el tema y en su preferencia grupos mas pequeños.

JMM Un poco complicado con esta dificultad que es propia de la pedagogía y de la didáctica /mi estudiante con discapacidad visual es mi reto /es un reto adaptarme al otro, pero tengo un familiar ciego y se de la situación	fortalezco la escucha y la oralidad / me pienso desde otra perspectiva como pedagogo para reemplazar mi práctica hacia todo el grupo de estudiantes			no somos especialistas en el tema hacemos lo que podemos, requeriríamos mayor acompañamiento y capacitación
DM Fue un desafío enorme el principal temor s el desconocimiento de uno como adulto en su rol de docente de la herramienta básica de lecto escritura de ellos es decir el braille/ su afectividad facilita la relación y comunicación entre docente y estudiante/ es una experiencia hermosa por el vínculo que se crea con esos niños	transformo no solo mi práctica sino mi vida y estudio yoga para complementar mis estudios / di utilidad al trabajo con relieve y la plastilina, la creación de materiales y uso de diferentes elementos tiene que ver con las ganas y habilidades que tenga el maestro de utilizar y crear herramientas / se transforma no solo por los estudiantes con discapacidad visual sino a la luz de la diversidad , replanteo mi práctica pedagógica para que sea más diversificada	es necesario explorar todos los sentidos y aprovechar las mayores habilidades/ PIAR Y DUAR fortalece mi práctica en general,	en determinado momento me siento limitada frente a los recursos para trabajar con la diversidad de estudiantes	debriamos tener mayor acompañamiento de tifología y capacitación/ carecemos de material y recursos para trabajar con estos estudiantes. el ideal sería contar con la impresora braille/ los procesos no deben ser cortados por secretaría de educación, los contratos de tifologas deben ser continuos .
VO no sentía una experiencia tan complicada por que tenía era estudiantes con baja visión, cuando ya me encontré propiamente con la discapacidad visual fueron fundamentales para mi las recomendaciones dadas por la orientadora / mas que de dificultad es de actitud .	repienso mi práctica pedagógica y aprovecho los medios tecnológicos que tengo a mi alcance y mis habilidades con la tecnología / empecé a buscar elementos que me ayudaran para satisfacer las necesidades de todos mis estudiantes así como fortalecer sus demás sentidos aparte de la escucha	explorar la oralidad	los esfuerzos del municipio y la institución en el tema de la inclusión son valiosos y lo reconozco de esa manera pero siento que nos son suficientes .	el uso del material específico para discapacidad visual necesita tiempo y capacitación , con el que no contamos , sabemos que tenemos material pero falta capacitación para utilizarlo, nos faltan recursos para los grupos tan numerosos que tenemos./ acompañamiento de tifología
HO Que impotencia no sabía por donde empezar ni como tratarla , me sentía desubicada y la orientadora fue fundamental por su apoyo / me desacomodo como docente	inventar , preparar, recrear		como docente no fui preparada para trabajar con estos estudiantes/ el compromiso de los padres de familia debe ser mayor , mientras los grupos sean tan grandes es complicado hablar	falta fortalecimiento al docente en este tema, necesitamos mayor capacitación y preparación así como acompañamiento constante de tifología / los grupos son demasiado grandes y los niños necesitan mayor tiempo y dedicación
PB no lo considero una experiencia agradable, fue traumático , molesto , trate de desacerme del tema no quería enfrentarme a ese reto y pense cambio de curso pero no se pudo entonces me resigné y decidí que la dejaba y le pondría al estudiante una nota apreciativa y ya no tenía ninguna intención de enfrentarme a este reto	algo trate de ingeniarlo pero pues fue poco que sabes y hacer haber que puedo hacer / siento aborreción al tema		reconozco y valoro la labor de la orientadora pero creo es improvisado por que es orientadora no trabajadora especial, en el tema requerimos especialista considero todo muy nulo en general	no es justo experimentar con ellos ya que no estamos preparados/ siempre crítico que esto implica haber que se me ocurre para hacer con usted y los otros 30 y no hacemos trabajos personalizados/ para mí estos estudiantes deberían tener un docente especializado por la calidad educativa y con el número de estudiantes que

3.3.1 Categoría 1:

Relación entre docente y estudiante

Para esta categoría, a partir de ese encuentro y esa primera experiencia con los estudiantes, les trajo a sus vidas un tanto de incomodidad, de dificultad. Así como fue mencionado por los docentes: [...] *es bien difícil ese primer encuentro, una posición de desespero por no saber y poder orientar y guiar en lo que necesitó. Es impotencia angustia,*

preocupación, desagrado, incluso apatía [...]” (entrevista Docente BT, comunicación personal). Dicha concepción se expresó por varios docentes, incluso, algunos vivieron una experiencia desagradable, tanto así que consideraron en cambiar de grupo de trabajo bajo la condición de tener un estudiante en tal situación:

Más situaciones fueron desfavorables que favorables, es un momento sorpresivo que se presenta en la vida, un estado de desacomodo, en el que, si bien es cierto, se acepta, también se tiene la claridad de que no se sabe cómo hacerlo. (entrevista docente CC, comunicación personal)

Se percibe como un desafío enorme a su favor. Además, se destaca el vínculo afectivo que se iba desarrollando, lo que hacía de esta práctica una experiencia maravillosa, que daba cabida a nuevas comprensiones entorno a ese otro que, tal vez, es diferente a los demás y que los reta a reencontrarse y revisar esas limitaciones: *Me abro al diálogo y la expectativa, con mucho miedo, pero lo que mi estudiante me hizo sentir fue lo que me ayudó a ver las cosas de otra manera*” (entrevista docente AV, comunicación personal). Con lo anterior, se puede evidenciar que un sentido de preocupación subyace por la necesidad de reconocer ese par frente a sus habilidades, intereses y necesidades.

3.3.2 Categoría 2:

Transformación de la práctica docente

El docente, en uso de sus facultades de creatividad, lúdica y didáctica, empieza a salir de su zona de confort, de su comodidad: *“Me pienso desde otras perspectivas como pedagogo para repensar mi práctica hacia todo el grupo de estudiantes”* (entrevista docente JMM, comunicación personal). ¿Y en pro de qué?, de buscar diferentes y mejores estrategias que permitan potencializar otras habilidades, donde son las comunicativas las fundamentales. Se crea o construye una mayor conciencia de una diversidad y un beneficio que no solo hace

referencia al cómo llegar a ese estudiante con discapacidad visual, sino que va más allá:

“Transformó no solo mi práctica, sino mi vida. Complementó mi profesión con estudios en yoga en busca de más posibilidades ante lo que me exige una práctica más diversificada”

(entrevista docente DM, comunicación personal).

Desde esta perspectiva, da la posibilidad al docente de visualizarse desde otras formas que estén enfocadas hacia todo el grupo estudiantil. Si bien es cierto, este ejercicio de investigación está dirigido a la discapacidad visual, se puede evidenciar, de manera clara e insistente, que el reflexionar y evaluar estas pedagogías son pensadas para un beneficio general y no un único particular.

El repensar la diversidad que, como su nombre lo indica, representa una cualidad de lo variado, parte el inicio de este proceso de didácticas: *“construí en mí maestría un material específico del área de inglés para satisfacer las necesidades de todo mi grupo de estudiantes, resaltando en él el sentido de la escucha”* (entrevista docente CC, comunicación personal).

En estos procesos, cada uno hace uso de sus elementos, habilidades y de todo lo que tiene a la mano para ponerse creativo, es así como se utiliza la expresión “me defendí como pude y con lo que pude”. Sin embargo, ese algo es importante, pues, de una u otra forma, aportara a esa obtención de conocimientos: *“Me veo en la necesidad de evolucionar, reconozco que cada uno de mis estudiantes es diferente y tienen diversas formas para aprender”* (entrevista docente HO, comunicación personal).

