



**Concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje en un grupo de maestros de niños
con discapacidad visual**

Trabajo de Grado

Maria Isabel Castro Paredes

**Universidad Icesi
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Programa de Psicología
Santiago de Cali
2015**



**Concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje en un grupo de maestros de niños
con discapacidad visual**

Trabajo de Grado

Maria Isabel Castro Paredes

Directora

Jackeline Cantor Jiménez

**Universidad Icesi
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Programa de Psicología
Santiago de Cali
2015**

Tabla de contenido

1. Resumen	1
2. Introducción	2
3. Planteamiento del problema	3
3.1 Justificación	4
3.2 Estado del arte.....	6
4. Objetivos	9
4.1 Objetivo General.....	9
4.2 Objetivos Específicos	9
5. Marco Conceptual	10
5.1 Concepción	10
5.2 Discapacidad.....	11
5.2.1 Discapacidad Visual	15
5.3 Marco contextual: Historia escolar reciente de la atención escolar de niños con discapacidad.....	15
5.4 Atención educativa de estudiantes con limitación visual	20
5.5 Modelos pedagógicos	23
5.6 Diseño Universal del Aprendizaje	30
6. Metodología	32
6.1 Población	32
6.2 Diseño y tipo de investigación.....	33
6.3 Procedimiento	34
6.4 Categorías de análisis.....	35
7. Resultados y Análisis	40
7.1 Primer nivel de análisis.....	40

7.2	Segundo nivel de análisis.....	62
8.	Discusión Final.....	70
9.	Anexos.....	77
10.	Referencias	79

1. Resumen

La presente investigación plantea como objetivo determinar las concepciones que tienen un grupo de maestros sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños que presentan discapacidad visual. Para esto, se propuso una metodología con enfoque cualitativo que permitió indagar las posturas subjetivas de los maestros en torno a los temas de estudio, para esto se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista a profundidad y semi-estructurada. Los sujetos participantes del estudio fueron siete maestros de niños con discapacidad visual pertenecientes al Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Cali.

En los resultados se encontró que las concepciones de los maestros en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje son muy variadas, pues en estas se ven posturas de diversos marcos conceptuales; por lo que no es posible enmarcarlas dentro de un modelo de enseñanza específico. Adicionalmente se halló que para los maestros la condición de discapacidad de los educandos no se convierte en una limitante en el ejercicio de su quehacer, sino que los lleva a proponer nuevas estrategias y herramientas para llevarlo a cabo.

Palabras claves: Educación, discapacidad visual, concepción, enseñanza, aprendizaje.

2. Introducción

En el proceso educativo, cada sujeto establece una relación con este a partir de la influencia de sus experiencias y de las concepciones que han construido en relación a este, es decir, de sus significados, siendo estos los que guían la práctica de los maestros. El maestro, es considerado el agente de la educación, es quien se encarga de presentarle al sujeto el mundo y transmitirle aquellos conocimientos que culturalmente son considerados válidos y necesarios para pertenecer al mundo social; pero de un maestro a otro cambia la forma en que esos conocimientos son abordados y presentados así como las estrategias pedagógicas que utilizan para hacerlo, pues cada quien las crea a partir de sus experiencias personales y profesionales, lo cual los lleva a relacionarse con el proceso educativo a partir de un marco de enseñanza y aprendizaje particular, el cual sirve de guía, al tiempo que determina cuál es el propósito que cada maestro le da a la educación.

En este trabajo se pretende poder leer entre líneas el discurso de un grupo de maestros para poder identificar en sus narraciones sus creencias e ideas en relación a la práctica pedagógica, es decir, sus concepciones de enseñanza, aprendizaje y educando; pues estas son relevantes para entender su quehacer como maestros, por el hecho de ser las que guían el actuar e interpretación de la realidad. De acuerdo a esto, el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis que permita determinar las concepciones que tienen un grupo de maestros sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños que presentan discapacidad visual.

El trabajo se realizó a partir de la metodología de la investigación cualitativa, haciendo uso de la entrevista en profundidad y semi-estructurada como técnica de recolección de los

datos. La muestra estuvo conformada por un total de 7 maestros de niños con discapacidad visual, pertenecientes al Instituto para Niños Ciegos y Sordos de la ciudad de Cali.

El trabajo está organizado en cuatro partes; en primer lugar se presenta el problema, la justificación y objetivos. En segundo lugar se expone el marco conceptual, en el cual se abordan los planteamientos de diversos autores a la luz de los cuales se analizaron los datos obtenidos. En tercer lugar, se encuentra el marco metodológico, el cual incluye la descripción de la población, el tipo de investigación, el procedimiento y las categorías de análisis. Por último se presentan los resultados y análisis de estos, concluyendo con el planteamiento de una discusión final.

3. Planteamiento del problema

Existen diversas perspectivas y marcos conceptuales que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los maestros a partir de su experiencia van guiando su práctica a partir de alguno de esos modelos o de varios de ellos; en su quehacer como maestros, por lo general, es difícil que cada uno identifique cuáles son esas creencias e ideas que de manera implícita dirigen su trabajo.

La educación como proceso, es un fenómeno que varía de sociedad en sociedad, pues cada una de estas plantea unos propósitos y fines determinados para ella. Además esta varía de sujeto a sujeto pues cada uno crea sus propias ideas y creencias en torno a lo que es enseñar, como enseñar y que herramientas emplear en el proceso educativo; estando estas concepciones condicionadas por la experiencia personal del maestro y su relación con la educación (Morales, 2000; Lobo & Morales, 2008). El maestro es uno de los elementos indispensables en este, pues es partir de sus concepciones que se plantean las propuestas

educativas, ya que son ellos quienes la guían; siendo en el análisis de estas que se puede determinar en qué marco de enseñanza se enmarca el proceso educativo, estableciéndose con esto, cuál es el rol que desempeña el maestro y el niño en este.

Teniendo en mente que el proceso educativo esta guiado por las concepciones de los maestros, por el hecho de que estos son quienes lo dirigen y establecen las estrategias para llevarlo a cabo; la presente investigación pretende determinar las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de un grupo de maestros de niños con discapacidad visual. La pregunta de investigación que se busca responder con este trabajo es: ***¿Qué concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje tienen los maestros de niños con discapacidad visual?***

Es necesario conocer estas concepciones para poder establecer aquellos aspectos particulares que caracterizan el proceso de educación de niños con discapacidad visual y poder determinar de esta manera, si las concepciones de los maestros se encuentran influenciadas por el tipo de educando que tienen en el proceso educativo, quienes tradicionalmente han sido denominados como niños especiales, idea que se deja de lado a partir de las propuestas de la educación inclusiva, según la cual en la práctica pedagógica se debe reconocer la diversidad de los sujetos, aceptar que cada uno tiene capacidades, potencialidades y necesidades diferentes, a las que se debe poder dar respuesta (MEN, 2012).

3.1 Justificación

Diversos estudios han demostrado que las concepciones de los docentes en torno al proceso educativo determinan lo que hacen en él, Pérez, Mateos, Scheuer y Martin (2006),

plantean que estas inciden en como las personas enseñan, aprenden e interpretan la manera de aprender de otros; pues es a partir de ellas que guían su actuar tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la vida cotidiana. Por tanto, las concepciones se convierten en una movilización de lo adquirido en la experiencia para explicar y actuar; convirtiéndose estas en las gafas usadas en el análisis de la realidad (Rodríguez, 2002).

Tradicionalmente, los sistemas educativos, se han construido desde los ideales de la normalidad, privilegiando una forma determinada de sujeto y excluyendo aquellos que no siguen el patrón. La inclusión aparece como un modelo que pretende dar un lugar a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos, cambiando la idea de sujeto estándar, por el planteamiento de la diversidad como una condición inherente al ser humano que debe ser aceptada y reconocida dentro del proceso educativo.

Con los planteamientos de la educación inclusiva se crea un modelo de enseñanza y aprendizaje, que propone que el proceso educativo se debe reconocer la diversidad del sujeto y respetarla; esto implica comprender que los ritmos de aprendizaje son distintos para cada sujeto y que todos tenemos necesidades educativas especiales y particulares, a las cuales se debe poder dar respuesta, sin lugar a la discriminación o exclusión. La atención educativa de las personas con discapacidad ha pasado por varias etapas previas a la educación inclusiva, a lo largo de la historia se ha tenido interés por brindar una oportunidad educativa a las personas con discapacidad, quienes tradicionalmente han sido excluidos de este. Los planteamientos en cada una de esas etapas fueron progresando hacia lo que hoy propone la educación inclusiva.

Los maestros que tienen experiencia con niños con discapacidad, en instituciones especializadas en su atención, tiene una perspectiva de esta y del proceso educativo que es relevante indagar, pues al analizar sus reflexiones en cuanto al proceso educativo de niños con discapacidad visual, se podrá identificar cuáles son esos marcos conceptuales presentes en ellos. Se busca poder identificar los aspectos característicos de su práctica docente y reconocer el sentido de estos, pretendiendo detectar aquellos elementos que diferencian ese proceso educativo y elementos que se puedan modificar con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Realizar lo anterior es relevante, pues permite identificar aquellas características del proceso educativo de personas con discapacidad y analizar de qué manera estos coinciden con las propuestas de la inclusión, los planteamientos de la diversidad de los educandos.

3.2 *Estado del arte*

En la revisión de investigaciones que tuvieran como objeto de estudio los maestros de niños con discapacidad visual y sus concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, no se encontraron antecedentes empíricos, por lo anterior se revisaron investigaciones que tuvieran algún tipo de relación con la discapacidad visual y el proceso educativo.

En primer lugar es preciso retomar el estudio de Zuluaga, Sierra y Asprilla (2005), el cual permite tener un primer acercamiento a la discapacidad visual y a sus causas; el objetivo de este fue identificar las principales causas de la ceguera en Cali y en ciudades vecinas. Los autores en mención, clasificaron las enfermedades visuales en ocho categorías (ROP (retinopatía de la prematuridad), anomalía vía visual central, toxoplasmosis ocular, glaucoma, anomalía del segmento anterior, catarata y retinoblastoma y otros) y revisaron las historias clínicas de los niños ciegos que habían ingresado al Instituto para Niños

Ciegos y Sordos entre enero de 1994 y febrero de 2004, teniendo para el estudio un total de 124 niños. A partir del estudio hallaron que en el 33,8% de los casos los niños tenían el diagnóstico de la retinopatía de la prematuridad (ROP), la cual es una enfermedad que sólo afecta a los niños que nacen prematuros y tiene una fuerte relación con la exposición a altas concentraciones de oxígeno. Demostraron que hay un aumento de la ceguera por ROP, lo cual indica un incremento en la necesidad de rehabilitar niños con limitación visual y de su ingreso a la educación.

En cuanto a la representación social de la discapacidad visual, Díaz y Prieto (2014), indagaron está en personas prestadoras de servicios de salud, y hallaron que hace referencia sólo al componente biológico de la discapacidad; ellos consideran que son personas dependientes y presentan dificultades para la integración a la vida social, sin embargo, reconocen la existencia de factores que pueden favorecer su desarrollo integral.

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes discursos y modelos que han determinado la forma como se conciben las personas con discapacidad; mayoritariamente, la discapacidad se ha asociado a la limitación, pues ha predominado el modelo médico que denomina a la persona con discapacidad como una persona que se encuentra por fuera de los patrones de la normalidad (Gavilán y Castignani, 2012). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), la discapacidad es definida como el resultado de la interacción de las personas con deficiencias ante las barreras físicas y actitudinales de su entorno, sin embargo Polo y López-Justicia (2012), proponen que la integración de estas personas no depende únicamente de las barreras del entorno sino también del autoconcepto que las personas con discapacidad tengan de sí mismos. En relación al autoconcepto, estos autores, hallaron que frente al proceso educativo, las

personas con discapacidad se perciben a sí mismas como menos competentes, pues no creen en sus capacidades, e igualmente tienen una percepción negativa de su estado emocional.

Gavilán y Castignani (2012) en su estudio, *“La orientación vocacional – ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela secundaria – educación superior”*, al referirse al acompañamiento que hacen los docentes a los estudiantes con discapacidad, plantean que el proceso educativo se convierte en un proceso asistencialista, debido a la falta de conocimientos y capacitación de los maestros, y por no contar con las estrategias pedagógicas necesarias. Por otra parte, en la investigación hallaron que la falta de herramientas para acceder a ciertas áreas del conocimiento genera muchas dificultades a los estudiantes y a la vez desinterés por estas.

En el estudio *“La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso”*, Aquino, García e Izquierdo (2012), encontraron que cuando los estudiantes con discapacidad visual han recibido su educación básica en escuelas con maestros especializados, donde se les enseña lo necesario para adaptarse al mundo social, en el momento de vivir el proceso de inclusión presentan algunas dificultades y miedos; debido a que gran parte de su vida la han pasado en una escuela especial o con su familia. En cuanto a las personas que hacen parte de las instituciones inclusivas, plantean que tienen la creencia de que las personas con discapacidad pueden valerse por sí mismos y por tanto si se le ofrecen ayuda será rechazada; lo cual es erróneo porque, según el estudio, las personas con discapacidad siempre están dispuestas a aceptar cualquier tipo de ayuda que les permita evitar algunas situaciones. A partir del estudio realizado plantean que para hacer

posible el proceso de inclusión no es suficiente el hecho de darle prioridad ni proponer políticas y leyes, sino que es necesario un compromiso por parte de los actores sociales y de todos los participantes del proceso educativo, que parta de un cambio en la concepción que tienen de la persona con discapacidad.

De acuerdo con Aquino, García e Izquierdo (2012), las personas con discapacidad visual poseen la misma capacidad cognitiva que una persona sin discapacidad, la diferencia radica en que la falta de la visión les impide procesar cierta información que se trasmite a través de procesos pedagógicos basados en la percepción visual, es por esto, que se hace necesario que aprendan a usar sus otros canales perceptuales, para por medio de estos poder acceder al conocimiento.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Determinar las concepciones que tienen un grupo de maestros sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños que presentan discapacidad visual.

4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar como conciben los maestros la discapacidad visual.
- Identificar a qué tipo de estudiante hacen referencia los maestros de niños con discapacidad visual.
- Identificar cuáles son las creencias de los maestros en torno a la enseñanza en niños con discapacidad visual.
- Identificar las ideas de los maestros en relación a lo que es para ellos el aprendizaje.

5. Marco Conceptual

En este marco teórico se pretende profundizar sobre aquellos temas que se consideran relevantes para el desarrollo del problema de investigación, en primera instancia se especificará que se entiende por *concepción* en el marco del presente trabajo. Seguidamente se abordará el tema de la discapacidad, la discapacidad visual y las formas como se ha propuesto a lo largo de la historia escolar reciente la atención escolar de niños con discapacidad. En tercera instancia se expondrá la propuesta del Ministerio de Educación Nacional para la atención educativa de estudiantes con limitación visual; y por último se profundizará en los diferentes modelos educativos y tipos de aprendizaje, teniendo en cuenta la concepción de educando presente en cada uno de estos.