Asimismo, se espera que cada aporte sea positivo y que involucre ese intentar hacer las cosas y no dejarlas de lado con la idea de no afrontarlas. A la luz de la realidad se ve más que una dificultad, se evidencia una posibilidad de crecimiento, inventar, preparar, recrear. ¡Pero no para todos! Precisamente, al evocar esa diversidad, se reflexiona también frente a ese sentir de negación; a los procesos que no se quieren enfrentar e, incluso, generan una aberración que es compleja de juzgar: *Algo traté de ingeniar, pero fue muy poco, carecía de*

conocimiento. Eso me desmotivó más y en la realidad el tema me genera aberración, no es de mi interés trabajar en él. De hecho, considero existen personas especializadas, esto es una sobrecarga para lo que no nos han preparado a los docentes. (entrevista docente PB, comunicación personal)

3.3.3 Categoría 3:

La posibilidad y la dificultad frente a la experiencia

Desde la posibilidad, se usan los recursos que se tiene a la mano, sea que los brinde el municipio, la institución o los mismos estudiantes y familias. De lo que se trata es de satisfacer esas diferencias, por tanto, el reto docente está en evolucionar, aprender y adaptarse: *“Estamos en la obligación de mirar cómo hacer para satisfacer las necesidades de todo el estudiantado. Existen necesidades, sí, pero se valora lo que se ha logrado hasta el momento”* (entrevista docente BT, comunicación personal). Por lo que se tienen muchas falencias, motivo por el cual se esperaría tener a la tiflóloga todo el tiempo en clase con los estudiantes.

Sin embargo, se valora la importancia y dedicación que ahora está puesta en la institución. Un elemento, si así pudiese llamarse, fundamental ha sido la constancia y dedicación de la orientadora para apoyar en estos procesos. Del mismo modo, en la práctica pedagógica se exploran otras habilidades, otros sentidos que, si bien es cierto, se sabe que existen, tal vez no son considerados viables para el reconocimiento de los saberes, pero que, a la luz de lo que se está viviendo, han venido a pedir sean utilizados y aprovechados.

Igualmente, por más que se quiera dedicar un tiempo extra a la diversidad o a la discapacidad visual, es una tarea extrema, porque la cantidad de estudiantes no siempre lo permite: *“Como docente no fui preparada para trabajar con estos estudiantes, el compromiso de los padres de familia es muy escaso y, mientras los grupos sean tan grandes,*

es complicado hablar de calidad educativa” (entrevista docente HO, comunicación personal). Por tal motivo, se reconoce y valora la labor de la orientadora, pero todo tiende a ser improvisado y se requieren especialistas casi que de tiempo completo.

De la misma manera, todos los esfuerzos, sean de cualquier entidad, son insuficientes mientras los docentes no sean capacitados y preparados para la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual: *Los esfuerzos del municipio y la institución en el tema de la inclusión son valiosos y los reconozco de esa manera, pero siento que no son suficientes para lo que necesitamos”* (entrevista docente CC, comunicación personal).

Por otro lado, la Resolución 2565, 2003 con los Artículos 2 – 9, enunció que los departamentos y las entidades territoriales certificadas y los establecimientos educativos estatales definirán, en la Secretaría de Educación, o en la instancia que haga sus veces, un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales de su jurisdicción. Para eso, tendrán en cuenta criterios de densidad de la población, demanda del servicio y número de establecimientos educativos, entre otros. Los departamentos y las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de las instituciones que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones y, de acuerdo con los planes de mejoramiento institucional y el Plan Territorial de Formación, es clara la resolución en cuanto a la densidad poblacional y a la formación permanente de los docentes que atienden estos estudiantes. Sin embargo, es parte del discurso y la teoría, pero está un tanto lejos de lo que es la realidad. En cuanto a la práctica pedagógica, se insiste en que se requiere de mayor tiempo, capacitación y dedicación, un acompañamiento que no sea tan esporádico y que este más guiado, no que deba ser algo en lo que todo el tiempo el

docente requiera estar experimentando o explorando: *“Los estudiantes con discapacidad visual requieren mayor atención y eso es complicado con grupos tan grandes. Además, requerimos mayor acompañamiento, no algo tan esporádico en relación con recursos y capacitaciones”* (entrevista docente AI, comunicación personal).

El lenguaje braille debería ser básico para la institución, puesto que está focalizado en integrar a estudiantes con discapacidad visual, por lo cual debería ser visto como otro idioma, entonces, ¿cómo puede un docente enseñar lecto-escritura a sus estudiantes con discapacidad visual si no lee ni escribe braille? O, ¿cómo puede enseñar ortografía si no sabe lo que están escribiendo sus estudiantes?: *“La tiflóloga debería ser un acompañamiento constante, el desconocimiento del braille es un limitante, nos falta capacitación a los docentes, necesitamos personal calificado para el tema y, en su preferencia, grupos más pequeño”* (entrevista docente DM, comunicación personal).

Cada reflexión, más que expresar una queja, es una invitación de una recopilación de sentires y pensares de las personas que, de una u otra forma, han tenido esa posibilidad, esa dificultad o esa experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad visual. Desde donde se exprese es imposible juzgarse, es lo que se ha vivido y enfrentado. De la mayor o menor conveniencia cada uno ha dejado un mensaje que considera importante para la investigación. Por otro lado, la revisión de documentos institucionales se organizó en la siguiente Tabla.

Tabla 4

Análisis de documentos institucionales

ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN FRENTE A DOCUMENTOS INSTITUCIONALES			
DOCUMENTO INSTITUCIONAL	INCLUSIÓN	DISCAPACIDAD	DISCAPACIDAD VISUAL
	El capítulo 13 tiene dedicación completa al tema	En el artículo 117 se enfatiza sobre los menores con necesidades	No se encontró alusión específica frente a este criterio.

MANUAL DE CONVIVENCIA	de Educación Inclusiva, lo que permite vislumbrar unos principios orientadores en el marco de aplicación en el aula. Se evidencia desarrollo temático en inclusión dentro del apartado del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), donde se considera al estudiante como protagonista del acto educativo y se enuncian los principios de esta en relación con el proceso de evaluación.	educativas especiales, su accesibilidad, derechos, deberes, funciones del docente de apoyo y funciones del orientador en la educación inclusiva.	
PIAR	Describe toda una caracterización diagnóstica de cada estudiante, por lo que especifica sus habilidades y posibles dificultades según casa situación, además, de las orientaciones para el abordaje pedagógico.	Especifica clara y puntualmente el diagnóstico presentado por la familia o responsables cuidadores. Indica frente a la discapacidad de cada caso las recomendaciones y posibilidades para aprovechar el potencial dependiendo cada caso.	Los diagnósticos están bien clarificados y especificados para cada situación. Establece hasta dónde se ha llegado en el proceso con el estudiante; pone en consideración elementos y herramientas que pudiesen dar cuenta de una eficacia en el proceso y que se sugerirían para dar continuidad a los mismos.
PEI	Desde el nombre se evidencia ese sentido de humanidad e inclusión	Presenta un cuadro de estudiantes atendidos con discapacidad, donde evidencia el proceso continuo y la presencia de	No se encontró alusión específica frente a este criterio.

	<p>“Educando desde la comprensión para la transformación social”. Tiene capítulos específicos en el tema, en lo que la ley estipula y en los debidos procesos.</p>	<p>los estudiantes en la institución. El objetivo de esta propende ofrecer una educación integral, de calidad en un ambiente inclusivo y la misión es formar estudiantes con valores éticos y de excelencia académica en un ambiente inclusivo. Las metas institucionales también se encaminan a fortalecer la educación inclusiva a partir de la implementación del PIAR.</p>	
SIE	<p>Presenta un apartado frente a las disposiciones de la evaluación en la inclusión educativa.</p>	<p>Enuncia con claridad la legislación que apoya desde la parte evaluativa dichos procesos inclusivos.</p>	<p>No se encontró alusión específica frente a este criterio.</p>
ACTAS CA-CD	<p>En las actas de C.A como C.D se enuncia, de manera continua, una preocupación del cuerpo de docentes frente a estos procesos, pues se busca la equidad no solo del acceso a la educación, sino de la calidad que se brinda en la institución.</p>	<p>En relación con la discapacidad propiamente, se tratan algunos temas dependiendo las situaciones presentadas durante el tiempo de escolaridad. La preocupación académica sigue siendo ese nivel de eficacia que se le puede estar brindando en la práctica docente, si se contara con la presencia del 100% del personal capacitado e, incluso, si tuviera el cuerpo docente mayor capacitación y herramientas.</p>	<p>Se aborda de forma superficial. Solo se enuncia cuando se informa sobre el material que llega del INCI para trabajar con los estudiantes con discapacidad visual y a qué persona se hará responsable del mismo.</p>
EVALUACIÓN EXTERNA	<p>Todos los estudiantes en Educación Inclusiva son inscritos a las pruebas externas: Evaluar para Avanzar, en los casos de primaria y básica</p>	<p>Se realiza análisis de datos de resultados agregados, por lo que se particularizan los resultados de estudiantes identificados dentro de la población con discapacidad.</p>	<p>En el año 2021 se graduó de bachiller, en modalidad técnico industrial, la primera estudiante con discapacidad visual, quien cursó su proceso académico desde el grado tercero.</p>

	secundaria, y Saber 11, para los estudiantes que culminan la media académica. El proceso adicional, de soporte para solicitud de apoyos cognitivos durante la realización de las pruebas, se realiza de manera institucional.	La estudiante recibe este año un incentivo por parte de la Administración Municipal por ser el mejor ICFES dentro de la población con discapacidad del municipio.
--	---	---