5.1 *Concepción*

En primer lugar, es preciso plantear que se entiende por *concepción*, este es un término descrito por varios autores. De acuerdo con Morales (2000), las concepciones son creencias, ideas, preconceptos, percepciones que cada individuo tiene y que son utilizados para interpretar la realidad y actuar en diferentes situaciones. Para Lobo y Morales (2008), las concepciones se pueden considerar mini-teorías que organizan y estructuran internamente los contenidos de la realidad, estas evolucionan a medida que el sujeto va teniendo nuevas experiencias (Rossetto, 2002) (Citado en Lobo & Morales, 2008).

La construcción de las concepciones es un proceso propio de cada individuo, pues es él quien construye sus propios significados del mundo a partir de sus experiencias de vida, y es a partir de estas que guía su acción. En el campo de la práctica pedagógica, las concepciones son las que orientan el actuar del maestro, orientan en el aula el proceso de

enseñanza y aprendizaje; estando esas concepciones condicionadas por la experiencia personal del docente, su historia y su relación con el proceso educativo (Morales, 2000; Lobo & Morales, 2008).

Las concepciones se convierten en una forma de pensamiento, un modelo, una teoría implícita que se encarga de interpretar el mundo a partir conocimientos y experiencias previas; son aquellos significados especiales que las personas le han dado a los distintos fenómenos y que implícitamente guían su acción, pues es a partir de estas que analizan la realidad y actúan en ella (Feixas, 2010). De acuerdo con Moreno (2002), las concepciones son construcciones personales y puede definirse como el proceso de una actividad de construcción mental de lo real, que se elaboran no sólo a partir de las experiencias e historia personal, sino también a partir de la estructura conceptual.

Apoyándose en los estudios de Johnson (1992), Losada (1993), Morales (1999, 2000) y Rubio (1990), Lobo y Morales exponen que las concepciones de los docentes determinan su forma de actuar en el proceso educativo, que enseñan, como lo enseñan, que herramientas y estrategias utilizan así como la forma de evaluar (Lobo y Morales, 2008; 56).

De acuerdo a todo lo anterior, en el presente trabajo se entenderá por concepción el conjunto de creencias e ideas que guían el actuar de los maestros en el proceso enseñanza-aprendizaje y que son construidas a partir de sus experiencias de vida.

5.2 *Discapacidad*

La discapacidad es un concepto que ha tenido varias definiciones y conceptualizaciones a lo largo de la historia que han determinado las acciones y respuestas de la sociedad (Gómez & Cuervo, 2007), siendo estas influenciadas por los tiempos y contextos sociopolítico,

económico y cultural (Moreno, 2007). Según Moreno (2007) desde los inicios de la humanidad han existido personas en situación de discapacidad; en un principio, para el cristianismo la discapacidad obedecía a un castigo divino y por tanto las personas con discapacidad debían ser tratadas como sujetos de compasión y piedad. En la Edad Media, eran consideradas personas distintas que debían ser separadas de los demás pues eran vistas como un peligro, hasta que en el Renacimiento empezaron a ser consideradas como objeto de protección (Moreno, 2007; 33-34).

Gómez y Cuervo (2007), exponen que las distintas conceptualizaciones de la discapacidad responden a varios modelos teóricos, entre los que se encuentra: El modelo de la caridad, en donde se trabaja desde la caridad y la ayuda como formas de aproximarse al bienestar de las personas con discapacidad. El modelo individual o médico, en el que se considera la discapacidad como un problema de la persona causado por su condición de salud, siendo abordada desde la deficiencia, pues el término indica ausencia o defecto. Y el modelo social que considera que la discapacidad es estructurada por la exclusión social e inequidad, pues es el resultado de las barreras sociales que impiden la participación social (Gómez y Cuervo, 2007; 36).

La búsqueda de poder conceptualizar la discapacidad ha llevado al desarrollo de conciliaciones entre el modelo social e individual; lo que ha permitido reconocer que la discapacidad es causada por una deficiencia pero también por el contexto social y cultural. Thomas (2004, citado por Gómez y Cuervo, 2007; 37) plantea que “la discapacidad es biológica y socialmente causada”. La conciliación entre los dos modelos permite que haya una integración conceptual y por tanto una perspectiva distinta de lo que es la discapacidad,

que tiene en cuenta los factores biológicos, psicológicos y sociales (Gómez y Cuervo, 2007; 37).

Además de los debates en torno a la conceptualización de la discapacidad también se han presentado en relación a cuál es la denominación que debe ser utilizada para referirse a las personas que tienen alguna discapacidad, lo cual se encuentra ligado a la definición que se tenga de esta. Según Moreno (2007) para quienes la discapacidad es inherente a la condición humana y se encuentra por fuera de la persona, debe ser usado el término “persona con discapacidad”; pero para quienes la discapacidad es una característica de las personas que las lleva a formar grupos en la búsqueda de lograr un reconocimiento en la sociedad deben llamarse “personas discapacitadas”. Por último, están quienes reconocen el carácter social de la discapacidad, pues la ubican en la relación entre el sujeto y su entorno, y por tanto hacen referencia a “personas en situación de discapacidad”.

Actualmente, La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) define la discapacidad como un concepto en constante evolución y que resulta de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras producto de la actitud y del entorno que impiden su plena y efectiva participación en la sociedad, en igualdad de condiciones de los demás. Es por esto que se trabaja en la eliminación de esas barreras que excluyen, buscando que la sociedad trabaje fortaleciendo y ajustando sus instituciones, normas y cultura en pro de valorar y respetar la condición de discapacidad, entendiendo que esta hace parte de la diversidad humana. Por otra parte la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como un término que engloba las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación, la cual se ve facilitada o restringida por el entorno. Igualmente plantea que aunque la discapacidad se

correlacione con desventaja, no todas las personas discapacitadas tienen las mismas desventajas; hace énfasis en la importancia de la rehabilitación como elemento que genera capacidad humana y en permitir que estas personas puedan vivir en sociedad y sean autónomos (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2011).

En Colombia, generalmente la discapacidad se había inscrito en el ámbito de la salud y la enfermedad y la sociedad era la encargada de abordarla desde la caridad y la religión. En 1950 el Estado colombiano se comenzó a interesar por el tema, por lo que decidió reunir a los estudiantes con discapacidad en orfanatos o casas de caridad en donde se les cuidaba su discapacidad. En 1968 apareció la educación especial en Colombia y con ella se crearon el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) con el objetivo de atender integralmente a las personas sordas y ciegas, trabajando para que recibieran servicios de salud, educación y capacitación laboral. En 1972 estas instituciones se adscribieron al Ministerio de Educación Nacional y actualmente se han transformado en asesores, supervisores e investigadores de la discapacidad.

En Colombia, bajo la Ley 1145 de 2007 se creó el Sistema Nacional de Discapacidad, que tiene como objetivo impulsar la formulación e implementación de la políticas públicas de discapacidad, para lo cual se trabaja de la mano con distintas entidades con el fin de promover y garantizar los derechos fundamentales de estas personas. Igualmente se han formulado distintas leyes como la Ley 1618 de 2013 que tiene como objetivo establecer las disposiciones necesarias para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad (Ley 1618 de 2013; 2013; 1); planteado que es la sociedad la que debe velar por el cumplimiento de estos. Según el Censo de 2005 en Colombia el 6,4% de la población es discapacitada, de este porcentaje el 43,9% son personas con discapacidad

física, 43,3% visual, 17,3% auditiva, 13% para hablar, 9,4% para aprender y 8,8% tienen problemas mentales.

5.2.1 Discapacidad Visual

La discapacidad visual es entendida como la pérdida total o parcial de la visión de ambos ojos, en donde se incluye a las personas ciegas o con baja visión. Las personas ciegas son aquellas en las que hay ausencia de percepción de la luz, lo que significa que no pueden ver nada, a diferencia de ellas las personas con baja visión si pueden percibir un poco de luz, es decir, tienen una disminución de su campo visual y/o agudeza visual que puede corregirse con el uso de gafas, cirugías o mediante el empleo de instrumentos especiales que les permitan mejorar su visión. La discapacidad visual puede ser causada tanto por factores internos como externos; los primeros están relacionados con las alteraciones genéticas en el momento de la fecundación, mientras que los segundos se relacionan con los factores que están en el medio ambiente como la exposición a radiaciones, sustancias tóxicas, enfermedad o procedimientos durante el parto (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar e Instituto Nacional para Ciegos, 2010).

5.3 Marco contextual: Historia escolar reciente de la atención escolar de niños con discapacidad

Los sistemas educativos se caracterizan por estar contruidos desde los ideales de la normalidad, lo cual privilegia una determinada forma de sujeto y lleva a que todos los sujetos que no se ajustan a estos ideales sean excluidos, estando incluidas dentro de este grupo las personas discapacitadas. Debido a la exclusión, estas personas estuvieron por fuera del sistema educativo por mucho tiempo y fue sólo hasta finales del siglo XX donde

su educación se convirtió en un propósito global (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2012).

La preocupación por brindar educación a las personas discapacitadas comenzó a finales del siglo XVIII, a partir de las ideas de la Revolución Francesa, surgió un movimiento en Europa que pretendía reformar las instituciones en busca de ofrecer una orientación asistencial y de brindar un trato más humano a las personas con discapacidad, las cuales eran vistas como enfermas. Con la Segunda Guerra Mundial surge un modelo rehabilitador que propone normalizar a los sujetos, es decir, trabajar con ellos para acercarlos lo más que se pudiera a una condición deseable. A partir de estas ideas, a finales del siglo XIX hay un nuevo enfoque de educación, que seguía teniendo como eje la salud, el cual fue denominado educación especial; este planteaba que los sujetos con discapacidad requerían una atención educativa especializada para lograr su normalización y participación en el mundo social, es decir, eran categorizados como alumnos especiales. Desde este enfoque se crearon escuelas con currículos diferenciados y maestros especializados. Este periodo fue muy importante porque permitió conocer las características de las personas con discapacidad y sus posibilidades de aprendizaje, sin embargo, llevo a su segregación y aislamiento en el sistema educativo (MEN, 2012; Conferencia Internacional de Educación, 2008).

A partir de 1978, en Inglaterra, se cambia la creencia de que las necesidades educativas especiales están ligadas solamente a las personas con discapacidad para pasar a entender que cualquier persona en un momento dado puede llegar a tener necesidades educativas especiales; además se planteó que si estas necesidades reciben la ayuda necesaria pueden ser sólo temporales. Con el fin de terminar con la segregación de las personas con

discapacidad, entre 1980 y 1990, aparecen en Europa los modelos pedagógicos de integración como una alternativa a los modelos de escuelas especiales con currículos diferenciados. Esta nueva propuesta tenía como fin que aquellos estudiantes considerados especiales entraran a escuelas comunes, para lo cual era necesario modificar el aula y que ellos se adaptaran a las normas, hábitos y prácticas del sistema educativo, pues hasta entonces no se le hacía ningún cambio para atender sus necesidades, lo cual indica que no había un reconocimiento del sujeto como tal. En Colombia este modelo aparece con la Constitución Política de 1991 y tuvo dos momentos: el primero donde se asumen como formas integradoras la asistencia, rehabilitación y educación especial y el segundo donde se comprende que la vinculación a los espacios educativos independientemente de la condición y atendiendo a las características especiales de cada uno es un derecho. Actualmente se está pasando al modelo de la educación inclusiva, el cual plantea que los sistemas educativos deben responder a las necesidades y expectativas de los sujetos, adaptándose la escuela a estas y proponiendo currículos flexibles, donde se reconoce lo particular de cada estudiante (MEN, 2012; 12-13; Conferencia Internacional de Educación, 2008).

En general, se puede decir que la historia de la atención educativa para las personas discapacitadas pasó por cinco etapas estando presente en cada una de ellas una concepción de sujeto y un modelo distinto de intervención. La primera de ellas fue *el asistencialismo*, donde el sujeto era visto como enfermo y la intervención estaba centrada en la beneficencia. Posteriormente se pasó al periodo de la rehabilitación donde se seguía viendo al sujeto como enfermo pero con la posibilidad de “normalizarse” siendo esto lo que se buscaba por medio de la intervención. Seguidamente se pasó al *modelo de la educación*

especial donde se reconoció a las personas discapacitados como sujetos con necesidades educativas especiales y se buscaba brindarles atención terapéutica centrada no solo en el área de la salud sino también de la educación. Después surgió una propuesta de *integración*, que buscaba integrar a las personas discapacitadas a las instituciones educativas formales, el sujeto era visto como educable y se le reconocían sus derechos por lo que el proceso de intervención buscaba socializarlo. Finalmente se llegó a la *inclusión*, que es el modelo vigente actualmente, donde la discapacidad es reconocida como diversidad y el sujeto es definido desde la capacidad; las estrategias de intervención están orientadas a eliminar las barreras del entorno y a trabajar para potencializar las capacidades de los sujetos (MEN, 2012; 13).

Según el MEN (2012), la educación inclusiva es entendida como una estrategia para llevar a cabo la Educación para Todos, que es una iniciativa que busca alcanzar el acceso universal a la educación para todos en condiciones de equidad, lo cual exige poder afrontar los retos de atender estudiantes en medio de la diversidad. Esta pretende desplazar la idea del sujeto discapacitado como enfermo hacia una perspectiva de la discapacidad como parte de la diversidad humana. Igualmente plantean que el tema de la educación inclusiva no se limita solamente a las personas con discapacidad, pues se reconoce que en la sociedad, todos somos diversos y tenemos distintas necesidades y posibilidades; por tanto la inclusión hace referencia a poder atender y apoyar las diversidad de los estudiantes. Desde esta perspectiva el aprendizaje es posible para todos los sujetos, ya que el currículo se diseña pensando en la diversidad y en poder satisfacer las diferencias individuales.

La educación inclusiva presta especial atención a aquellos sujetos que por sus características corren el riesgo de ser excluidos o presentan un desempeño inferior al

esperado; por tanto con el cambio en las escuelas y los sistemas educativos se busca facilitar el acceso equitativo de los educandos a todos los procesos de enseñanza; sin embargo hay que resaltar que este modelo no solo comprende las necesidades especiales propias de la discapacidad. Desde la inclusión el aprendizaje no es la adquisición de conocimientos transmitidos por el docente, sino lo que ocurre cuando los sujetos tienen la posibilidad de participar activamente en la comprensión de sus experiencias; este puede trabajar a su propio ritmo dentro de un marco común de actividades y el maestro sirve de facilitador en el proceso (Conferencia Internacional de Educación, 2008).