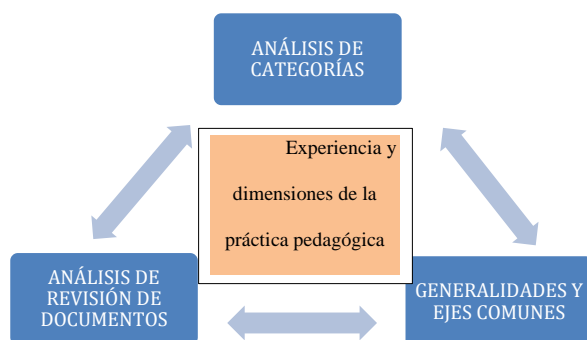
Se evidencia la presencia del tema en los documentos bases de la institución, la legislación está presente, las rutas, características, diagnósticos y habilidades van acorde a cada situación, es decir tienen existencia. De tal modo, el PIAR es un elemento base que permite y da cuenta de cada caso con la especificidad que requiere. Para llevar a cabo el proceso de flexibilización curricular, es el docente el libretista y el estudiante el protagonista de la historia, dicha flexibilización es una meta alcanzada. Si bien es cierto, tal vez no se alcancen todas las metas de comprensión o los desempeños no haya dado los mejores resultados, pero si se tiene esa expectativa de ejecutar lo que se plantea en dicha flexibilización al máximo y se da cuenta que le permite al docente estipular qué realizó, hasta donde llegó, qué tan funcional podría considerarse e, incluso, qué se puede pensar en sugerir.

Los documentos como el SIE y el PEI son claros frente a los objetivos y las metas propuestas en general. Sin embargo, al estar ya la institución focalizada para la discapacidad visual, se considera que debería tener unos apartados que fortalezcan estos procesos institucionales específicos para la discapacidad visual. En cuanto a las pruebas externas, se encuentra, también, el análisis de la institución frente a los datos generales de las pruebas especiales. Para el presente año, la primera estudiante con discapacidad visual, graduada en la I.E.T. Bicentenario de Funza, recibirá una premiación y motivación por su puntuación en las

pruebas de Estado, pues fue la más alta dentro de estas en el año anterior (2021) en el municipio de Funza.

Figura 2

Análisis de categorías



Para la triangulación de los datos recolectados, se establecieron los siguientes recursos como insumo de relación y comprensión:

- Análisis de la información resultante del formulario direccionado a la población docente general.
- Categorías de análisis de las entrevistas semiestructuradas focalizadas.
- Análisis de los documentos institucionales.

Esto, en congruencia con la conceptualización de las experiencias del docente entendidas como el ejercicio de flexibilidad, encuentro con el otro y las dimensiones de la práctica pedagógica expuestas en los referentes teóricos.

A continuación, se inicia con la dimensión personal, ya antes mencionada, como esa esencia de la práctica docente que destaca la parte humana. Puede considerarse como uno de los elementos que más motivan y fortalecen esas intenciones del trabajo de aula con estudiantes con discapacidad visual. Es una labor que, en definitiva, implica un trabajo y

dedicación extra, un tiempo con el que no se cuenta y un tema en el que no se tiene dominio. Sin embargo, gracias a esa esencia humana de los docentes y su vocación, se trata de desarrollar de la mejor manera.

En la institución el grupo de docentes, en su mayoría, domina temas inclusivos y puede argumentar frente a los mismos, sabe la existencia y pertinencia, pero llevarlo al aula implica muchos elementos más, para lo que en definitiva no fue preparado desde su entorno educativo y a lo que ahora debe atender y adaptarse. En cuanto a ese ejercicio de reflexividad, reconocido como una experiencia en donde cada uno se piensa, se construye, se renueva e, incluso, se evalúa frente a no solo un grupo de diferencia, sino frente a una generalidad caracterizada por una inmensa diversidad.

Este ejercicio es el que ha permitido la renovación, actualización, uso de las habilidades y de la creatividad para hacer lo que más puede y llevar un saber a sus estudiantes.

Desde la fase institucional se hace el docente centro de una organización en donde se reconoce la educación como algo colectivo. En tal sentido, los documentos institucionales refieren a los estudiantes con discapacidad visual unas herramientas que deben ser brindadas desde las Secretarías de educación del municipio y desde la institución. En efecto, a partir de las entrevistas y el formulario los docentes dan cuenta de su existencia, sin embargo, es de resaltar el hecho de ser enunciadas como insuficientes.

De igual forma, las experiencias con la discapacidad visual no están dadas solo por el ejercicio de quienes son docentes de aula de estos estudiantes. En realidad, es uno de los temas por los cuales se ha destacado la institución, según entrevistas realizadas, pues son inclusivos en la banda institucional, en actos protocolarios y deportivos etc. Sin embargo, cuando se trata de la academia, cae toda la responsabilidad en el docente; la profesional

especializada en tiflología y la orientadora escolar acompañan dichos procesos, pero carecen de constancia y, al ser el docente de aula, el responsable de ese aprendizaje es el profesor.

Luego, no es tan colectivo ese proceso como debería ser y no se acerca a la conceptualización expresada en esta dimensión, en donde se menciona el aporte desde la comunidad educativa llamada familia, a lo que los docentes asumen como uno de los vacíos más grandes de estos procesos, porque los padres cumplen con dejar el estudiante en la institución y constatar ingresar a sus aulas. A eso le llaman un acompañamiento, pero, más a fondo, no siempre se cuenta con su apoyo en ciertos temas, por ejemplo, en el manejo del sistema braille, uso de rejilla de escritura, sistema *Youx* de computador, *apps* de lectura en voz alta, etc.

Una dimensión de gran importancia frente a este análisis es la interpersonal, que concierne las relaciones entre las personas que hacen parte de esos procesos educativos. Para lo anterior, en cuanto a documentos institucionales, es vacío, no se tiene ninguna referencia de la importancia o casualidad del tema. En el formulario es mencionado, desde la misma reflexión final de los maestros, la importancia que genera este, dado que el hecho de tener una incidencia en la vida de esos estudiantes les motiva a buscar cómo llevar un conocimiento.

Para culminar este ejercicio se relacionarán los instrumentos en torno a la dimensión didáctica, que pudiese considerarse como un elemento esencial que le da valor y significado a la experiencia docente de transformación frente al trabajo con la inclusión educativa y, especialmente, relacionado con la inclusión. El análisis de documentos evidencia herramientas, pero no especifica cómo, por lo que no apoya en realidad las direcciones este proceso. En cuanto, al formulario, la generalidad expresa tener conocimiento y utilizar el PIAR como una herramienta de apoyo que sea didáctico o no, depende de lo que cada docente le imprima en su metodología.

Habitualmente, expresan la utilización de los audios como ejercicio de flexibilización, sin embargo, se enuncia de manera continua que dicha información es solo cuestión de un discurso o una normatividad que, con dificultad, se lleva a las aulas. Frente a esas relatorías desarrolladas en el ejercicio de la entrevista, el panorama es diferente. En muchas ocasiones, se ha logrado despertar la creatividad y búsqueda de nuevos elementos en los docentes, pero es cierto que, para otros, es el hecho de dictar y que estos copien como para asegurarse que se tiene la información. Por otro lado, hay algunos docentes que generan materiales de apoyo, que no solo se aplican para ese momento, sino que buscan repercutir en los procesos educativos de sus estudiantes. Se destaca por los docentes dicho ejercicio no solo se aplica a la discapacidad visual sino en la inclusión educativa en general.

Capítulo IV. Resultados

4.1 Narrativa de la propia experiencia

Fruto de este ejercicio investigativo, este apartado inicia con mi ejercicio introspectivo frente a la experiencia en la que como docente me veo inmersa. Mi nombre es Ana Mercedes Téllez González, soy la autora de este trabajo de investigación Docente de matemáticas y física, especialista en evaluación educativa, con casi 20 años de experiencia como profesora del sector público en el Departamento de Cundinamarca.

Apasionada por la enseñanza y didáctica, me considero una líder en proyectos ambientales e inclusivos. Dios me concedió el don de servir y aprender, que para esta profesión es un valor agregado, pues siempre estoy en la disposición de ayudar, apoyar, colaborar y con la mejor actitud para aprender de todo, todos y para todos. Durante mis primeras experiencias como docente, fui líder del proyecto PRAE institucional, donde me destacué por mi participación con grupos diversos de chicos en actividades ambientales.

Cuando inicié el trabajo en la Institución Educativa Bicentenario, en la que hoy en día estoy vinculada, me encontré con una variedad amplia de diagnósticos inclusivos, dentro de los cuales está el grupo de discapacidad visual. Me sentí tocada por el tema e inicié liderando entre mis compañeros elementos, actividades, didácticas que pudiesen servir para trabajar con estos estudiantes no solo desde el área de matemáticas, sino desde cualquier otra. Mi pasión por el tema me ha llevado a aprender el braille de una forma empírica o autodidacta, es decir, por mi propia experiencia y con el acompañamiento de mis estudiantes con discapacidad visual, quienes corregían mis trabajos, tanto así que, con mucho esfuerzo y orgullo, estoy escribiendo el segundo módulo de mi libro de matemáticas para estudiantes con discapacidad visual. Pero esto, por supuesto, después de un largo y tropezado camino de aprendizaje.

Mi primer encuentro con una estudiante con discapacidad visual no fue en el aula, fue con LM en la biblioteca del colegio. Yo la vi, llamó mucho mi atención y me acerqué a saludarla, empecé a charlar y mirar todo lo que hacía. Desde este primer momento me llamó mucho la atención poder tener contacto con alguien con esas condiciones, nunca había tenido una persona así cerca. Me encantó verla escribiendo y me generó mucha admiración el tema; sin embargo, pensaba en mi compañera, que en ese momento era su profe de matemáticas, y me mordía los labios pensando: Dios, ¿cómo le enseña matemáticas?

Cada vez que veía a LM le preguntaba, como aprendía, cómo escribía, de qué modo se comunicaba; me gustaba en mis horas libres verla y tratar de ayudarla en lo que pudiera. No sé cómo describir lo que sentía, porque esta ya reconocía mi voz cuando la saludaba y no era su maestra de nada. Me gustaba pensar en cosas que pudiesen facilitarle su aprendizaje y empecé a mirar un poco sobre el tema. Para ese entonces, tenía un proyecto de videos de matemáticas en YouTube y pensaba que mis explicaciones debían ser claras por si algún estudiante con discapacidad visual las oía.

Con la experiencia de vida de LM, reconocí algunas letras del alfabeto, algo de números, etc., pero la verdad me pareció demasiado complicado y lo dejé así. Cuando llegó a sexto mi estudiante SR, recuerdo que me pareció complicado. No sabía cómo hacer y tengo presente que me sentía bastante mal al utilizar las palabras: ver, viste, están viendo, etc. Sentía que ofendía a la niña y pensaba que no estaba preparada para ser su profesora; era diferente ir saludar, acompañar un rato y aprender, a tener ahora ya una responsabilidad que, en definitiva, yo tenía claro no quería ignorar.

Ya en muchas ocasiones se hablaba de que había que ponerlos hacer lo que pudieran y no dejarlos perder, ya teníamos algunas bases en relación con PIAR, unas sencillas flexibilizaciones eran para mí, pues evocaban un poco de creatividad. Sin embargo, acá debía tener un conocimiento que se me hacía fuera de alcance: el braille y pensaba demasiado qué y cómo hacer. Siempre escribía lo que realizaría, pero las cosas no se me daban por una u otra situación o no eran funcionales. Estos no las reconocían, el tiempo no me daba o sencillamente no obtenía el resultado que yo esperaba. Recuerdo que, en muchas ocasiones, la clase se quedaba en “espérame un momento y ya trabajo contigo”, se me pasaba el tiempo con lo demás estudiantes y esta quedaba esperándome para la próxima.

No fue una sola ocasión, en honor a la verdad, fueron varias y me sentía mal con el tema, pero no sabía cómo manejarlo, requería tiempo y conocimiento. Creo que la mayor dificultad era que yo pensaba que la niña no estaba capacitada para lo que yo le iba enseñar, que no podía, pero en realidad ni un diagnóstico le había realizado; fue en esa ocasión en donde entendí que esta experiencia, más que una dificultad, era una oportunidad y que debía alistarme para esto que estaba viviendo. Quería aportar a la vida de esta y, por qué no, a la de muchas otras personas que tengan esta misma discapacidad.

Me sentí, y aun me siento, juzgada por mis compañeros docentes, tal vez porque cualquier cosa que hiciese podría ser para muchos la típica persona que trabaja más y no esa

la que fue descubriendo una pasión inmensa por algo. El caso fue que comencé a inventar, reinventar de una manera u otra, pero algo inventaba. Además, miraba qué más podía hacer o cómo mejorar lo que había hecho; puedo decir que viví una experiencia maravillosa, pero no era inclusiva, porque hacía una cosa con el grupo y cuando los dejaba trabajando me dedicaba a los estudiantes y ese no era el ideal.

Pero, en ese momento, era lo mejor que podía hacer. Organizaba el salón, la explicación y demás; luego, una tanda de ejercicios direccionados que era el momento de dedicarme a los estudiantes con discapacidad, para cuando ya tenía todo organizada me sentaba junto a la niña y sacaba lo que le había preparado para la clase. El punto es que, si yo iba con los alumnos en el tema de primer periodo, con la estudiante hasta ahora empezaba la introducción. Luego, no era mayor cosa la que podía hacerse, pero ya hacía. El problema fue que inicié tarde el proceso, entonces me senté y convertí el PIAR en una realidad. Flexibilicé, tomé lo que sentía fundamental para que la alumna aprendiera guiada y apoyada en los DBA (de matemáticas) y me di a la tarea de tratar de nivelarla con el resto.

De modo que, la explicación desde la oralidad fuera válida para todos y luego cambiaría solo la parte práctica. No fue fácil, pero se logró. En definitiva, sí debía tener el material listo para la niña, eso era claro para mí. Entonces, hablaba, por ejemplo, que en el tablero podían ver un conjunto unitario, pues ya debía tener en relieve el conjunto listo para la niña; insisto, era una tarea que implicaba tiempo, pero que me generaba satisfacción y me sentí feliz; creo me lo disfrutaba de verdad.

Mis primeros trabajos en relieve fueron con plastilina y con lana. Después, inicié con la silicona caliente y también, en ocasiones, con la líquida, solo que era más costosa y no contaba con apoyo de nadie para esos temas. De hecho, creo que ni busqué el apoyo; una que otra vez solicité a la orientadora cierto material y esta sacaba de sus propios recursos para comprarme plastilina y silicona. Pero me daba pena, así que me defendía con lo que pudiera.

Mi estudiante estaba feliz, sentía yo, pues para mí, con todo más listo y organizado, las clases mejoraban y mi manejo de los tiempos también.

Con esta volví a retomar las ideas del abecedario, tomé una hoja donde imprimí las letras y la tenía pegada en mi cuarto. Miraba y miraba ese montón de puntos y solo pensaba “Dios, qué montón de vainas” y ya. Resulta que, de pronto, llevaron a la institución una capacitación en relación con el tema, recuerdo tanto que la conferencista llevo un abecedario grande en icopor y yo estaba feliz. Esta nos explicó cómo escribían y hacían los números, etc. Fue corta, pero para mí espectacular y motivadora, de hecho, me destaqué con la profe porque sabía varias cositas y manejaba algunos contextos que fueron, en esos momentos, evidentes para todos, incluso para mí que creía no saber nada mayor o grandioso.