Las políticas de inclusión concuerdan con lo planteado por la Ley 1618 de 2013, la cual establece que “todas las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a los procesos de habilitación y rehabilitación integral respetando sus necesidades y posibilidades específicas con el objetivo de lograr y mantener la máxima autonomía e independencia, en su capacidad física, mental y vocacional, así como la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida” (República de Colombia Ley 1618 de 2013, 2013; 5). Según Tomasevsky (citada OMS, 2011) para avanzar al ejercicio pleno del derecho a la educación, los países deben pasar por tres etapas: la primera consiste en dar educación a aquellos que por diferentes causas están y tiene la opción de asistir a escuelas especiales; la segunda etapa es la integración donde los educandos deben adaptarse al sistema educativo disponible y la tercera y última donde la escuela se adapta a las necesidades de los estudiantes para facilitar su participación. Esto significa, que se necesita pasar de un paradigma educativo basado en la homogeneidad a una visión de la educación basada en la heterogeneidad (OMS, 2011).

5.4 Atención educativa de estudiantes con limitación visual

La educación tiene un gran impacto en la vida de las personas, pues le da posibilidades de inclusión en la sociedad y de desarrollo dentro de esta. Al reconocer la discapacidad como una condición de la diversidad humana, las personas con limitación visual son reconocidas como sujetos con potencialidades para desarrollarse social, cultural, cognitiva y afectivamente (MEN, 2006). El MEN (2006) plantea que es importante no atribuir a las personas su limitación sino trabajar para adecuar las condiciones del contexto de tal manera que este responda a sus posibilidades; por tanto el proceso educativo no debe tener como eje la limitación sino las estrategias pedagógicas necesarias para llevarlo a cabo, reconociendo que la condición visual de los estudiantes es un elemento más en su formación y que son ante todo seres humanos con expectativas, ideas, sentimientos (INCI, 2006).

Al igual que en el proceso educativo de un sujeto sin discapacidad visual, en el de uno con limitación visual es importante que la institución en la que se encuentra reconozca la diferencia humana como una opción pedagógica, teniendo en cuenta que para formar sujetos autónomos y participes en los procesos que le demandan la cultura y el país, es necesario una educación basada en el respeto y el reconocimiento. De esta manera, son las instituciones educativas las que deben brindar a las personas con limitación visual la posibilidad de situarse como ser humano al tiempo que puede interactuar desde sus potencialidades, intereses y expectativas y no desde su limitación; esto se logra dependiendo de las posibilidades que den los espacios y la relación con pares (MEN, 2006; 10).

El proceso educativo de las personas con limitación visual debe partir del reconocimiento como sujetos que poseen canales perceptivos válidos para el procesamiento de la información, como lo son la audición y el tacto; así como de la necesidad de tener un entorno accesible, donde se provean los recursos necesarios y su condición no sea un obstáculo. Según el MEN (2006) para que el proceso de aprendizaje pueda darse, es necesario identificar aquellos aspectos del proceso cognitivo que requieren de particular comprensión para ser tenidos en cuenta en el momento de orientar la enseñanza. También se debe reconocer que estos sujetos acceden al conocimiento a partir de su propio cuerpo, pues es este el que les posibilita el acceso al mundo de lo concreto. Es por esto que el maestro no debe quedarse simplemente en la verbalización de los conocimientos, ya que de esta manera lo que se aprende no tiene ningún sentido para el estudiante y el aprendizaje se vuelva mecánico. Se debe ir más allá y brindar al niño la oportunidad de tener experiencias táctiles pues esto abre las puertas para que haya un aprendizaje significativo, es decir, que el sujeto pueda relacionar el conocimiento nuevo con sus conocimientos previos, pues así podrá construir la realidad y el mundo que lo rodea. Es a partir del conocimiento del mundo concreto que el sujeto puede avanzar a la representación gráfica de cualquier objeto y al pensamiento abstracto (MEN, 2006; 11-12).

El MEN (2006) expone que la familia juega un papel fundamental en el desarrollo del niño ciego, pues su seguridad y autoestima dependen del grado de aceptación de la ceguera que tenga la familia, debido a que el niño construye su imagen personal a través del otro y por tanto el concepto de sí mismo va a depender de la percepción social del entorno en relación a lo que significa ser ciego. El otro se convierte en el puente entre el niño y el entorno y el cuerpo en el instrumento que le permite situarse en el espacio y orientarse.

Los maestros deben reconocer que la diversidad es una característica inherente a la condición de ser humano y por tanto saber atender la diversidad estudiantil; en el caso de los sujetos con limitación visual se debe trabajar desde sus potencialidades, buscando que tengan una participación real y efectiva en igualdad de condiciones, brindando las herramientas necesarias para lograrlo.

Durante el proceso educativo debe verse la enseñanza del Braille como una estrategia de aprendizaje que les permite acceder a la información y conocimiento, al igual que los materiales didácticos y las experiencias concretas como herramientas facilitadores del aprendizaje, pues les permite comprender y significar la realidad al tiempo que acceden al conocimiento. El MEN (2006) propone que el enfoque práctico de la enseñanza tiene como fin acercar a los niños a la comprensión de la cultura por medio de experiencias significativas que les permita ser reconocidos como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. En cuanto a los maestros el MEN (2006) dice:

“Uno de los aspectos claves en el proceso de atención a los estudiantes con limitación visual es la formación del recurso humano. Para esto el INCI pretende que la capacitación trascienda de lo instrumental, es decir no puede reducirse al entrenamiento del Braille o del ábaco, sino a entender la cultura de la diversidad, donde la persona es un sujeto protagonista de su propia historia y es un ser activo con posibilidades de participar y construir procesos en su contexto” (MEN, 2006; 26).

5.5 Modelos pedagógicos

La escuela se constituye en uno de los espacios más propicios para valorar, entender, tolerar y aceptar las diferencias individuales; por tanto debería constituirse en una posibilidad de transformación de aquellas falencias del contexto social cultural, sin embargo dependiendo del contexto cultural y social, esta es desarrollada de dos maneras, por un lado como un campo donde se pierde la individualidad del ser humano y por otro, como un espacio ideal en donde se trabaja en la formación de sujetos a partir de un criterio de libertad (INCI, 2006). De acuerdo con De Zubiría (2006), las maneras de entender el aprendizaje y la educación dependen de la relevancia que se le dé a los intereses, opiniones y actividades de los educandos; siendo esencial el planteamiento de los propósitos de la educación, pues es ahí donde se determina la concepción de educando así como el sentido y fin de la educación.

Los propósitos son los que permiten diferenciar los diferentes modelos pedagógicos, pues cada uno de estos plantea diferentes fines y métodos para alcanzarlos. Para De Zubiría (2006), cada uno de los modelos pedagógicos responde a una determinada concepción de hombre y de sociedad, pues es a partir de esto que se le atribuyen funciones y propósitos a la educación, teniendo como base el tipo de educando que se quieren formar y que la sociedad necesite. A partir de lo anterior, se definen cuatro modelos pedagógicos: la escuela tradicional, la escuela activa, el construccionismo y los modelos pedagógicos dialogantes (De Zubiría, 2006).

Escuela Tradicional

La Escuela Tradicional ha sido el modelo pedagógico dominante a lo largo de la historia, en la mayoría de las instituciones en todo el mundo; donde la educación funcionaba como aparato ideológico que tenía como función transmitir las representaciones mentales, sociales y culturales de las clases dominantes (De Zubiría, 2006; 74). Es por esto que la escuela era concebida como un espacio donde no había lugar para el pensamiento, sino solamente para la transmisión de conocimientos y normas. Para De Zubiría (2006), la escuela estaba concebida como una fábrica, en donde se enseñaba a realizar trabajos rutinarios, a la obediencia, sumisión y cumplimiento.

Desde esta perspectiva, el niño es un objeto, un ser moldeable, que no piensa, al que solo se le exige que repita conocimientos. Se ve como una tabula rasa, por lo que es necesario enseñarle todos los conocimientos y normas culturales de manera sistemática, para así garantizar que se convierta en un adulto, que acepte las normas y el funcionamiento de la sociedad sin cuestionarlo. Es por esto que el educando es denominado *alumno*, palabra que significa persona oscura, sin luz. El maestro es el eje del proceso educativo, su rol es llenar al niño de los conocimientos, incorporar en él todos los saberes y disciplinarlo para que sea un “verdadero” adulto (De Zubiría, 2006; 71).

Por lo anterior, De Zubiría (2006) considera la Escuela Tradicional como un modelo pedagógico heteroestructurante, pues se parte de la idea de que la construcción del conocimiento es externa al sujeto, en relación a esto plantea cinco postulados:

1. La función de la escuela es transmitir saberes específicos, valores, normas cultural y socialmente aceptadas. Los saberes son elaborados por fuera de la escuela y son

dados al niño por medio del docente. De esta manera se concibe el aprendizaje como un proceso de asimilación y la escuela como un espacio para enseñar a obedecer y cumplir (De Zubiría, 2006; 80).

2. Los contenidos curriculares del proceso educativo están formados por los conocimientos que han sido aceptados históricamente por la sociedad.
3. El aprendizaje se concibe como un proceso acumulativo y continuo, es un proceso mecánico donde no hay lugar para el pensamiento ni la comprensión.
4. El aprendizaje se logra a través de la exposición oral del maestro, es quien trasmite el saber mientras que el niño es el receptor de los conocimientos, un receptor pasivo.
5. La evaluación tiene como fin identificar hasta qué punto el educando ha aprendido al pie de la letra los conocimientos transmitidos por el maestro, es decir, determina la presencia o ausencia de los contenidos.

Escuela Activa o Nueva

La Escuela Activa surgió a finales del siglo XIX, como una nueva manera de entender la educación, el aprendizaje y el desarrollo del niño. Este modelo pedagógico respondió a la concepción de hombre establecido en la Revolución Francesa, convirtió al niño en el sujeto de la educación (De Zubiría, 2006; 109). La escuela activa rompió con el paradigma de la educación tradicional, pues planteo la experimentación y la acción como condición y garantía del aprendizaje, propone que la interacción directa con los objetos es la que permite que se dé el aprendizaje y no la transmisión de estos por parte del docente; se concibe la pedagogía como un proceso activo.

Se propone la escuela como un espacio para la socialización y el desarrollo, la educación busca preparar al individuo para la vida, el educando es el actor principal de esta, el centro del proceso educativo, es el responsable de su aprendizaje; sus ideas e intereses son tenidos en cuenta y se convierten en el motor de la educación, es escuchado y sus preguntas son resueltas. La educación deja de ser vista como un proceso de preparación para la vida y se convierte en la forma propia de la vida del niño, en donde cada uno aprende lo que le interesa y recibe la enseñanza que necesita.

La escuela nueva se concibe como un modelo pedagógico autoestructurante, que plantean que el niño tiene por sí mismo la fuerza y la dinámica necesaria para generar su propio conocimiento; De Zubiría (2006) propone cinco principios:

1. El fin de la educación es preparar al educando para la vida y el aprendizaje. La escuela debe ser un espacio donde el niño pueda actuar y pensar, donde se le permita el desarrollo espontáneo, siendo el maestro un guía y facilitador.
2. Los contenidos deben estar ligados con el medio y la vida de los niños, no deben ser conocimientos aislados transmitidos por el maestro.
3. Los contenidos deben organizarse de lo simple y concreto a lo complejo y abstracto. La escuela se convierte en un lugar para experimentar, para manipular y estar en contacto con los objetos, pues es a partir de esto que se da el aprendizaje.
4. La metodología de aprendizaje se centra en la experimentación, la vivencia y manipulación. El aprendizaje no proviene de la recepción de los contenidos transmitidos por el maestro, el conocimiento debe ser descubierto por los niños, construido por ellos, sus intereses son los que deben guiar el proceso educativo.

5. La evaluación debe ser integral e individualiza, se plantea que se cada niño tiene un proceso único y que deben tenerse en cuenta las distintas dimensiones de su desarrollo. Es necesario reconocer los avances y progresos individuales y eliminar la competitividad.

Según De Zubiría (2006), el movimiento de la escuela activa promovió la humanización de la enseñanza, el niño se convirtió en un ser de derechos, se reconocieron sus capacidades e intereses y el maestro dejó de ser el que todo lo sabe; se le da voz al educando, puede pensar, opinar, preguntar y es escuchado. La escuela es el espacio donde se aprende, pero también donde se da el desarrollo del niño y su proceso de socialización. Haciendo referencia a los teóricos de la escuela nueva, De Zubiría (2006), expone que esta propuesta se caracteriza no solo por respetar los intereses de los niños sino también porque los promueve, pues busca darle respuesta a sus necesidades y motivaciones, siendo estas el motor de la educación.

Constructivismo

El constructivismo es considerado un modelo autoestructurante, pues reconoce el papel activo del educando en el proceso de aprendizaje y en la generación de conocimiento e igualmente reconoce la existencia de elementos individuales que definen y determinan el proceso de construcción y aprendizaje; es por esto que se basa en una visión individualista de ser humano. Para el constructivismo es importante tanto el aprendizaje como el entendimiento, hace una diferenciación entre saber y comprender.

De Zubiría (2006) expone tres principios epistemológicos de la corriente constructivista: 1. El conocimiento es una construcción del ser humano no una copia de la realidad, esto

significa, que el conocimiento es un proceso individual, singular e irrepetible, pues hay elementos personales que influyen en el proceso de conceptualización. 2. Existen realidades que son construidas individualmente y por tanto no pueden ser gobernadas por leyes naturales y 3. La ciencia construye realidades, no descubre las ya existentes.

A partir de lo anterior se propone que el propósito de la educación es alcanzar la comprensión cognitiva y no la memorización de conocimientos. Para el constructivismo es más importante la experimentación, el proceso de construcción del conocimiento que el trabajo con base en contenidos establecidos, los cuales son tenidos en cuenta en el desarrollo de las actividades escolares. Es por esto que las estrategias metodológicas privilegian la actividad, el diálogo, las vivencias, lo didáctico, siendo la evaluación un proceso individualizado, integral, no cuantificable, pues se reconoce que cada educando tiene un proceso y desarrollo particular que no se debe comparar con el de los demás.

Pedagogía Dialogante

De Zubiría (2006) propone la pedagogía dialogante como aquella en la que la educación está centrada en la reflexión y el debate, donde todo no gira en torno al conocimiento y el aprendizaje, sino también de la formación del individuo a nivel afectivo y en el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas. Es un modelo interestructurante, que valora el aprendizaje como un proceso que se da por fases y niveles de complejidad crecientes; donde el docente tiene un papel directivo y mediador y el niño es activo.

La pedagogía dialogante plantea que el conocimiento es construido por fuera de la escuela y reconstruido en esta por medio del diálogo pedagógico entre el educando, el saber y el maestro. El propósito de la educación es el desarrollo, se busca impulsarlo y que este no

solo se centre en lo cognitivo sino también en lo afectivo y las relaciones sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que el fin de la educación es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los educandos, el propósito de la escuela debe ser el desarrollo, más que el aprendizaje; sin embargo, como propone Vygotsky entre estos dos debe haber una relación de interdependencia, pues el aprendizaje cumple un papel central en el desarrollo. Lo que busca el modelo dialogante es que los individuos se conozcan, comprendan sus orígenes para de manera reflexiva y activa elaboren su proyecto de vida individual y social (De Zubiría, 2006; 218).

En la escuela deben trabajarse contenidos cognitivos y valorativos, por medio de estrategias interestructurantes y dialogantes. Aquí maestro y educando tienen un papel activo; el primero es el mediador de la cultura, quien se encarga de planificar, seleccionar y organizar los propósitos y contenidos a trabajar; su función es promover el desarrollo del educando en todas las dimensiones. Por otra parte el educando es el encargado de preguntar, dialogar e interactuar con el saber, con los compañeros y docentes, de comprender lo que aprende y tomar decisiones sobre su proceso. Se fomenta la autonomía y el pensamiento.

En el modelo dialogante, la evaluación se aborda teniendo en cuenta las tres dimensiones humanas (cognitiva, valorativa y praxiológica), pues se considera que estas son esenciales en el ser humano y deben ser trabajadas en la escuela por encima del aprendizaje (De Zubiría, 2006; 236). La evaluación busca describir y explicar el nivel de desarrollo del educando, teniendo en cuenta el momento y contexto en que se encuentra inmerso.

5.6 *Diseño Universal del Aprendizaje*

El enfoque del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) parte del supuesto de que no hay un único modelo de aprendizaje y de que todos pueden aprender juntos, siempre y cuando las prácticas de enseñanza reconozcan la diversidad. Expone que el sistema educativo se caracteriza por la diversidad de los individuos que pertenecen a él, por tanto plantea la elaboración de un currículo diseñado universalmente para satisfacer las necesidades educativas de la mayor cantidad de educandos. Es decir, propone dejar de lado los currículos inflexibles que son diseñados para alcanzar las necesidades de los estudiantes promedio y que se convierten en barreras de aprendizaje, al excluir a aquellos que tienen diferentes habilidades, estilos de aprendizaje o preferencias (Cast, 2008; 1). Según el DUA dentro de la institución educativa son los currículos los que discapacitan a los estudiantes por el hecho de ser incapaces de adaptarse a las diferencias individuales, por no ser adecuados respecto a quién pueden enseñar, qué pueden enseñar y cómo se puede enseñar.

El Diseño Universal del Aprendizaje está guiado por tres principios:

- Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación, consiste en reconocer que no todos los educandos perciben y comprenden la información que se les presenta de la misma manera, por lo que es necesario proporcionarles varias opciones de adquirir información y conocimientos. Se plantea que la información debe ser presentada de tal forma que sea perceptible por todos los estudiantes a partir de varios modos de representación que les permita no solo acceder a la información sino aprender a transformarla en conocimiento que puedan utilizar.

- Principio 2: Proporcionar múltiples medios de expresión, este principio reconoce que no todos los educandos expresan de la misma manera lo que saben, por tanto se hace necesario brindarles opciones para demostrar lo aprendido; dentro de las que se encuentran opciones de acción física y el uso de diferentes medios de comunicación.
- Principio 3: Proporcionar múltiples medios de compromiso, el DUA parte de la idea de que los estudiantes difieren en la motivación para aprender, por lo que propone aprovechar los intereses de cada individuo para motivarlo a aprender, al mismo tiempo que se les enseña a mantener la atención y el esfuerzo y la autorregulación de sus emociones y motivaciones.

En cuanto al aprendizaje significativo, este parte del supuesto de que la creación de estructuras de conocimiento se da mediante la relación, arbitraria o sustancial, entre la nueva información y las ideas o conocimientos previos que se tienen; lo cual convierte el aprendizaje en un proceso activo, siendo indispensable la disposición del educando por aprender.

El concepto de aprendizaje colaborativo, de acuerdo con Aguilar *et al.* (2003), parte del supuesto de que el aprendizaje es un proceso individual que se da en un marco de relaciones sociales, por lo que se propone una organización del aula de clase donde se potencialice el desarrollo de los educandos por medio del trabajo entre pares. De esta manera, el aprendizaje colaborativo se presenta como una alternativa para el uso compartido de conocimientos, en donde se da valor al trabajo en equipo, se fomenta la tolerancia, el respeto, la autonomía, el pensamiento y la toma de decisiones. El docente se convierte en un guía que estimula el desarrollo de los educandos, que los motiva en el proceso de construcción del conocimiento e interviene cuando es necesario.

El aprendizaje colaborativo propone trabajar a partir de grupos heterogéneos, intencionados y seleccionados por el docente, para que así el trabajo entre los educandos se transforme en ayuda y no en debilidad. Según Aguilar *et al.* (2003), el aprendizaje colaborativo parte de cinco principios:

- Principio 1: Interdependencia positiva: los educandos deben reconocer que sus esfuerzos contribuyen al beneficio y aprendizaje de todos, lo cual genera un compromiso mutuo, que es valorado por los educandos.
- Principio 2: Interacción estimuladora – interacción promotora cara a cara: las tareas realizadas por cada uno de los educandos siempre van a promover el éxito del otro.
- Principio 3: Habilidades interpersonales y de equipo: el aprendizaje colaborativo requiere la enseñanza de habilidades sociales y de trabajo en equipo.
- Principio 4: Responsabilidad individual y grupal: aunque el aprendizaje colaborativo parte de la idea de construir el conocimiento en la relación con los pares, es fundamental tener presente que esto involucra una responsabilidad individual, pues se parte de ese conocimiento para que cada educando pueda desempeñarse.
- Principio 5: Procesamiento grupal: Al ser un trabajo grupal, es indispensable hacer un proceso de reflexión, que permita evaluar el proceso de aprendizaje, e identificar las acciones adecuadas y no adecuadas, positivas y negativas.

6. Metodología

6.1 Población

La población objeto de estudio corresponde a los maestros de niños con discapacidad visual de Santiago de Cali. La muestra estuvo conformada por siete educadores del Instituto para

Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, correspondientes a los grados: Caminantes, Maternal, Pre-Jardín, Jardín, Transición, Primero y Segundo.

6.2 Diseño y tipo de investigación

La presente investigación está basada en la metodología cualitativa, pues se tiene interés en conocer la posición subjetiva de los maestros en relación al proceso educativo, se espera poder identificar sus creencias e ideas en cuanto a lo que es la enseñanza, el aprendizaje y el ser educando.

Para obtener la información se utilizó como técnica la entrevista en profundidad y semi-estructurada. La entrevista en profundidad, según Ruiz (2008), consiste en una conversación profesional entre una o varias personas que tiene como propósito contribuir a un estudio analítico de investigación o en diagnósticos o tratamientos sociales. Se utilizó esta técnica, pues ella permite al entrevistador lograr que un individuo le trasmita su definición personal sobre una situación (Ruiz, 2008; 166), es decir, que por medio del proceso de comunicación que implica la entrevista, el entrevistador obtiene información para poder reconocer e identificar la posición subjetiva del entrevistado en relación a un tema o situación particular, que es planteado durante la entrevista. Adicionalmente, las entrevistas realizadas fueron semi-estructuras, pues la iniciativa de la conversación fue dada por el entrevistador siguiendo una estructura flexible de preguntas, ya que se tenía la libertad para cambiar el orden, contenido y la forma de preguntar, así como de formular nuevas preguntas de acuerdo al ritmo de la entrevista y de las respuestas dadas (Ruiz, 2008; 168).

Según Ruiz (2008), la entrevista concibe al hombre como actor social que construye sentidos y significados de la realidad en la que está inmerso, partiendo de este supuesto, se consideró la entrevista la manera más apropiada de recolección de información pues a través de ella se pueden identificar los sentidos que cada sujeto le da a sus actos, se tiene un acercamiento a su mundo individual, que va más allá de lo observable y que no coincide con el mundo exterior objetivo. Las narraciones de las entrevistas permiten tener un acercamiento a la posición subjetiva de la persona, por el hecho de ser un discurso cargado de significado.

6.3 Procedimiento

Para iniciar la investigación fue necesario tener un primer acercamiento con la Institución Educativa, donde se explicó acerca de los objetivos del trabajo y su metodología y se obtuvo la autorización para realizarlo y contar con la participación de las maestras. Posteriormente, se acordaron las fechas y horarios en que se podían realizar las entrevistas, teniendo en cuenta que estas no afectarían el desarrollo de las actividades programadas por los maestros.

Al momento de hacer las entrevistas se comentó a las maestras sobre los objetivos del trabajo y de la entrevista, se aclaró que con estas se buscaba indagar sobre sus concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y el sujeto de la educación. Una vez las maestras manifestaron estar dispuestas a participar, se realizaron las entrevistas, usando una grabadora de audio como instrumento de registro.

Posteriormente se realizó la transcripción de las entrevistas y el procesamiento de la información por medio del programa de análisis cualitativo ATLAS.Ti.

6.4 Categorías de análisis

Para el proceso de análisis de los resultados obtenidos del trabajo de investigación se determinaron ocho categorías de análisis: 1. Historia personal, 2. Concepción de discapacidad, 3. Concepción de educando, 4. Ser maestro, 5. Vínculo educativo, 6. Educación de niños con discapacidad visual, 7. Concepción de enseñanza y 8. Concepción de aprendizaje.

Categoría	Definición	Preguntas
1. Historia personal	Con esta categoría se pretenden identificar datos del maestro en relación a su formación profesional, experiencia laboral y tiempo que lleva ejerciendo la profesión.	<p>¿Qué estudió?</p> <p>¿Cuánto tiempo lleva como docente de niños con discapacidad visual?</p>
2. Concepción de discapacidad	Esta categoría permitirá identificar las significaciones de las maestras en torno a la discapacidad, determinar si conciben la discapacidad como una condición	<p>¿Para ti que es la discapacidad?</p> <p>¿Qué es la discapacidad visual?</p> <p>¿Para ti un niño con discapacidad visual debe ser</p>

	<p>característica e inherente a la persona o como una condición que se encuentra por fuera de esta, de carácter social. Así mismo con esta categoría se espera poder conocer las representaciones de las maestras en torno a la discapacidad visual y su forma de abordarla en el proceso educativo.</p>	<p>considerado un alumno especial? ¿Cómo concibes la diversidad estudiantil?</p>
<p>3. Concepción de educando</p>	<p>Con esta categoría se busca poder identificar el conjunto de significaciones de las maestras en relación al educando con discapacidad visual, determinar cuál es el lugar que le asignan al niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el rol que se atribuyen a sí mismas, a partir de las dinámicas y actividades</p>	<p>¿Cuál es tu rol como docente en el proceso educativo?</p> <p>¿Cuál es el rol del niño en el proceso educativo?</p> <p>¿Cómo son tus clases?</p> <p>¿Puedes describirme una de tus clases?</p>

	propuestas en el proceso educativo.	
4. Ser maestro	Con esta categoría se pretende identificar que significa ser maestro, que motiva a las maestras a serlo, porque decidieron ser educadoras y porque de niños con discapacidad visual.	<p>¿Cómo llegaste a ser maestro, y como llegaste a ser maestro de niños con discapacidad?</p> <p>¿Cuál es tu rol como docente en el proceso educativo?</p> <p>¿Para ti que es ser maestro?</p>
5. Vínculo educativo	Con esta categoría se busca poder definir el vínculo que establecen las maestras con los educandos, cuál es la relación que plantean maestro-educando.	¿Cómo es la relación maestro-educando que usted propone?
6. Educación de niños con discapacidad visual	En esta categoría se pretende definir las principales características de la educación de niños con discapacidad visual	<p>¿Cómo es abordada la discapacidad visual en el proceso educativo?</p> <p>¿Qué aspectos caracterizan</p>

	<p>mencionadas por las maestras, que lo diferencia de la educación regular.</p>	<p>la educación de niños con discapacidad visual? ¿En qué se diferencia de la educación de niños sin discapacidad?</p>
<p>7. Concepción de enseñanza</p>	<p>Esta categoría busca determinar qué significa para las maestras la enseñanza, como conciben la escuela y la educación; igualmente se busca reconocer en qué modelo pedagógico se encuentran inmersas, cuales son los propósitos que ellas le asignan a la educación y como estos determinan su acción como docentes.</p>	<p>¿Cuál es el propósito/fin de la educación? ¿Para qué se educa? ¿Cuál es el papel de la educación en la vida del niño con y sin discapacidad?</p> <p>¿Para ti que es enseñar?</p> <p>¿Hay un marco especial de enseñanza para niños con discapacidad?</p> <p>¿Hay currículo? ¿Cómo se elabora el currículo, que aspectos se tienen en cuenta?</p> <p>¿Usted piensa que se tienen en cuenta las necesidades de los educandos? ¿Cómo se</p>

		<p>trabaja con los distintos ritmos de los niños, que pasa con los logros al final del año?</p> <p>¿Cómo son tus clases?</p> <p>¿Puedes describirme una de tus clases?</p> <p>¿Cómo evalúas a tus estudiantes?</p>
<p>8. Concepción de aprendizaje</p>	<p>Esta categoría pretende identificar que entienden las docentes por aprendizaje, a partir de esto, se espera poder determinar los marcos de aprendizaje en los cuales se sitúan y las prácticas pedagógicas usadas, teniendo en cuenta la manera como se relacionan con los educandos y el rol que cada uno ocupa en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>¿Cómo son tus clases?</p> <p>¿Puedes describirme una de tus clases?</p> <p>¿Conoces el modelo de aprendizaje colaborativo?</p> <p>¿Lo has aplicado?</p> <p>¿Quién crees que es el responsable del aprendizaje en el aula de clase?</p>

7. Resultados y Análisis

El análisis de los datos se realizó a nivel horizontal y nivel vertical; el primer nivel de análisis corresponde al análisis horizontal, pues se presentan los hallazgos encontrados en cada una de las categorías. En el segundo nivel de análisis, se presentan un análisis individual de cada uno de los maestros, de manera transversal por todas las categorías.

7.1 Primer nivel de análisis

A continuación presentara el análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los maestros, a partir de las ocho categorías de análisis y a la luz del marco teórico.

Historia personal

Con esta categoría se pretende hacer la caracterización del grupo de maestros que conformó la muestra de la presente investigación. El grupo de siete maestros estuvo conformado por: dos licenciados en educación pre-escolar, dos normalistas superiores y tres licenciados en educación especial. El tiempo de experiencia en educación de niños con discapacidad y discapacidad visual se encuentra entre 1 y 25 años. El 42% de los maestros tiene entre 1 y 5 años de experiencia, el 29% entre 6 y 10 años y el 29% más de 10 años.