Cuando creí entender cómo era el cuento de la escritura braille, pues empecé, tenía mi hojita y si quería escribir mamá, pues la m con la a y la m con la a, tal y como en primaria, pero con puntos. Esta cosa me ha empezado a encarrerar, de modo que mi *hobby* o diversión era sentarme a escribir y que las niñas me leyeran para ver si lo estaba haciendo bien. Cuando hacían actividades yo les decía: “ohm yo, yo, yo les escribo eso para las niñas con discapacidad visual” o “yo les adapto ese material”. Entonces, cuando en ocasiones prolongadas no teníamos tiflólogas, por cuestiones de contratación o servicios, nos decía la orientadora; yo podía y me gustaba colaborar.

Sabíamos que existía una impresora braille en el municipio, pero a la fecha aún no la he logrado conocer. Siempre existe una u otra razón por la que o no está funcionando, está en proceso de concesión para entregar, está desconfigurada o no hay quien la maneje. En conclusión, no podemos contar con esta. Pues en esta pasión loca que me despertó el cuento del braille, cada vez empecé a escribir mejor y más rápido, ya solamente tenía que mirar algunas letras que no lograba memorizar, pero en el resto me iba perfecto. Yo quería lograr llevar al máximo el grupo y, de la misma manera, incluir a la niña en mis clases habituales.

En cierto porcentaje lo logre y fue el elemento que me llevó a realizar mi primer escrito sobre la experiencia en braille para la revista del municipio y para el periódico del colegio.

Lo triste es que no se pudo publicar así, solo fueron las fotos y el resto en impresión normal. Yo traté de lograr que un ejemplar del periódico institucional saliera todo en braille, pero fue misión imposible y así quedó. Una institución que se destaca por sus procesos inclusivos, pero que aún es exclusiva en sus documentos institucionales como el periódico, las circulares, incluso, las frases del día de la mujer, día del estudiante, etc., que se le entregaban a las niñas y no sabían que decía. Siempre dependiendo de los demás cuando los alumnos podían tener la posibilidad de hacerlo por sus propios medios. Esta experiencia tan maravillosa transformó por completo mi práctica docente, siempre estaba en pro de mirar cómo llegar a mis estudiantes con formas diversas y potenciar todos sus sentidos, de modo que, de una u otra forma, logran recibir el concepto.

Trataba de que el material que adaptaba para los grupos de procesos inclusivos fuera viable y pertinente para todos. Tal vez pude parecer, en ocasiones, infantil, pero no les era indiferente y su aceptación era buena, porque aún en la edad de estos seguían siendo niños. Para el siguiente año escolar, recibí una nueva estudiante, JM. Podía continuar con sexto y esta nueva estudiante o llevar un proceso con SR en séptimo, pero tenía tantas cosas que mejorar que decidí quedarme nuevamente en grado sexto.

Un nuevo año con todas las pilas puestas, la mejor disposición y ya un poco de experiencia. Iniciamos perfecto, aunque con evidencia de una gran dificultad: el acompañamiento de los padres en el proceso de esta estudiante, pues por su trabajo no contaban con el tiempo necesario. Bueno, todo tocaba en el aula, incluso recuerdo reportar, en varias ocasiones, que ni siquiera tenía los útiles básicos para su trabajo de aula. Quiero resaltar que en la institución se les prestaba un computador con el programa *Youx*, pero yo

nunca lo solicité en el aula. Los materiales a los que me refiero como básicos era la pizarra y el punzón, plastilina y lana.

El proceso con la niña bien, pero difícil, porque considero tenía malas bases. En realidad, expresaba ella que, en las clases, en su mayoría, la ponían a colorear, escuchar y ya, pues en realidad no contó con mucho apoyo desde tiflogía, porque sus padres no podían llevarla siempre a sus encuentros. Todo avanzó a su medida, ya el atraso era más de nivel de conceptos y de inasistencias. Pero surgió otro imprevisto, la famosa pandemia, aislamiento preventivo, confinamientos, cuarentenas, todo esto relacionado al covid-19 que nos llevó a trabajar desde la virtualidad. Lo primero y más caótico según mi punto de vista, fue la generación de unas guías para desarrollar en casa y yo decía “Dios, cómo les voy a realizar la guía a los niños y cómo me va a tocar, primero, enseñar a los papás, para luego enseñar a los estudiantes”. No, qué revolcón de cosas.

Se trató de hacer lo más sencilla y específicas, pero la realidad es que fue bajo el desempeño, por no decir casi que vacío. Cuando iniciamos con las clases virtuales se mejoró la situación, pero todo tenía que ser oralidad. Luego, entonces, el mismo ejercicio de las clases cuando se adaptó el material; tocaba realizarlo para la niña, pero ahora con el valor agregado de buscar la manera de que lo tuviera en su casa y de que, dentro sus posibilidades, la persona que la conectaba a la clase se lo facilitara. Además, creé un material audiovisual, no sé si es el nombre correcto, pero son audio y videos de explicación totalmente diseñados para personas con discapacidad visual, que describe claramente lo que está presentándose, para dar razón a temáticas de grado sexto.

De igual forma, esta virtualidad me permitió iniciar talleres de explicación a los papitos, donde los preparaba para el trabajo que se realizaba con las niñas. En este caso, hablamos de la utilización de elementos como *kit* de geometría especializado, tablilla de plano cartesiano y, por supuesto, elemento l el ábaco cerrado para operaciones matemáticas.

Esto se realizó en horario de la tarde, desde la casa, en comodidad de cada uno, que pudiese ser una ventaja de la virtualidad. Conclusión, un reto más. ¿Qué puedo decir?, dentro de las posibilidades de la niña se cumplió, tanto así que, por decisión propia y al ver los padres el avance, se consideró para este año 2022 que repitiera su año escolar y lograra nivelar todas sus materias, dado el potencial que podía explorarse en ella. Creo que para que un padre tome esa decisión se necesitan razones de peso.

Durante el proceso de virtualidad, en mi tiempo de trabajo desde casa, escribí, diseñé y construí lo que llamo el primer módulo de mi libro de matemáticas para personas con discapacidad visual. Está escrito en braille con la traducción en español, tiene todo en relieve, explicaciones, aplicaciones y ejercicios para desarrollar aplicados al tema. Lo diseñé pensando en que las personas con discapacidad puedan leerlo, entenderlo y desarrollarlo a la par de la persona que le esté acompañando en el proceso. Luego, explico a un docente o a su padre de familia qué y cómo se realizan las actividades, incluso el material que se sugiere para la misma. Este primer módulo abarca toda la historia de los números, sistemas de numeración antiguo, la lectura del reloj con números romanos e inicia con el proceso de números naturales y sus operaciones.

El segundo módulo tiene la explicación de las operaciones con números naturales, pero con el valor agregado de estar explicadas y expuestas desde el uso del ábaco cerrado. Después, permite que el padre o docente o cuidador entienda y pueda aplicar o acompañar este proceso de aprendizaje con su hijo. Este material es el que guía mis clases para trabajar con todo el grupo de estudiantes a la par. En este año 2022 tengo dos estudiantes con discapacidad visual en el grado 604, que vienen de nuestra sede de primaria, y un estudiante en el grado 601 que es de traslado de Bogotá.

Aún sigo mejorando y cambiando elementos de trabajo con los alumnos; siento que cada vez se me ocurren más cosas, logro llevarlos al mismo nivel con todo el grupo de

estudiantes. Su flexibilización está dada en relación con la cantidad de ejercicios a desarrollar y la forma de dar solución a los mismos. He participado en un foro de inclusión educativa realizado en mi municipio como expositora y fue una maravilla poder dar a conocer mi trabajo y ver el de mis otros compañeros docentes. También, cuando recién inicié mis trabajos con discapacidad visual, participé en la premiación del galardón docente de Funza, en el cual quedé ganadora y en el concurso de maestros que dejan huella de Cundinamarca, en el cual fui ganadora también y por el que logré iniciar estos estudios de maestría.

En realidad, considero que esta experiencia y lo que he podido visualizar en estos años me llevaron a generar esta investigación relación con la calidad de la educación que podríamos estar generando, no solo para los estudiantes, sino para los grupos en general, que se relacionan con la gran diversidad de formas y medios de aprendizaje. Mi grupo focal, en definitiva, es la inclusión por discapacidad visual desde que mi lugar, como docente, me ha llevado a preguntarme cómo trabajan los demás profesores con este grupo de estudiantes. Como lo mencionada antes, es un sentido de preocupación, porque, en definitiva, si se hacen cosas, se generan elementos, pero no los conocemos entre nosotros mismos. Además, pienso que podrían aprovecharse elementos que pueden multiplicarse o adaptarse para otras áreas y situaciones. Ese sentir es el que me lleva a querer centrar mi investigación en este proceso frente a la experiencia de la práctica pedagógica de los y las docentes de la I.E.T Bicentenario de Funza con y para estudiantes con discapacidad visual.