Las razones por las que este grupo de maestros decidieron trabajar con niños con discapacidad son múltiples, entre ellas se encuentra: la cercanía a la discapacidad por su experiencia de vida (29%), el interés por la discapacidad visual (14%), y la oportunidad laboral (57%).

Concepción de Discapacidad

Esta categoría corresponde a las significaciones de los maestros en torno a que es para ellos la discapacidad. Según los datos obtenidos, se evidencia, en general, que la discapacidad es concebida como una forma distinta de hacer las cosas y por tanto de acceder al conocimiento. La discapacidad es tener capacidades y potencialidades diferentes, a partir de las cuales los sujetos se apropian del entorno; esas capacidades diferentes permiten a las personas tener un desempeño humano posible, que se caracteriza por usar rutas, rutinas o procedimientos distintos e igualmente por procesar la información de manera distinta (Moreno, 2010; 69).

Maestra G: “Eso que les falta lo, como se dice, lo complementan con todo lo demás y llegan a ser personas igual de brillantes a una persona que no tiene discapacidad ¿si me entiendes? No es pues que haya como un limitante ahí por su condición, no, no lo veo así, no”.

De acuerdo con Gómez y Cuervo (2007), bajo el modelo individual o médico, la discapacidad es concebida como un problema de la persona causado por su condición de salud, por lo que esta es abordada desde la deficiencia o ausencia. Moreno (2010) plantea que uno de los términos usados para referirse a la discapacidad es la deficiencia o limitación que se da debido a las condiciones estructurales del individuo, entendiendo la limitación como una dificultad para realizar actividades. Sin embargo se encontró que aunque para algunos de los maestros, la discapacidad es concebida como una limitación para hacer las cosas de cierta manera; para ellos, la limitación se refiere a la falta de un sentido, que en este caso es la visión, lo cual no es visto como una dificultad para el sujeto,

si no como una oportunidad para apropiarse del mundo de manera distinta y acceder de otra forma al conocimiento.

Por otra parte, en el discurso de los maestros se evidencia el modelo social de la discapacidad, el cual considera que esta es generada por la inequidad y barreras sociales que impiden la participación de quienes viven en situación de discapacidad. Los maestros consideran que la discapacidad se convierte en una limitación en los casos en que no se brindan a los niños las herramientas necesarias para actuar como cualquier otra persona, o porque el mundo social no puede responder a sus necesidades para poder acceder a este. De acuerdo con los maestros y siguiendo lo planteado por Moreno (2010), la discapacidad es la resultante de la incapacidad del ambiente físico de responder a las necesidades de las personas con limitaciones o restricciones.

Adicionalmente, para los maestros el trabajo con discapacidad implica realizar un trabajo con las familias, trabajar en la confianza en las capacidades de los niños, en lo que el niño puede hacer y lograr, en reconocer que la discapacidad no es una deficiencia si no una forma distinta de hacer las cosas. Para los maestros, este reconocimiento de las familias permite que se pueda trabajar en la independencia del niño y por tanto en el desarrollo de sus potencialidades. El trabajo con la familia es fundamental, pues como lo plantea Moreno (2010), todo lo que afecta a la persona con discapacidad afecta a la familia, y viceversa, pues esta es el primer entorno del niño, están relacionados por vínculos y es esta la que va a ayudar al niño a superar las barreras de la sociedad o por el contrario a incrementarlas, todo depende del trabajo que se haga. Es por esto que para las maestras es necesario trabajar la confianza de los padres en los niños, pues si ellos le dan confianza al niño, este va a poder lograr su independencia, reconocer sus demás potencialidades y hacer uso de ellas.

Maestra A: *“con niños con discapacidad visual seria chévere enseñarle que todo se puede, que todo en la vida se puede, que solamente se debe tener confianza en sí mismo y confianza en el otro, porque si los papás no tienen confianza en ellos entonces no van a lograr....la idea es darles como esa confianza de miren miren lo que puede lograr su niño, puede caminar sin que usted le esté dando la mano, puede caminar, puede desplazarse... téngale confianza y vaya con él, sea usted una guía, sea usted un ejemplo.”*

De acuerdo con el discurso de la Maestra A, la discapacidad visual es tener una dificultad que es no ver, pero esta se puede sobrellevar si hay confianza y apoyo por parte de los padres en las otras capacidades del niño, en todas las cosas que el niño puede llegar a hacer, sin que el no ver sea una limitante.

En general, se evidenció una dificultad de los maestros en definir que es la discapacidad, por esto la mayoría la definió desde la negación, desde lo que no es. Tuvieron en común que para todos la discapacidad es una condición particular de vida que no impide hacer las cosas, si no que por el contrario permite hacerlas de manera distinta. Aunque para algunos, puede definirse como una limitación, que lleva a explorar el mundo de manera distinta, es una limitación dada por no tener visión, pero que se afronta haciendo uso de los otros sentidos, que generalmente son poco usados por las personas sin discapacidad.

Maestra H: *“La discapacidad visual permite que ellos puedan explorar el mundo con sus manos, con sus sentidos, con todo lo que Dios nos ha dado que no es la visión, si? entonces todas las personas que tienen discapacidad visual pues obviamente no pueden ver o pueden ver de manera reducida en el caso de los de*

baja visión, pero tienen la posibilidad de usar los otros sentidos que por lo general nosotros no usamos, eso es la discapacidad visual.”

Concepción de Educando

Esta categoría tiene como objetivo identificar cuál es el lugar que le otorgan los maestros al niño con discapacidad visual en el proceso educativo. Se encontró común en los maestros, la noción de los niños como esponjitas que están absorbiendo todo lo que el maestro les dé. En algunos maestros se puede identificar una concepción de niño como sujeto pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues es quien recibe, más no quien tiene la posibilidad de construir conocimientos. De esta manera, se evidencian concepciones de la escuela tradicional, la cual concibe la escuela cómo un lugar donde no hay lugar para la construcción del conocimiento, sólo para la trasmisión de este (De Zubiría, 2006). El niño como una esponja es concebido como un ser moldeable, un objeto que imita el modelo del adulto; siendo el maestro quien le da los conocimientos e información que requiere; pues es él quien identifica lo que se le debe dar al niño, lo que necesita para poder crecer. El rol pasivo del niño se evidencia cuando uno de los maestros indica que el rol del niño consiste en estar disponible para recibir, pues al ser una esponja, él está abierto para recibir tanto las cosas buenas como malas que se le den.

Maestra H: “Entonces el rol de pronto de ese niño puede estar como enfocado en estar disponible, en que ellos estén ahí recibiendo, manejando y pensando en que eso este bien, eso este mal, lo voy a hacer, no lo voy a hacer, voy a esforzarme, voy a tratar de hacerlo.”

Maestra B: “Entonces aparece esa lucha entre yo quiero entregar, yo quiero dar,

necesito que el niño empiece a recibir ciertas cosas.”

Aunque la concepción tradicional es predominante en el grupo de maestros, para el 29%, el rol del niño consiste en transformar los conocimientos que el maestro le presenta en algo útil, es tener disposición para aprender y querer apropiarse de lo que hay en el entorno, experimentar. Para estos maestros, el niño es reconocido como un ser social que construye conocimiento a partir de la relación con los otros, cumpliendo en esto el maestro el rol de invitar al niño a nutrir o transformar esos conocimientos, partiendo de la confianza en sus capacidades y en lo que pueden lograr. Para estos maestros, la discapacidad no se convierte en una limitante para que el niño sea un sujeto activo, por el contrario, hace que esperen más de lo que ese niño puede dar y de sus deseos de aprender.

En lo anterior se evidencia una concepción constructivista del educando, pues es visto como un sujeto capaz de interpretar, construir y estructurar su propio aprendizaje. Además, se tienen en cuenta sus intereses y motivaciones para guiar el proceso educativo; para estos maestros, el Instituto es concebido como un espacio donde los niños pueden tener un desarrollo espontáneo, pensar y actuar (De Zubiría, 2006).

Por otra parte, en el discurso de algunos maestros, se evidencia que el rol del niño va más allá de recibir o construir conocimientos, y se relaciona adicionalmente con el trabajo de reconocer sus propias capacidades y oportunidades, en darse cuenta lo que es capaz de hacer y lograr, por sí solo, gracias al acompañamiento de la familia y la escuela. Más allá de si el niño cumple un papel activo o pasivo, para los maestros es fundamental que él mismo y su familia reconozcan sus potencialidades para así acompañarlo en el proceso de lograr su independencia.

Maestro A: *“Brindarle al niño pequeño, desde chiquito que tiene cinco años “tu puedes”, hay niños que dicen que tienen sus cinco sentido “ay yo no puedo” ¿no puedes? Vamos levántate “tu puedes, yo te ayudo, yo estoy aquí para darte la mano y seguir” uno tiene caídas y uno tiene que levantarse y volver... Nuestro objetivo es buscar la independencia, que él sea una persona que él pueda decir “yo puedo”, pese a una dificultad que tiene que es su discapacidad, que él puede, él puede desplazarse, él puede ir a la universidad, muchas cosas, es confianza en sí mismo.”*

Ser Maestro

Con esta categoría se pretende poder identificar qué significa para los maestros ser maestros y las particularidades que se pueden encontrar en cada una de sus concepciones y como estas se encuentran influenciadas por las experiencias de vida y la historia del maestro, pues se sabe que las concepciones son creencias, constructos o teorías que se construyen a partir de las experiencias de vida (Rodríguez, 2002; Morales, 2000).

En el discurso de los maestros se encuentra en común que la concepción de ser maestro está dada por ser un guía, un modelo a seguir, quien acompaña al niño en el proceso educativo. Para algunos de los maestros, ser maestro es demostrar que el niño es capaz de hacer las cosas por sí mismo. Esta concepción hace preguntarse cuál es entonces el lugar del niño en el proceso educativo, pues es el maestro quien demuestra lo que puede hacer y acompaña al niño en la apropiación de los conocimientos, no es un sujeto activo, pues no es él quien muestra cuales son las potencialidades, sino que estas son destacadas a partir del trabajo del docente como guía y modelo. Igualmente, el maestro es visto como el eje del proceso educativo, pues al ser un modelo es quien le enseña al niño que es lo correcto y lo que no,

siendo este quien imita lo que el maestro es y la imagen que proyecta en el proceso educativo, interviniendo así en su vida y proceso de desarrollo.

Maestra A: *“ser un modelo a seguir, dar lo mejor de mí, guiar a ese niño por medio de digamos de lo que soy yo, un modelo a seguir, entonces si yo soy correcta entonces el niño también va a ser correcto, entonces eso es digamos mi objetivo y lo que quiero lograr con ellos.”*

En la narración de la maestra A se ve una perspectiva de maestro de la escuela tradicional, pues ve al niño como un ser moldeable, que repite los modelos que se le presentan, siendo el maestro quien guía su comportamiento y formación (De Zubiría, 2006).

Maestra B: *“Acompañar, guiar, ehh, acompañar, guiar, enseñar y que me enseñen, porque es mutuo, aprendes mucho de los niños, de las familias, del trabajo que haces e igual ellos pueden retroalimentarse de lo que tú les das, pero es más como guiar, son posiciones bien difíciles porque a veces uno trata de dirigir, pero dirigir es complicado, habrán muchas veces en que tienes que dirigir y ser ese capitán que está moviendo el barco, pero hay otros momentos en que no, no funciona y te toca ponerte al lado de ellos y caminar con ellos en ese proceso”.*

En el discurso de la Maestra B, se evidencia una división entre el maestro acompañante que dirige y dice lo que se debe hacer y el maestro acompañante que está ahí para ir junto al niño, siendo en esos momentos, este último quien guía el proceso. Por otra parte, aunque la noción de maestro como modelo a seguir, significa para algunos maestros, que son ellos los encargados de formar, no sólo dar conocimientos, sino ir más allá de lo académico y prestar atención a la parte emocional del educando, pues para algunos esto es indispensable para

que sea posible el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Maestra H: *“Mi rol como maestra es ayudar a mis niños no solamente en lo académico, sino también en la parte emocional, en como ellos se sienten, en como están, que es lo que necesitan más allá de lo académico; como tú me has escuchado para mi primero es que ellos estén, que acepten su tiempo de discapacidad... Ser maestro es ser parte del mundo de un niño, aportándole lo mejor que uno tiene para darle, si?, no solamente en lo académico sino en todas las dimensiones que él necesita, ellos no solamente o uno como persona no es solamente lo académico, yo pienso que pesa mucho y pesa demasiado como tu estas por dentro, como te sientes, si eso no está no sirve lo académico; entonces ser maestro es aportar, ayudar en lo que se pueda a todos los niños que están alrededor nuestro.”*

Esta concepción, de lo que es ser maestro, se encuentra presente en todos los maestros y se enmarca dentro de lo que se define como pedagogía dialogante (De Zubiría, 2006), en donde se promueve el desarrollo del educando en todas sus dimensiones, no únicamente en lo académico, pues se considera que todas las dimensiones humanas son esenciales y deben ser abordadas en la escuela por encima del aprendizaje de contenidos, es decir, que se le debe prestar mayor atención a la dimensión afectiva del niño. De esta manera, se puede decir que para la maestra H, el ser maestro está ligado a acompañar al niño en su desarrollo, centrándose en la parte afectiva y de las relaciones sociales por sobre lo cognitivo; siendo así vista la escuela no sólo como el espacio donde se aprende, sino también donde se da el desarrollo del niño.

Vínculo Educativo

Esta categoría tiene como propósito definir el tipo de vínculo educativo que establecen las maestras con los educandos, es decir, cuál es el tipo de relación que ellas plantean maestro-educando. El vínculo educativo es definido como un lazo social que se construye a partir de la oferta educativa de un agente, maestro, y la disposición de aprender de un sujeto, educando (Sanabria, 2007). De acuerdo con Núñez (2003), este es un articulador de generaciones, que teje hilos de confianza entre maestros y educandos, donde se reconoce al otro como ser humano de quien se espera algo. El vínculo no se establece de manera fugaz y aunque es del orden de lo inestable, deja una marca tanto en el educando como en el maestro.

El grupo de maestros plantea que establecen un vínculo muy cercano con sus educandos, lo que ellos llaman vínculo, hace referencia a una relación cercana, de confianza y respeto. Una de las maestras, menciona que su relación con los niños es de tipo maternal y afectuosa, ligando aquí lo afectivo al tipo de relación madre e hijo; para esta maestra los niños son vistos como hijos a quienes se les expresa el cariño.