Tensiones y transformaciones en la experiencia de la práctica pedagógica con estudiantes en condición de discapacidad visual.

La institución educativa técnica Bicentenario, de carácter público, está focalizada para atención a la discapacidad visual. Cuenta con un grupo de docentes de casi 30 personas por cada sede, los cuales no poseen formación aparente en discapacidad alguna. Dentro de la institución se encuentran diferentes tipos de discapacidad, ya sea carácter cognitivo, social,

visual etc. Frente a los estudiantes con discapacidad visual, hoy en día, se encuentran unos en la sede de primaria y otros en secundaria.

La institución tiene material didáctico (regletas, signos generadores, ábacos cerrados, ajedrez, punzones, rotuladores, entre otros) que ha sido entregado por el Instituto Nacional para Ciegos(INCI), pero no se posee conocimiento de su funcionalidad y utilidad, lo que puede saberse frente a él resulta del ejercicio de diálogo entre los docentes en los pacillos; no se ha tenido espacios de socialización frente a este material. Se recibió, pero no se sabe cómo se va a trabajar, para cuáles áreas sirve, qué logros podrían alcanzarse y qué tan funcionales pueden ser.

Desde la institución se ha recibido como tal una capacitación frente al sistema braille, que fue más teórica que práctica. Se tiene existencia de libros de matemáticas y ciencias en la biblioteca escolar. Sin embargo, no se tiene constancia de su utilización en las aulas; las cuales reciben un aproximado de 40 estudiantes por grupo. En algunos casos, uno o dos con discapacidad, de los cuales un 10 % corresponden al déficit visual. La tiflóloga asiste dos o tres días por semana para ver qué procesos se pueden apoyar, pero es el docente quien se enfrenta al ejercicio de la enseñanza con sus estudiantes regulares o con otras habilidades y discapacidades.

En torno a esto, habitualmente, el estudiante copia lo que el docente dicta y luego queda sujeto a lo que este tenga previsto, que bien puede ser dejarlo a un lado para esperar en qué momento atenderle o el profesor debería tener el material necesario ya listo para que él lo pueda desarrollar de manera autónoma. No se tiene un proceso frente al cual se garantice que lo que el docente escribe en el PIAR sea lo que se realiza en sus aulas. De esta manera, resulta que el trabajo, la efectividad y la calidad de la práctica desarrollada con los estudiantes con discapacidad visual está dada desde lo que el docente pueda hacer.

1. Resulta también que la práctica pedagógica es un proceso de transformación del conocimiento científico, donde este, por mediación del maestro, es susceptible de ser enseñado. Dicho objetivo evidencia un resultado más efectivo en tanto que la práctica es alimentada por elementos propios de la discapacidad visual que facilitan y dan funcionalidad de esta. Los docentes que han tenido la posibilidad de adquirir algún conocimiento o herramienta desarrollan un ejercicio inclusivo y con posibilidades de diversificación. Con esto, se fortalece esa consideración de fomentar la capacitación y acompañamiento constante hacia el personal docente que trabaja con estos estudiantes; dentro del proceso inicial, en las llamadas semanas institucionales, debería existir ese espacio de organización y capacitación para que, según planeación y diseño curricular, estén a cargo de los grupos específicos.
2. Resulta interesante esa reflexión frente a lo que es el discurso y lo que plantea la realidad de las aulas, los documentos que son de gran importancia, pues direccionan y apoyan los procesos educativos, pero la pregunta es, ¿qué tanto de eso pasa en la realidad? Este ejercicio de análisis debe ser más que un ejercicio de escrituración en el PIAR, en cambio debiera dar cuenta de la realidad del aula, con los desafíos, aciertos y desaciertos que se presentan en dicho ejercicio. En la revisión de las guías de trabajo y la flexibilización de estas se encuentra ese ejercicio descriptivo de todo lo que se pretende hacer para dichas temáticas, en lo cual está incluido en un 80 % el material auditivo. Sin embargo, bajo la argumentación de la experiencia se presenta una distancia importante, que dista mucho de lo que se evidencia documentalmente.
3. Resulta importante el argumento bajo el cual los docentes pueden visualizar la experiencia de su práctica como una oportunidad y no como una dificultad, lo que les ha permitido reconocerse como seres más creativos y recursivos. El simple ejercicio de la construcción de una guía los lleva a reevaluar lo que están haciendo y pensarlo desde

otras perspectivas donde busquen de qué forma pueden transmitir un saber a sus estudiantes. Lo anterior es visto como una oportunidad, pues todos los estudiantes salen beneficiados, dado que con varias estrategias, modelos y metodologías puede llegarse a cumplir las necesidades de la diversidad educativa a la que se está expuesto.

Conclusiones

5.1 La inclusión. entre el discurso y la práctica pedagógica

La inclusión, como categoría que hace parte del discurso y la labor pedagógica del equipo docente y administrativo de la IET Bicentenario, es reconocida a partir de ámbitos legales y la formalidad curricular establecida desde las políticas públicas educativas que le rigen. Sin embargo, el acercamiento a la práctica pedagógica y el currículo oculto, que permitió este ejercicio investigativo, evidencian una distancia importante en relación con lo que sucede en el aula.

En primer lugar, la formación pedagógica de base de los maestros y maestras de la institución, con algunas excepciones, distan de un acercamiento a los procesos inclusivos y de atención a la diversidad. Situación que se presenta como una barrera frente a los desafíos de la inclusión en el aula. Adicionalmente, una vez enfrentados a esta realidad la falta de herramientas, y la alta demanda de procesos administrativos y pedagógicos que recaen en un docente de aula, lo distancian de emprender un camino para implementar los ajustes razonables y adecuaciones didácticas y pedagógicas que se requieren.

5.2 El potencial inexplorado del PIAR

Los planes individualizados de ajustes razonables PIAR, al encontrarse basados en la caracterización pedagógica y social de cada estudiante, incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos en cada caso particular. Estos documentos demandan de la participación de la red de apoyo del estudiante, por lo que la diada institución – familia. Lo que ya resulta demandante, además de implicar una comunicación permanente y efectiva.

Además de la diada mencionada, al interior de la institución se presentan tensiones alrededor de esta herramienta. Pues, no puede hacerse uso de un documento como el PIAR solo desde la formalidad de un discurso y el cumplimiento de una obligación, este

instrumento debe dar cuenta desde la reflexión de cada docente de una flexibilizaron explicita frente a la discapacidad visual en la que estén dispuestos los elementos, recursos y metodologías que posibilitarían el procesos con los estudiantes con discapacidad visual y es un elemento fundamental que exista un referente que indique hasta donde logre llegar con mis metas con él y de la misma manera se debería iniciar cada año escolar con una prueba diagnóstica que dé cuenta de la realidad del alcance de esas metas según se haya estipulado por el docente que entrega ese estudiante, igual con relación a los resultados de esa prueba de inicio el docente dará cuenta del estado de conocimiento en el que se recibe, esto no con la idea de criticar ni juzgar sino con la pretensión de dar continuidad y calidad a dicho proceso.

5.3 Formación pedagógica y quehacer docente en procesos inclusivos

Los maestros y maestras en la formación inicial, independientemente del saber disciplinar en el que se especialicen, recibimos dentro del currículo definido herramientas que deberían proyectar procesos inclusivos en el aula. Sin embargo, estos resultan insuficientes ante la demanda de la cotidianidad en el aula.

Es necesario e indispensable contemplar la formación especializada y permanente en procesos inclusivos, no basta con el acceso a información. La cualificación de las rutas de atención y el apoyo desde equipos interdisciplinarios especializados, que sirvan como puente en los procesos pedagógicos.

Ya desde la práctica pedagógica, existe una falta de transversalidad en el trabajo entre diferentes áreas. Esto genera barreras en el aprendizaje, fortaleciendo algunos y dejando rezagados otros.

5.4 Empatía y quehacer pedagógico en procesos inclusivos desde la práctica docente

Si bien el perfil vocacional del docente, se encuentra estrechamente relacionado con los vínculos que establece cotidianamente con sus estudiantes, de manera particular en los

procesos inclusivos, la empatía y disposición por el aprendizaje, resultan fundamentales en el fortalecimiento de procesos educativos con niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad visual.