Otra de maestra, por el contrario, prefiere no establecer relaciones de este tipo, pues considera que esto genera cierto grado de dependencia de los niños hacia sus maestros, por esto para ella es importante establecer relaciones de amistad, donde los niños sientan que pueden hablar con su maestra, que tienen voz y son escuchados, que puede contarle cosas a la maestra y decirle cuando algo no les gusta o cuando se equivoca; una relación, en donde los niños no le tengan miedo al maestro, sino que por el contrario se sientan en la libertad de expresarse. En relación a esto, se encuentra una contradicción, pues es preciso

preguntarse como sabe la maestra que la relación de amistad no genera dependencia en los niños y la maternal si, los dos son relaciones cercanas que pueden llegar a generar la misma dependencia, la diferencia entre estas dos, está dada por la manera como el maestro se relaciona con sus niños y el modo de dirigirse a ellos, pero no se puede decir que el hecho de tratarlos como si se fuera la madre causa dependencia, pues el tratarse como amigos también puede generarlo.

Educación de Niños con Discapacidad Visual

Con esta categoría se pretenden definir aquellos aspectos que caracterizan la educación de los niños con discapacidad visual, que son mencionados por los maestros, y que son indispensables tener en cuenta en el proceso de enseñanza.

A partir del discurso de las maestras, se evidencia que el proceso educativo de los niños con discapacidad se encuentra dividido entre lo que es el área de escuela regular y el área de rehabilitación, siendo esta última donde se trabaja en el reconocimiento de los canales perceptivos, así como en la enseñanza de las diferentes actividades de la vida diaria (AVD) que son indispensables para que el niño pueda desarrollarse como un sujeto independiente, este es considerado por los maestros como uno de los ejes fundamentales del proceso. Con esto, se busca que los niños se logren situar como sujetos, y se puedan relacionar en el mundo educativo y social desde sus potencialidades y no desde su limitación. En este aspecto, se evidencia un lineamiento con los planteamientos del INCI (2006), el cual propone que el proceso educativo debe partir del reconocimiento de la condición visual como un elemento más en la formación de los niños, que no debe tomarse como eje alrededor del cual gire el proceso, si no a partir del cual se creen estrategias pedagógicas

para poder llevarlo a cabo.

De acuerdo con el MEN (2006), el proceso educativo de las personas con discapacidad visual debe partir del reconocimiento de que son sujetos que acceden al conocimiento a partir de su cuerpo, pues es este el que les da la posibilidad de acceder al mundo de lo concreto, por medio de canales perceptuales como el tacto. De acuerdo con los maestros, en el área de rehabilitación, el trabajo se enfoca en brindarle al niño experiencias sensoriales, por medio de materiales y herramientas, que le permitan descubrir sus otros sentidos y trabajar en su fortalecimiento, pues son estos los que le permitirán acceder al conocimiento; pues así como lo mencionan ellos y lo plantea el MEN, se debe brindar experiencias sensoriales para que haya un aprendizaje significativo, pues este no se logra simplemente con la verbalización de los conocimientos, por parte del maestro; es necesario, que el niño se relacione con el conocimiento, por medio de sentidos distintos a la visión. Para ello, se trabaja en la modificación y adaptación de los materiales de tal manera que el niño pueda llegar a él; por medio de la sensibilización que le permitirá luego aprender el Braille, el cual es una herramienta indispensable para ellos, por medio de la cual pueden acceder a la información.

Maestra B: “Dentro del proceso educativo es la adaptación de todo el material para que ellos puedan llegar al aprendizaje, entonces por lo menos en los grados que yo manejo, entonces es proporcionar todo el descubrimiento sensorial, las texturas, el tacto, el oído, el olfato, sensibilizar toda es parte sensorial para que accedan al aprendizaje. Ehh en esencia tienen que aprender el círculo, el cuadrado, el triángulo, entonces es modificar el material que les presento para que ellos puedan llegar al aprendizaje, siempre muy vivencial, que ellos puedan sentir y

acceder de una manera más concreta a los conceptos que se les quieren entregar, pero en esencia es lo mismo.”

Para el grupo de maestros, todo el trabajo sensorial y las actividades de vida diaria que se trabajan con los niños, están apuntando hacia un fin común que es lograr su independencia, se busca que los niños crezcan como sujetos autónomos y no como sujetos dependientes de un otro debido a su discapacidad. Aquí se ve como hay un trabajo desde la perspectiva de la educación inclusiva, en donde la discapacidad es reconocida como diversidad, reconociéndose las capacidades del sujeto y buscando su autonomía para que puedan participar socialmente y explorar sus potencialidades, una vez se hayan logrado eliminar aquellas barreras que limitan su participación (MEN, 2012).

Para los maestros, el proceso de rehabilitación así como el proceso educativo de los niños con discapacidad, requiere del apoyo de las familias, pues de cierto modo, de este depende los logros que alcance el niño; si la familia no le da confianza al niño es difícil que este por si solo se atreva a hacer por sí mismo las cosas y buscar su autonomía. Como lo mencionó el MEN (2006), la seguridad y autoestima del niño dependen del grado de aceptación de la discapacidad que tenga la familia, pues el niño construye su imagen y concepto de sí mismo a través del otro y de la percepción de ese otro acerca de lo que significa no ver.

De acuerdo con los maestros, el proceso de rehabilitación apunta a lograr que el niño logre hacer las mismas actividades de una persona sin discapacidad, a brindarle las experiencias necesarias para que por medio de sus otros sentidos pueda acceder al conocimiento y al aprendizaje, aunque sea de una manera diferente. El proceso de rehabilitación dentro del proceso educativo, pretende dar a los niños la posibilidad de inclusión social, y este va

acompañado por los lineamientos de la escuela regular que son planteados por el Ministerio de Educación.

Maestro C: *“Está percepción que es un área donde los niños van desarrollando como esos otros sentidos, como el tacto, el gusto, el olfato y aprenden así a reconocer el mundo, otra de las áreas fundamentales AVD que es actividades de la vida diaria y ahí es donde se le enseña a los niños a hacer todo lo que nosotros hacemos para que aprendan a hacer de la manera más fácil, que son vestirse, comer solo, cepillarse, ehh que aprendan a utilizar diferentes herramientas, que aprendan a jugar, todo lo que nosotros hacemos diariamente, que ellos lo aprendan a hacer...”*

Concepción de Enseñanza

En esta categoría, a partir de las narraciones de los maestros, se pretende exponer lo que para ellos significa enseñar, cuál es el propósito de la educación y cuál es el rol que creen esta juega en la vida de los niños; con lo anterior, se busca poder determinar si el grupo de maestros se encuentra inmerso en un modelo pedagógico específico, o si hay variedad entre ellos.

En las narraciones de los maestros, se encuentra que para ellos la educación tiene como propósito formar personas integrales, es ir más allá de los contenidos académicos, para abordar el desarrollo de competencias y habilidades que le permitan al individuo vivir en sociedad y enfrentar las diferentes circunstancias de la vida. Se encuentra que para los maestros la educación busca transformar aquellas falencias del contexto social, por medio de la formación de personas autónomas, con competencias, principios y valores que guíen

su actuar en el mundo social. En relación al propósito de la educación, se evidencia en los maestros algunos de los planteamientos de la pedagogía dialogante, la cual propone que en la educación no todo gira en torno al conocimiento y aprendizaje sino también en la formación de los sujetos a nivel afectivo, pues se busca el desarrollo no sólo a nivel cognitivo sino también en lo afectivo y en las relaciones sociales, es decir en todas las dimensiones (De Zubiría, 2006).

Para los maestros, la enseñanza es vista como un proceso de acompañamiento, en donde el maestro es el guía, quien brinda conocimientos al niño para que los transforme y se apropie de ellos, quien lo apoya en el fortalecimiento de la confianza en sí y en el reconocimiento de sus capacidades, buscando con esto su independencia.

Para estos maestros, la evaluación se da a partir de las observaciones de cada una de las actividades que se desarrollan en el proceso educativo, es a partir de estas que califican a los niños, y determinan que logros alcanzaron y cuáles no, es decir, la calificación es dada por la percepción de los maestros de los alcances y limitaciones que son visibles en la participación de los niños de las actividades. Para los maestros, la calificación de estos logros, sirve como insumo para reconocer los avances del niño en su desarrollo, pero no es determinante que estos deban ser alcanzados en determinado momento, pues por ser logros flexibles, los niños pueden alcanzarlos en etapas posteriores del periodo escolar. Sin embargo, en algunos casos, el alcance de los indicadores se vuelve indispensable para la promoción del niño al siguiente grado, sobre todo en los casos, en que esos logros están relacionados con etapas de la rehabilitación y que se consideran indispensable fortalecer y reforzar para poder continuar en el proceso educativo, por ejemplo, aquellos logros que están relacionados con el aprendizaje de la escritura pre-Braille.

En el discurso de la maestra D, se evidencia como para ella el alcance de los indicadores por parte de los niños está dado por aspectos particulares de su condición de discapacidad, estos componentes son los que determinan la forma en que se evalúa el niño, y hasta qué punto se le exige el alcance total o parcial del logro.

Maestra D: “Nosotros tenemos unos indicadores para evaluar a los niños, pero eso varia en el sentido en que si respetamos los ritmos de aprendizaje de cada niño y yo lo vivo, este año es un vivo retrato porque yo tengo siete niños de los cuales cada uno tiene un componente, entonces yo no los puedo evaluar, o sea, hay unos indicadores, pero entonces yo sé hasta dónde puedo evaluar un indicador para cada niño si?, yo sé que es lo que el niño me puede dar.”

En relación a la evaluación, se ve un gran distanciamiento de los maestros de los planteamientos de la Escuela Tradicional, para la cual la evaluación tiene como objetivo determinar hasta qué punto el educando ha aprendido correctamente los contenidos presentados por el maestro. Por el contrario, se ve un acercamiento a los planteamientos de la Escuela Nueva, la cual propone que la evaluación debe ser un proceso individual e integral, pues se reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje es único para cada niño y por tanto se respeta el proceso de cada uno y el ritmo al cual va logrando el alcance de los logros (De Zubiría, 2006); no se busca que todos los niños alcancen los logros de igual manera y al mismo tiempo, pues se reconocen las particulares de cada uno, y a pesar de que para estos maestros el proceso de aprendizaje sigue siendo cuantificable, se ve un respeto por el desarrollo particular de cada sujeto; el cual de cierta manera está dado por la condición de discapacidad, pues esta es vista por los maestros como un determinante en el proceso de aprendizaje y en el ritmo de este. Aquí se ve la perspectiva de la educación

inclusiva, la cual plantea que en el proceso de educativo se busca satisfacer las diferencias y necesidades individuales, al reconocerse que el aprendizaje es posible para todos.

Por otra parte, en cuanto a los programas y currículos, estos están elaborados de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, hay establecidos unos contenidos y áreas específicas para cada nivel. Los maestros exponen que se manejan currículos flexibles, pues la institución permite que estos sean adaptados de acuerdo a las necesidades, capacidades y motivaciones de los niños, buscando respetar el proceso de cada uno y sus diferencias, dadas por su situación de discapacidad. Para los maestros, es fundamental en el proceso de observación identificar los intereses de los niños y tenerlos en cuenta para proponerles actividades lúdicas y vivenciales, en donde puedan acceder al conocimiento y aprender. De acuerdo al programa y los ajustes que se le hacen a este, los maestros desarrollan el plan del día y eligen los materiales que serán usados en cada una de las actividades a realizar.

El proponer actividades que sean significativas para el aprendizaje de los niños, demuestra que en este grupo de maestros hay una concepción de que el aprendizaje no se da únicamente cuando el maestro trasmite conocimientos, sino que es posible acceder a este por medio de la interacción con objetos, la experimentación y las vivencias, las cuales permiten que sean los niños quienes descubren el conocimiento y lo construyen. Sin embargo, esta concepción se contradice con la idea que tienen los maestros en relación a que el aprendizaje es el resultado de un trabajo de reforzar los conceptos, pues consideran que la repetición es la que permite la memorización y por tanto el aprendizaje. En este punto, se ve un distanciamiento de los maestros con los planteamientos de la educación inclusiva, para la cual el aprendizaje ocurre cuando el sujeto tiene la posibilidad de

participar activamente en la comprensión de sus experiencias; pareciera que para los maestros, la interacción que proponen con los objetos y la experimentación lo que busca es la repetición de actividades y la memorización de los conceptos, más que aprendizaje significativo.

Los maestros al inicio del día presentan a los niños el plan del día, en donde se recogen las diferentes clases que tendrán y las actividades que realizarán. En maestros como la maestra H, adicional a esto, se presenta a los niños los objetivos que se espera alcancen para a partir de esto, al finalizar el día, poder hacer un proceso de auto-evaluación, donde cada niño identifica que logros alcanzó en el día, cuales no y porque no lo logró, esto significa que cada niño se hace responsable de su proceso y está en la capacidad de reconocer aquellas actividades que se le dificultan y porque, para así poder trabajar en esos aspectos específicos.

Maestra H: “Bueno, pues inicialmente nosotros siempre iniciamos con algo que se llama El plan del día, el círculo y dentro del Plan del día le contamos a los niños que se va a hacer en toda la jornada escolar, les preguntamos como están, como amanecieron, si desayunaron en casa, como está la familia, quieres contar algo, como te sientes hoy, principalmente esta eso, escucharlos a ellos a ver como vienen. Después, llamamos a lista, contamos noticias, cosas importantes que hayan pasado y les contamos que vamos a hacer e iniciamos las clases... se cuenta la dinámica de la clase y después de la clase, al final se hace como un cierre “bueno chicos, como les pareció la actividad, quien no logró el objetivo, recuerdan que el objetivo era este” – “no profe yo no lo hice” – “porque” – “no profe, es que yo no pude hacer esa suma, yo no sé” – “y porque crees que no sabes” – “no, es que yo no repase en

casa, mi mamá no me ayudo”, entonces ellos mismo se comienzan a dar cuenta, yo estoy fallando en esto, necesito lo otro y van a la casa y le cuentan a la mamá, entonces siempre es llevarlo a que ellos reconozcan en que están bien y en que están mal, sin que uno como profesor llegue y les diga “ah es que usted no sabe sumar, usted no sabe hacer esto”; que ellos mismos se hagan primero como una autoevaluación, la idea es hacerlo en cada clase.”

De acuerdo a lo expuesto, en cuanto a la concepción de enseñanza, se puede decir que en el grupo de maestros esta está construida a partir de una mezcla entre lo que De Zubiría (2006) denomina escuela nueva y pedagogía dialogante. Por un lado porque se concibe la enseñanza como un proceso activo, en donde el aprendizaje se da a partir de la relación directa y vivencial con los objetos, siendo la escuela un espacio donde se escuchan los intereses y necesidades de los niños y son tenidos en cuenta para guiar el proceso. Por otro lado porque se concibe la educación como un proceso que tiene como propósito la formación del individuo en todas las dimensiones humanas, no sólo en lo cognitivo, sino también en lo afectivo. Siendo este un proceso en donde tanto el niño como el maestro tienen un papel activo y este último sirve como un guía en ese proceso, es quien planifica, selecciona y organiza los contenidos que se trabajan. Además, es quien acompaña al niño en la búsqueda de su autonomía, en que se desarrollen como sujetos independientes, capaces de actuar por si solos; es esta búsqueda la que posiblemente causa que los maestros se muevan entre varios modelos pedagógicos, y presenten contradicciones en su discurso, entre querer guiar al niño como maestros y querer que este sea un sujeto activo constructor de su conocimiento.