Más aun, teniendo en cuenta, que dicha condición demanda en mayor medida del encuentro con ese otro que hace parte fundamental de ese momento de su vida. Las relaciones y vínculos que logran gestarse en los procesos de aprendizaje y enseñanza, actúan como una herramienta de fortalecimiento de procesos pedagógicos que se adelantan en dos escenarios distintos, uno en el aula, con sus pares y el otro en espacios uno a uno con el docente.

Bibliografía

- Alzás, T., Casa, L., Luengo, R., Torres, J., & Verissimo, S. (2016). *Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación*.
<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/1009/985>
- Alzate, A., Bernal, H., Chinchilla, L., Linares, L., Martínez, A., Sandoval, Stefany., Sierra, Cristian., & Toquica, A. (2016). *Museo del oro, un museo participativo de todos y para todos* [Tesis de grado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas*.
- Arriaga, M., Gómez, D., Guerrero, R., & Obando, F. (2016). *Cultura escolar y educación inclusiva: un camino hacia la diversidad*.
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/150610.pdf>
- Bautista, V. (2017). *Una mirada desde el reconocimiento del otro*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Universitat de València.
- Beltrán, N., & Pinilla, P. (2014). *Creencias de una maestra sobre inclusión educativa para licenciatura en educación infantil, repositorio institucional de la universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7722/TE-17346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonilla, Y. (2016). *Inclusión educativa: una mirada hacia la práctica docente*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1048/TO-19517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Borrego, L. (2013). *Déficit visual y nivel de educación*. Universidad Nacional de Córdoba :
http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Borrego_Lucas_E..pdf
- Cañas, M. (2016). *Tejiendo redes de inclusión*. Universidad Pedagógica Nacional:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/499/TO-19322.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, A. Gamboa, J., Gómez, L., Jiménez, L., Largo, Y., Medina, M., Moreno, L., & Triana, C. (2017). *Docentes inclusivos_a una mirada desde el reconocimiento del otro* [Tesis de grado]. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9245>
- Egea, C., & Sarabia, A. (2001). Clasificación de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, (50), 15-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=234359>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gamboa, M. (2015). *Concepciones y acciones de profesores de química sobre la inclusión de estudiantes sordos al aula regular* [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, C. (2016). *Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en primera infancia* [Tesis de maestría]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18705>
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education*. Sage publications.
- Méndez, A., Rojas, S., & Castro, J. (2016). *Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad*. Universidad de Manizales:

<https://ridum.umanizales.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12746/2796/1/INFORME%20FINAL%20%20Practicas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Decreto de educación inclusiva para población con discapacidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362988_abc_pdf.pdf

Ministerio de Salud. (2020). *Modificación Resolución 113 de 2020*.

<https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/discapacidad.aspx>

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 8(16), 381-414.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/13843>

Ripollés, M. (2008). La Discapacidad dentro del Enfoque de Capacidad y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 64-69.

Sabando, D. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico* [Tesis doctoral].

Barcelona: Universitat de Barcelona.

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/402901#page=1>

Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *ÁGORA*, 30(1), 143-161.

https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/7386/pg_144-163_agora30_1.pdf;jsessionid=1A874A32A326EF1227F7D96AFE47A283?sequence=1

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. En M. Almeida y M. Angelino (eds.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 185-194). UNER.

- Sklyar, C. (2017). *Cine y cultura contemporánea*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000777.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*.
- Tomasevski, K. (2001). *Indicadores del derecho a la educación*.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/93>
- Vélez, A. (2013). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires : un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015* [Tesis de maestría].
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/9563>
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1. Información institucional

TÍTULO DEL PEI: EDUCANDO DESDE LA COMPRENSIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL”

LEMA: “Dios concede la victoria a la constancia”

MODALIDAD: Técnica industrial

Misión. La Institución Educativa Departamental Bicentenario de Funza Cundinamarca tiene como misión formar estudiantes con valores éticos y excelencia académica en un ambiente inclusivo, con énfasis en las áreas técnicas, industrial y de servicios, que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo de su entorno social.

Visión. Para el año 2025 la Institución Educativa Departamental Bicentenario será reconocida en el ámbito local, departamental y nacional como una entidad 29 formadora de ciudadanos íntegros, competentes en las áreas técnicas, industrial y de servicios, gestores del progreso de la región.

Filosofía. La Institución Educativa Departamental Bicentenario fundamenta su quehacer educativo en la formación integral del estudiante, por lo cual propende por la convivencia pacífica, los principios democráticos, el respeto, la responsabilidad y el compromiso con su formación permanente en valores esenciales que están presentes en las prácticas escolares y acciones diarias. La institución prepara al estudiante en las áreas básicas y obligatorias e imparte una educación técnica en el área industrial y de servicios, que posibilite la formación de alumnos con competencias técnicas aplicadas y con marcadas habilidades de gestión, que les permita el tránsito al ámbito laboral y la formación académica a nivel universitario

Principios institucionales

Disciplina: la disciplina es la capacidad de las personas para poner en práctica una serie de principios relativos al orden y la constancia, tanto para la ejecución de tareas y actividades cotidianas como en sus vidas en general. La disciplina está asociada a la capacidad para llevar una vida ordenada en concordancia con nuestros principios, deberes, objetivos y necesidades y en observancia de las normas de comportamiento social.

Integridad: la integridad es la capacidad de actuar conforme a las normas éticas y sociales en las actividades relacionadas con la vida diaria, es tener un buen comportamiento frente a los demás, actuar con honestidad y respetar el entorno. Tener la capacidad de controlar y manejar las emociones, ser disciplinado, leal y firme en las decisiones, lo que demuestra, mediante sus acciones, que es confiable.

Autonomía: expresa la capacidad para darse normas y tomar decisiones dentro de ciertos términos.

Valores institucionales: los valores institucionales promovidos se definen a partir de una concepción del hombre con todo su potencial. El ser humano está llamado a la perfección y en ese dinamismo se inscribe el rol de la institución como espacio y tiempo idóneo para el fortalecimiento de las relaciones humanas dignificantes. La Institución está segura de contribuir en la construcción de una sociedad nueva a partir de su compromiso en la formación integral y la incidencia en el entorno social de los estudiantes. Existe una convicción clara de la necesidad de cultivar valores como el respeto, la responsabilidad y compromiso.

El respeto: significa valorar a los demás, acatar su autoridad y considerar su dignidad. Es aceptar y comprender tal y como son los demás, su forma de pensar, aunque no sea igual a la nuestra.

El compromiso: en el marco institucional se refiere a la cualidad de todos los miembros de la comunidad educativa para tomar conciencia de la importancia que tiene el cumplir con el desarrollo de sus responsabilidades, por lo que busca el bienestar de todos los individuos.

La responsabilidad: en el ámbito institucional se entiende como la capacidad para asumir las consecuencias de todos los actos que realiza el ser humano de forma consciente e intencionada.

Anexo 2. Formulario

DOCENTES DE LA I.E.T BICENTENARIO DE FUNZA

* Este instrumento se realiza con el objeto de recolectar una serie de datos que permitan develar las prácticas pedagógicas de los docentes de la I.E.T BICENTENARIO, del municipio de Funza, con estudiantes con discapacidad visual. De antemano agradezco su tiempo y disposición para hacerse participe de esta investigación.

1. ¿De los siguientes apartados cuál se adapta de manera más pertinente hacia lo que considera es la práctica pedagógica?

A La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica.

B Son los modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales, que responden a una lógica táctica, mediante la cual el docente configura su existencia como individuo y como comunidad, aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo.

C La capacidad del docente para transformar su conocimiento científico en un conocimiento posible de enseñar, en la cual este realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él.

D “Una noción metodológica; de lo que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro y como noción discursiva, que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (docente) y discurso (saber pedagógico).

2. ¿Conoce usted y emplea el término de discapacidad en su práctica pedagógica?

Si -----

No -----

3. Dentro de las siguientes opciones, ¿cuál considera más cercana al concepto de discapacidad?

A. Discapacidad como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma, o dentro del margen, que se consideran normales para un ser humano.

B. La discapacidad son trastornos definidos en función de cómo afecta la vida de una persona: las dificultades para ver, oír o hablar normalmente, para moverse o subir las escaleras.

C. La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones físicas o psíquicas y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo y pasa por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana.

D. La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás" (Convención de la ONU, 2006).

4. ¿Conoce usted lo que la legislación educativa colombiana enuncia acerca de la discapacidad?

Si -----

No -----

*Las siguientes preguntas corresponden al entorno de la I.E.T Bicentenario de Funza.

1 ¿Cuáles son los tipos de discapacidad que atiende la institución?

A. Cognitiva-social- visual- intelectual.

B. Multidiscapacidad-psicosocial, sensorial auditiva.

C. Intelectual – social- física- sistémica.

D. Otras, ¿cuáles?

2. ¿Sabe usted en qué documentos institucionales se habla sobre la discapacidad?

Si -----

No -----

Si su respuesta es Si, por favor enuncie en cuales

*Las siguientes situaciones corresponden a la práctica pedagógica con estudiantes con discapacidad visual.

1. ¿De las siguientes definiciones cuál se adaptaría a lo que usted considera o entiende por discapacidad visual?

A. Es el deterioro visual ubicado entre la visión normal y la ausencia de función visual o ceguera.

B. La discapacidad visual y la ceguera son entidades frecuentes que afectan gran parte de la población mundial y por lo general son secundarias a patologías oculares o sistémicas. Es decir, la discapacidad visual y la ceguera tratan más de entidades adquiridas que de enfermedades primarias, congénitas o idiopáticas.

C. Limitación que afecta a la capacidad de visión del individuo, lo que restringe su facultad para desarrollar de forma normalizada las actividades cotidianas (tareas domésticas, desplazamientos, acceso a información escrita y audiovisual, realización de estudios, desempeño de ciertos empleos, participación igualitaria en determinados eventos de la comunidad.

2. ¿Con cuáles de los siguientes diagnósticos ha trabajado dentro de su aula?

- A. Baja visión por neuropatía óptica bilateral.
- B. Ceguera bilateral profunda.
- C. Problemas visuales no especificados.
- D. Desprendimiento de retina traccional - baja visión AO.
- E. Ceguera bilateral por alteración retinal.
- F. Glaucoma ocular bilateral congénito.

3. ¿Los estudiantes que han estado inmersos en su aula, con los diagnósticos anteriormente mencionados, han contado con el apoyo pedagógico mediante elementos cómo?

- A. PIAR.
- B. DUAR.
- C. Guías flexibilizadas.
- D. Flexibilización curricular.
- E. Otros.

4. ¿Qué tan efectivas considera estas herramientas frente a los procesos inclusivos?

- A. Muy efectiva.
- B. Efectiva.
- C. Poco efectiva.
- D. Nada funcional.

5. ¿Cómo percibe su experiencia inclusiva frente al ejercicio pedagógico con estudiantes con discapacidad visual?

- A. Excelente.
- B. Bueno.
- C. Óptimo.

D. Normal.

E. Insuficiente.

F. Pesado.

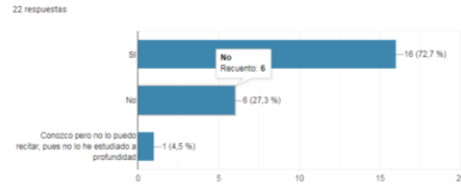
LIBRE

Escriba aquí cualquier reflexión frente a su experiencia y práctica con estudiantes con discapacidad visual.

<p>1. De los siguientes apartados, ¿cuál considera tiene mayor relación con su práctica pedagógica?</p>	<p>1. De los siguientes apartados cuál considera tiene mayor relación con su práctica pedagógica. Copiar</p> <p>22 respuestas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Respuestas</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios.</td> <td>10</td> <td>45.5 %</td> </tr> <tr> <td>La capacidad del docente para transformar su conocimiento científico en un conocimiento que son los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, que responder a u.</td> <td>1</td> <td>4.5 %</td> </tr> <tr> <td>Una noción metodológica, de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cobo.</td> <td>2</td> <td>9.1 %</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Respuestas	Porcentaje	La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios.	10	45.5 %	La capacidad del docente para transformar su conocimiento científico en un conocimiento que son los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, que responder a u.	1	4.5 %	Una noción metodológica, de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cobo.	2	9.1 %			
Opción	Respuestas	Porcentaje														
La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios.	10	45.5 %														
La capacidad del docente para transformar su conocimiento científico en un conocimiento que son los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, que responder a u.	1	4.5 %														
Una noción metodológica, de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cobo.	2	9.1 %														
<p>2. ¿Conoce usted y emplea el término de discapacidad en su práctica pedagógica?</p>	<p>2. ¿conoce usted y emplea el término de discapacidad en su práctica pedagógica? Copiar</p> <p>22 respuestas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Respuestas</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Si</td> <td>18</td> <td>81.8 %</td> </tr> <tr> <td>No</td> <td>4</td> <td>18.2 %</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Respuestas	Porcentaje	Si	18	81.8 %	No	4	18.2 %						
Respuesta	Respuestas	Porcentaje														
Si	18	81.8 %														
No	4	18.2 %														
<p>3. Dentro de las siguientes opciones, ¿Cual considera más a fin al concepto de discapacidad?</p>	<p>3. Dentro de las siguientes opciones cual considera más a fin al concepto de discapacidad Copiar</p> <p>22 respuestas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Respuestas</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discapacidad como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar u.</td> <td>2</td> <td>9.1 %</td> </tr> <tr> <td>La discapacidad son trastornos definidos en función de cómo afecta la vida de una persona.</td> <td>1</td> <td>4.5 %</td> </tr> <tr> <td>La discapacidad es una situación heterogénea que ensucia la interacción de una persona en.</td> <td>6</td> <td>27.3 %</td> </tr> <tr> <td>La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las persona.</td> <td>13</td> <td>59.1 %</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Respuestas	Porcentaje	Discapacidad como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar u.	2	9.1 %	La discapacidad son trastornos definidos en función de cómo afecta la vida de una persona.	1	4.5 %	La discapacidad es una situación heterogénea que ensucia la interacción de una persona en.	6	27.3 %	La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las persona.	13	59.1 %
Opción	Respuestas	Porcentaje														
Discapacidad como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar u.	2	9.1 %														
La discapacidad son trastornos definidos en función de cómo afecta la vida de una persona.	1	4.5 %														
La discapacidad es una situación heterogénea que ensucia la interacción de una persona en.	6	27.3 %														
La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las persona.	13	59.1 %														

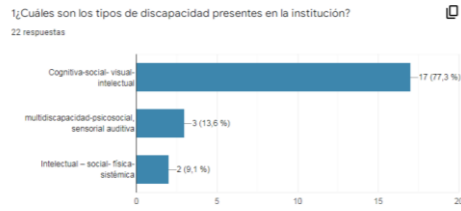
4. ¿Conoce usted lo que la legislación educativa colombiana enuncia acerca de la discapacidad?

4. ¿Conoce usted lo que la legislación educativa colombiana enuncia acerca de la discapacidad? Copiar



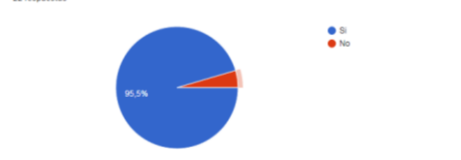
5. ¿Cuáles son los tipos de discapacidad presentes en la institución?

Sección sin título Copiar



2. ¿Sabe usted en cuáles documentos institucionales se habla sobre la discapacidad?

2. ¿Sabe usted en que documentos institucionales se habla sobre la discapacidad? Copiar



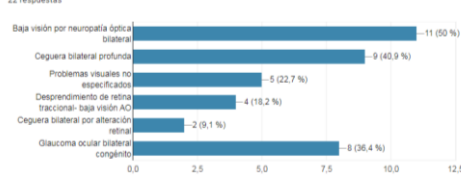
1. De las siguientes definiciones, ¿cuál se adaptaría a lo que usted considera o entiende por discapacidad visual?

Sección sin título Copiar



2. ¿Con cuáles de los siguientes diagnósticos ha trabajado dentro de su aula?

2. ¿Con cuáles de los siguientes diagnósticos ha trabajado dentro de su aula? Copiar



3. ¿Qué apoyos pedagógicos ha empleado en su práctica con estudiantes en discapacidad visual?



4. ¿Qué tan efectivas considera estas herramientas frente a los procesos inclusivos?



4. ¿Cómo percibe su experiencia inclusiva frente al ejercicio pedagógico con estudiantes con discapacidad visual?