Concepción de Aprendizaje

El propósito de esta categoría es determinar que es para los maestros el aprendizaje, cual creen que es el medio para acceder a él y en que marcos de aprendizaje se sitúan, para ello se tendrá en cuenta el rol que se atribuyen a sí mismos y que le otorgan a los niños en el proceso de aprendizaje.

En el discurso de las maestras se evidencia una tendencia a considerar que el proceso de aprendizaje está determinado por la condición visual de cada niño, es decir, que la baja visión o la pérdida total es la que establece el ritmo de aprendizaje de los niños; pues es a partir de la condición visual que se adaptan las clases y los materiales, es esta condición la que determina las necesidades del niño. Para ellos el proceso de aprendizaje está orientado a lograr la independencia del niño, a que sean sujetos autónomos. En relación a los ritmos de aprendizaje el Diseño Universal del Aprendizaje, plantea que las prácticas deben poder reconocer la diversidad de los individuos que pertenecen al sistema educativo, y por tanto, tratar de satisfacer las necesidades de la mayor cantidad de los educandos, eliminando aquellas barreras que impiden el aprendizaje y que consideran que existe un único modelo de aprendiz. Para los maestros, la diversidad está determinada por la condición visual de los niños, pues es de acuerdo a esta que se adaptan los materiales y se eligen las herramientas que se le presentaran al niño, para que respondan a sus necesidades de acuerdo a su capacidad visual, la cual para algunos de los maestros determinan no sólo el ritmo de aprendizaje sino también la capacidad de construir el conocimiento.

Maestra A: “Digamos nosotros planeamos clases para todos los niños, entonces dependiendo del ritmo de aprendizaje de cada niño miramos la forma de adaptar

las clases para que todos los niños puedan participar, entonces yo tengo tres niños de baja visión y tengo tres niños de pérdida total, entonces que yo hago? Yo pienso en mis niños de pérdida total de visión, entonces yo adecuo las clases para que ellos de pérdida ehh visual puedan hacerlas y que mis niños de baja visión las puedan realizar también.”

Maestra D: “Si, aunque hay más limitantes con los niños ciegos totales que el niño con baja visión, todos construyen a su manera pero construyen, lo que pasa es que el niño con baja visión tiene más posibilidades porque tienen sus restos visuales, ellos construyen mucho más y se les facilita.”

De acuerdo con los planteamientos de la teoría del aprendizaje significativo, el aprendizaje es un proceso activo que depende de la disposición del individuo por querer aprender, además plantea que este se construye a partir de la relación de la nueva información con conocimientos previos. A partir del discurso de la maestra D, se puede evidenciar como para ella, esa capacidad de acceder al conocimiento se ve limitada por la condición visual del educando, pues para ella aquellos con baja visión construyen mayor cantidad de conocimiento que aquellos que no ven. Pareciera que para ella, el rastro visual que tienen los niños con baja visión, los lleva a tener mayor predisposición y disposición para acceder al conocimiento y aprender.

Los maestros consideran que el aprendizaje es el resultado de la repetición y el reforzamiento, pues para ellos, el niño aprende cuando se ha reforzado lo que se le enseña, por esto, consideran que los resultados del aprendizaje se hacen visibles cuando en casa se refuerza lo que el maestro enseña y refuerza en la escuela.

Maestra A: *“Le pregunto al niño que ya sabe “¿Qué es esto?”, entonces él dice “un círculo” - “ay pásaselo a V a M, ay M esto es un círculo, tócalo, vamos a tocar otro círculo”, entonces les voy pasando otros objetos circulares, entonces estamos trabajando digamos lo que yo quería trabajar que era digamos con las pelotas y estamos trabajando el círculo, entonces siempre en continuo trabajo, siempre en todas las clases, como te digo en lenguaje, en artística, en lo que sea, en todo y también me apoyo mucho con los padres de familia, yo si eso digamos soy muy pegada a los papás, yo digo que el niño no aprende si el papá no está, entonces yo soy “papito trabajar en casa” y si trabajo en casa entonces le mando una nota feliz a la mamá “mamita estoy feliz, V reconoce el círculo, felicitaciones, muy buen trabajo” y los motivo.”*

Es por ese trabajo de repetición que se debe hacer en la casa y en la escuela, que en general para los maestros el responsable final del aprendizaje es el niño, la familia y el maestro; pues el aprendizaje en el niño se ve cuando hay un trabajo común de las tres partes. Para la mayoría, la familia es responsable, pues es la encargada de brindarle al niño las primeras experiencias de aprendizaje así como de trabajar con él en el refuerzo de los conceptos recibidos en la escuela. El maestro, es responsable, porque se encarga de entregar a los niños conceptos que deben ser aprendidos y trabajar con ellos por medio de la repetición; y por último, el niño es responsable pues es finalmente quien adquiere los conocimientos.

En cuanto a las actividades propuestas por los maestros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra el juego, el cual es considerado como una actividad que busca entretener al niño o volverlo hábil y no como un proceso cognitivo en el cual hay lugar para el aprendizaje.

7.2 Segundo nivel de análisis

En este apartado se presentaran el análisis individual de los hallazgos de las entrevistas de cada uno de los maestros, las tendencias y contradicciones que se encuentran en el discurso de cada uno de ellos.

Maestra A

Para la maestra A, el propósito de la educación es lograr un desarrollo integral del ser humano, en el que se tenga en cuenta lo social, cognitivo y emocional. En la educación de niños con discapacidad visual, el objetivo es el logro de la independencia de ellos y el reconocimiento individual de las propias capacidades. Para A las actividades y clases se deben proponer teniendo en cuenta las motivaciones de los niños y el proceso de evaluación se realiza a partir de las observaciones que se hacen de los niños en cada una de estas.

Enseñar es guiar, el maestro es un modelo a seguir para el niño, es quien guía por un buen camino. Mientras el niño es concebido como una esponja que absorbe lo que el maestro le da, siendo el maestro quien debe estar en capacidad de darle lo que desea recibir; de acuerdo con esto, se puede decir que para A, el niño no es quien construye su propio conocimiento, pues este es dado por el maestro a partir de los intereses que identifica. Para esta maestra, el aprendizaje se da producto de la repetición y el reforzamiento de los conceptos brindados por el maestro; siendo responsable de que este se dé tanto el niño como el maestro y la familia; el aprendizaje del niño depende de que tanto estos últimos trabajen con él y lo refuercen.

En el discurso de A, se evidencia como ella se sitúa como una representación de los padres

en la escuela, pues es el modelo a seguir, quien da las normas y enseña modales a los niños. Adicionalmente, en la descripción de las actividades propuestas por A dentro del proceso educativo, se ve una tendencia a la búsqueda de la normalización de los niños, que va más allá del proceso de rehabilitación que deben hacer. Ella menciona, que le propone a los niños actividades como pintar, en esto cabe preguntarse ¿Cuál es el sentido de que el niño ciego pinte?, si es desarrollar la motricidad, se podrían establecer más estrategias para ello, que sean más significativas para el niño, ya que para él, posiblemente, pintar no tiene sentido, pues es una actividad de movimientos repetitivos que no puede percibir, como si lo podría hacer otras actividades, como por ejemplo, el uso de texturas.

En cuanto a discapacidad, esta es concebida como una necesidad dada por la falta de un sentido que es la visión, sin embargo, menciona que no la ve como una limitación, pues para ella se puede sobrellevar si se tiene confianza y se recibe apoyo por parte de la familia, aunque se podría decir que según su forma de abordar el proceso educativo esta si es concebida como una limitación. A partir de su discurso se puede decir que su concepción de discapacidad está construida a partir de los planteamientos del modelo social, pues aunque la ve como una condición de la persona, para A esta no limita su actuar, pues la discapacidad se estructura en la participación en el mundo social, por la existencia de barreras que llevan a la exclusión (Gómez y Cuervo, 2007), sin embargo, esta misma concepción no es clara al abordar la discapacidad en el proceso educativo.

Maestra B

Para B, el propósito de la educación debería ser formar personas para la vida, ir más allá de lo medible, para formar personas competentes en algo. En el caso de las personas con

discapacidad visual, para B, la educación debería tener como objetivo mostrarles las distintas posibilidades que tienen a partir de sus capacidades. Para ella, en el proceso educativo es necesario poder respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de los niños y adaptar las actividades de acuerdo a sus necesidades.

El niño es concebido como aquel que copia modelos, quien recibe lo que el maestro tiene para darle, siendo este último quien enseña, guía, dirige y acompaña. Para B es fundamental el apoyo, acompañamiento y colaboración de la familia en el proceso educativo, pues de estos depende en gran medida el aprendizaje, pues es necesario que esta refuerce en casa lo que el maestro enseña para que así el niño aprenda. Se evidencia una concepción de la escuela tradicional, al considerar que los conocimientos son dados al niño por medio del docente y que el aprendizaje es un proceso de asimilación de esos conceptos (De Zubiría, 2006).

En relación a la discapacidad, esta es vista como una forma distinta de hacer las cosas, la cual no genera una diferenciación entre los sujetos, pues para B, los niños con discapacidad son iguales a cualquier otro niño, sólo que tienen una manera distinta de acceder a lo académico, al juego, al desarrollo social, pues requieren en un primer momento de un otro que juega el rol de facilitador que les haga más cómodo el proceso de acceder al mundo social y al aprendizaje. De acuerdo con esto, se puede ver como para B, la discapacidad es una condición de la diversidad humana, y es por esto que es capaz de reconocer que tienen potencialidades y capacidades para desarrollarse en lo social, cognitivo y afectivo (MEN, 2006).

Maestro C

Este maestro, considera que la educación tiene como propósito formar seres autónomos, que sepan actuar en sociedad, y adicional a esto, en los niños con discapacidad tiene como fin brindarle al niño las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo. Él considera que enseñar es aportar sus conocimientos a otro para que los transforme en algo útil, lográndose esto por medio de actividades como el juego, en donde los niños tengan la posibilidad de participar. Se evidencia una concepción de niño orientada a verlo como quien tiene la posibilidad de construir y transformar los conocimientos que el maestro le da. Se ve que considera al niño como un sujeto activo, pero cuya capacidad para aprender y participar en el proceso educativo está dada por la condición visual que tenga, pues de esta depende lo que el maestro le da y por tanto lo que va a construir.

Este maestro, reconoce que los niños llegan a la escuela con conocimientos a partir de los cuales el maestro debe trabajar, pues su fin debe ser nutrirlo y transformarlos. En el proceso de aprendizaje, C considera que el responsable de este es el niño junto al maestro, en el discurso anterior se evidencia que para él el niño tiene un papel activo en el proceso, al igual que el maestro, ya que él también es responsable del aprendizaje por ser quien se encarga de aportar y darle al niño y si no lo hace, el niño no va a aprender pues él se encarga de recibir lo que da el maestro.

En cuanto a la discapacidad, C la concibe como una condición que limita al sujeto en algunas circunstancias, pero que no impide su desarrollo y participación social siempre y cuando se proporcionen las herramientas necesarias para hacerlo. De acuerdo con esto se podría decir que para C, la discapacidad se convierte en una condición socialmente causada

producto de la condición biológica (Thomas, 2004 (citado por Gómez y Cuervo, 2007; 37).

Maestra D

D considera que la educación busca formar personas integra, útiles para la sociedad, que tengan el componente académico y lo que ella denomina componente humano. Para ella, el niño es una esponja que absorbe lo que el maestro le dé, se puede decir que lo ve como un ser pasivo, que está a la espera de que el maestro le de conocimientos, pues no los construye sino que los recibe de él. El maestro es concebido como quien educa, un modelo a seguir para el niño después de los padres, pues enseña valores con el propósito de formar personas de bien. De acuerdo con esto, se evidencian planteamientos de la escuela tradicional, la cual considera que el niño es un ser moldeable, que repite conocimientos, siendo el maestro el eje del proceso por ser quien da conocimientos al niño y lo forma con las normas y valores aceptadas socialmente.

En su discurso manifiesta que para ella no tiene sentido hablar de discapacidad, pues todos los sujetos tenemos capacidades para hacer ciertas cosas y discapacidad para realizar otras, aquí cabe preguntarse si para ella la discapacidad es no poder hacer algo, pues la define como una limitación para hacer determinadas cosas. Manifiesta que la limitación en los niños con discapacidad visual es su visión, pero que esto no puede ser visto como un rasgo diferenciador, pues considera que deben ser tratados igual que otros niños, aunque se contradice al decir que se deben tener ciertas consideraciones. Para ella, el aprendizaje y los ritmos de aprendizaje se encuentran determinados por la condición visual que tengan los niños; en su discurso se hace evidente que esa condición limita de cierto modo la capacidad de los niños para acceder conocimiento, pues D considera que es mucho más fácil hacerlo

para aquellos que tienen algo de rastro visual.

Adicionalmente, se ve una incapacidad para asumir que los niños son capaces de construir conocimiento, y falta de creencia en sus potencialidades y alcances; pues menciona que ella se asombra cuando los niños saben cosas que ella no sabe.

Por otra parte, D considera que la familia es la encargada de darle al niño el primer acercamiento al aprendizaje, permeando está en cierto modo la motivación que el niño tenga para explorar y acceder al conocimiento; para D, su rol es dar al niño de acuerdo a lo que este le va pidiendo, pues considera que hay niños más pasivos que no piden, que no tienen motivación y por tanto tienen menos conocimientos. Para ella, el maestro debe dar autonomía al niño para querer aprender, en lugar de motivarlo para acceder al conocimiento y construirlo, brindándole mayores experiencias y conceptos a aquellos que son denominados “pasivos”.

Maestra F

Para F la educación tiene como propósito potencializar las habilidades que tienen los niños, brindando las herramientas para poder hacerlo. Esta maestra considera que enseñar es acompañar y apoyar al niño en el fortalecimiento de la confianza en sí mismo y en el reconocimiento de sus capacidades, para a partir de esto trabajar en la apropiación de los conocimientos y que se dé el desarrollo académico, personal y social.

El educando es visto como un sujeto capaz, en igualdad de condiciones a otros, con la diferencia que requieren de ciertas herramientas para poder acceder al conocimiento y desarrollar habilidades; los niños son vistos como esponjas que se quieren apropiarse de lo

que encuentran a su alrededor, que quieren experimentar y aprender. Para F, el deseo de aprender todo, es algo que se relaciona con la condición de discapacidad, la cual es concebida por ella como una oportunidad de apropiarse del entorno desde las otras capacidades y potencialidades que se tienen. F considera que la discapacidad no debe ser vista como una limitación, sino como una manera distinta de apropiarse de los conocimientos y de acceder al proceso educativo.

En F se ve una tendencia a considerar que el proceso de aprendizaje está determinado por la condición visual, y que es esta la que marca el ritmo de aprendizaje de cada niño, el cual es tenido en cuenta en el momento de plantear los programas y proponer las actividades. En relación a esto, se puede decir que hay un reconocimiento de la existencia de elementos individuales y particulares que definen y determinan el proceso de aprendizaje de cada niño; es decir, se tiene una visión individualista del ser humano y de sus capacidades.

F considera que el aprendizaje es el resultado de un trabajo integral, entre el maestro, la familia y el niño; pues es el maestro quien acompaña al niño en el alcance de las metas y la familia quien lo apoya para que las logre; siendo de esta manera todos responsables de que el aprendizaje se dé. Es una maestra que considera que el juego es una actividad donde el niño tiene la posibilidad de aprender, pues brinda experiencias y vivencias que incentivan la construcción de conocimiento.

Maestra G

De acuerdo a lo mencionado por G, la educación tiene como propósito la formación para la vida, la formación en principios y valores para poder enfrentar a las distintas circunstancias que se presenten. La enseñanza va más allá de los contenidos académicos, pues se dirige

adicionalmente a la formación de personas con un pensamiento analítico, capaces de hacer las cosas por si solos para no depender de otros.

G considera que en el proceso educativo se debe tener en cuenta la motivación de los educandos, pues esta determina el interés que tengan por aprender. El niño es un sujeto capaz, con muchas potenciales, las cuales no se encuentran limitadas por su discapacidad, siendo esta concebida como una situación de vida, que limita el realizar ciertas actividades pero no la capacidad para aprender. El maestro es visto como aquel que no sólo da conocimientos, sino como la persona que enseña cómo enfrentar situaciones de la vida, para G, ser maestro es acompañar al niño en su proceso de desarrollo integral y ser junto a él responsable de su aprendizaje. Para ella el maestro y la educación no debe centrarse sólo en la formación de la parte académico sino que debe dirigirse al desarrollo de otras dimensiones de la vida del ser humano.

Maestra H

Para H la educación tiene como propósito educar a los niños para la vida, para la sociedad; es un proceso en el que se debe hacer énfasis en los valores, en el desarrollo de competencias para vivir en sociedad, y en lo académico. Para H, los niños son esponjas que están abiertas a recibir aquello que el maestro tiene para darles, su rol dentro del proceso consiste en estar disponible para recibir. El maestro por su parte, es el encargado de darle contenidos al niño, trabajar lo emocional y aportarle lo mejor de sí; plantea que la parte emocional es muy importante pues de como estén a nivel emocional depende la disposición de los niños para aprender, por esto para H, el aprendizaje sólo es posible cuando el niño se encuentra bien emocionalmente.

En el discurso de H, se evidencia que para ella el aprendizaje del niño sólo es posible cuando hay un proceso de refuerzo, pues la única manera de aprender es cuando en la casa de refuerza lo que se le da en el colegio, de lo contrario los conocimientos son olvidados; este trabajo de reforzar en casa, lleva a que el responsable del aprendizaje sea el niño, la familia y el docente.

H considera que la discapacidad es una forma distinta de ver y hacer las cosas de la vida cotidiana, pues implica el uso de los sentidos para poder acceder y explorar el mundo; ella considera que la discapacidad no es una limitación, pues las personas en esta situación puede llegar a tener las mismas oportunidades de cualquier persona si el medio se adapta y le brinda las herramientas que necesita. De esta manera se puede ver en ella una concepción de la discapacidad desde el modelo social, que considera que esta es el resultado de la interacción del individuo con el mundo social que no puede responder a sus necesidades por la existencia de barreras que llevan a su exclusión.

8. Discusión Final

La presente investigación comenzó con un objetivo en mente: Determinar las concepciones que tienen un grupo de maestros sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños que presenta discapacidad visual; para alcanzarlo se definieron cuatro objetivos específicos que tenían como propósito lograr caracterizar las concepciones del grupo de maestros en relación a lo que para ellos es la discapacidad visual, el ser educando, la enseñanza y el aprendizaje. Entendiendo por concepciones, aquellas creencias e ideas que tiene cada individuo, que son construidas a partir de su experiencia y utilizadas para interpretar la realidad y actuar (Morales, 2000). Con estos objetivos se pretendía por un lado, determinar

si la discapacidad incide en la representación de los maestros del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado, poder identificar en que marcos de enseñanza y aprendizaje se encuentran inmersos, a partir de sus narraciones.

En relación a la discapacidad, se encontró que para los maestros esta es definida como una condición de vida que lleva a las personas a hacer las cosas de una manera distinta, está no es vista como una limitación para aprender o hacer las cosas, sin embargo, cuando los maestros se refieren al proceso educativo, se evidencia que para ellos la discapacidad se convierte en lo que determina el ritmo de aprendizaje de los niños, pues plantean que aquellos niños que tienen baja visión presentan un ritmo diferente a quienes tienen pérdida total. La discapacidad es vista como parte de la diversidad del ser humano, y los niños dentro del proceso educativo son reconocidos como sujetos con potencialidades, intereses y expectativas y no desde su posición de discapacidad, es por esto que se trabaja en la búsqueda de su autonomía y en la exploración de esos otros sentidos por medio de los cuales van a acceder al mundo y al conocimiento.

Se puede decir que se encontró una tendencia hacia el modelo individual y social de la discapacidad, pues por una parte esta es percibida como una limitación producto de una condición determinada del cuerpo biológico, que en este caso es no ver. Pero adicionalmente, es definida como producto de las relaciones del individuo con necesidades especiales con el mundo social que no tiene la capacidad de adaptarse a él y a sus necesidades (Gómez y Cuervo, 2007). Se halló que más allá de que produce la limitación, esta no es vista como un impedimento, pues es común en los maestros la idea de que son niños capaces, que acceden al conocimiento de un modo distinto y necesitan en un primer

momento que se les brinden ciertas herramientas para poder acceder a este y ser sujetos autónomos.

Esta concepción de discapacidad se encuentra enmarcada en el planteamiento de la educación inclusiva, en donde se deja de lado la idea del sujeto discapacitado como enfermo para dar paso a la perspectiva de la discapacidad entendida como parte de la diversidad humana; buscando esta poder atender y apoyar las necesidades que los educandos pueden presentar en el proceso educativo, partiendo de la idea de que el aprendizaje es posible en todos los sujetos, independientemente de su condición (MEN, 2012).

El reconocimiento de los niños como sujetos capaces, hace que los maestros sean muy enfáticos en que en el proceso educativo se busca la autonomía de ellos, pues se considera que es esta la que les va a permitir actuar en el mundo de la misma manera que lo hace una persona sin discapacidad. Los maestros hacen referencia a que es por esto que el proceso educativo está conformado por una parte de escuela regular y el área de rehabilitación, donde el objetivo es trabajar con el niño y enseñarle todas esas actividades que le permitirán ser independiente, como lo es la exploración de sus sentidos, pues es esto lo que le va a permitir actuar en el mundo desde sus capacidades y no desde su limitación visual. De acuerdo con lo planteado con los maestros, se ve como en el proceso educativo el trabajo no tiene como eje central la discapacidad visual sino el reconocimiento de que son sujetos capaces que tienen otros canales perceptivos que les permiten procesar la información, los cuales se exploran y potencializan a partir del uso de distintas herramientas. Esta idea se relaciona con los planteamientos del INCI (2006), el cual dice que el proceso educativo no debe tener como eje la limitación sino las estrategias

pedagógica que permitan llevarlo a cabo, reconociendo la condición visual como un elemento más en la formación.

En cuanto a la definición de educando, se encontraron varias posturas entre los maestros, pues para algunos este es visto como un sujeto pasivo mientras que para otros es un sujeto activo. Lo cual permite ver como los maestros se pueden situar en varios de los modelos pedagógicos, pues en algunos se encuentran ideas de la escuela tradicional, pues piensan la escuela como un lugar donde se trasmite y recibe conocimiento y por tanto no hay lugar para la construcción de este por parte del niño. Sin embargo, otros se encuentran en el paradigma del constructivismo, al considerar que los niños son capaces de construir y transformar el conocimiento; siendo este presentado de acuerdo a sus intereses.

Las concepciones del niño como sujeto activo o pasivo también están permeadas por el lugar en el que se sitúan los maestros en el proceso educativo. Ellos consideran que su rol es ser guías, ser quienes le muestran al niño lo que es capaz de hacer y lo acompaña en ese proceso de exploración, enmarcándose aquí en algunas ideas de la escuela tradicional y la escuela nueva. Adicional a esto, se ven algunos planteamientos de la pedagogía dialogante (De Zubiría, 2006), en donde se plantea que el propósito de la educación es el desarrollo del educando en todas sus dimensiones, tanto en lo cognitivo, como en lo afectivo y social; pues se halló que para los maestros, el ser maestro va más allá de darle al niño conocimientos y del aprendizaje, para centrarse también en el acompañamiento de su desarrollo humano, en lo afectivo y social.

De acuerdo a la idea de educando expuesta por los maestros, se ve cierto distanciamiento de los planteamientos de la educación inclusiva, propuestos en la Conferencia Internacional de

Educación (2008), pues según esta, el aprendizaje no es adquisición de conocimientos, sino el resultado de la posibilidad de participar activamente en la construcción de este y su comprensión a partir de las experiencias. Sin embargo, se ve coincidencia en el respeto del ritmo de aprendizaje de cada sujeto y el maestro como facilitador de ese proceso.

En relación al educando con discapacidad, se encontró una gran relación en los planteamientos de los maestros con los del MEN (2012), se hace énfasis en la importancia del apoyo de la familia para el desarrollo de los niños y el alcance de los logros de aprendizaje; para los maestros este es fundamental en la búsqueda de la autonomía, pues se considera que la imagen personal se construye a través del otro y la percepción que este tenga en cuanto a la discapacidad; esto significa, que de la familia depende en gran parte que el niño sea un sujeto seguro y autónomo.

En cuanto a la enseñanza, se encontró que estos no se sitúan en un marco de enseñanza específico, pues su labor como docentes se encuentra influenciada y guiada por ideas de varios de estos. Por una parte, como ya se mencionó, se vio un acercamiento a las propuestas de la pedagogía dialogante en cuanto al propósito de la educación, la cual, según De Zubiría (2006), propone que la educación busca el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones, es decir, en la dimensión cognitiva, afectiva y social. Por otro lado, se ve un acercamiento a las propuestas de la escuela nueva, en cuanto a que la evaluación es considerada como un proceso individual y pretende dar cuenta de este más allá de determinar que tanto ha aprendido el sujeto, además, hay un respeto por las particularidades de los sujetos de la educación, pues se respeta el proceso y ritmo de aprendizaje de cada uno, se reconoce la diversidad y se deja de lado la idea del aprendizaje estándar. De la misma manera, estos planteamientos se enmarcan dentro de la educación inclusiva, pues se

proponen currículos flexibles que se pueden adaptar a las necesidades de cada niño y se espera puedan responder a estas.

Adicionalmente, hay un acercamiento al constructivismo (De Zubiría, 2006), al considerarse que el aprendizaje es posible a partir de la experimentación y la interacción del niño con el medio y con los objetos, siendo ellos quienes construyen el conocimiento. Sin embargo, en relación al aprendizaje, la concepción de los maestros también se enmarca lo que es la escuela tradicional, pues consideran que este es el resultado de la repetición y del trabajo de reforzamiento que hacen en casa los padres de lo que el maestro enseña en la escuela. Más allá de si el niño construye o no conocimiento, los maestros consideran que el responsable de que el aprendizaje se dé es la familia, el maestro y el educando.

Las creencias e ideas de los maestros sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje no es posible enmarcarlas dentro de un marco de enseñanza específico, pues como se expuso anteriormente, en sus narraciones se encuentran planteamientos tanto de la escuela tradicional, la escuela nueva, el constructivismo y la pedagogía dialogante. Se puede pensar, que esta variedad de planteamientos que guían el actuar de los docentes, puede estar dado por la búsqueda de la autonomía de los niños, lo cual es puesto como el objetivo central del proceso, pues para estos maestros, lo más importante más que los conocimientos es lograr que los niños se conviertan en sus sujetos independientes, que puedan actuar por sí mismos en el mundo social. Lo anterior puede que lleve a la búsqueda de estrategias en los diferentes marcos de enseñanza que les permita alcanzar este propósito, pues la promoción de un sujeto autónomo

Finalmente, se puede decir que la discapacidad determina la representación de los maestros

del proceso educativo, pues el hecho de educar niños con discapacidad hace que más allá de querer que el niño construya conocimientos o los reciba del maestro, se busque su desarrollo como ser humano, aceptándolo como sujeto diverso, dando así espacio para el respeto de las diferencias, particularidades y ritmos de aprendizaje. El proceso de enseñanza está guiado por algunos de los planteamientos de la educación inclusiva, principalmente con la idea de que la educación debe estar basada en el respeto y el reconocimiento del otro como sujeto capaz, con potencialidades, expectativas e intereses, que pueden ser las mismas de cualquier otro niño que no tenga discapacidad (MEN, 2006), pues se considera la discapacidad como una condición del cuerpo biológico, que no representa una limitación, sino un hacer las cosas de manera distinta.

9. Anexos

Modelo de Entrevista

1. Nombre
2. ¿Qué estudió?
3. ¿Cuánto tiempo lleva como docente de niños con discapacidad visual?
4. ¿Cómo llego a ser maestro, y como llego a ser maestro de niños con discapacidad, como llego al instituto?

Discapacidad y discapacidad visual

5. ¿Para usted que es la discapacidad?
6. ¿Qué es la discapacidad visual?
7. ¿Para usted un niño con discapacidad visual debe ser considerado un alumno especial?
8. ¿Cómo es abordada la discapacidad visual en el proceso educativo?
9. ¿Qué aspectos caracterizan la educación de niños con discapacidad visual? ¿En qué se diferencia de la educación de niños sin discapacidad?

Marcos de enseñanza

10. ¿Cuál es el propósito/fin de la educación? ¿Para qué se educa? ¿Cuál es el papel de la educación en la vida del niño? Niño con discapacidad.
11. ¿Para usted que es enseñar?
12. ¿Hay currículo? ¿Cómo se elabora el currículo, que aspectos se tienen en cuenta?

13. ¿Usted piensa que se tienen en cuenta las necesidades de los educandos? ¿Cómo se trabaja con los distintos ritmos de los niños, que pasa con los logros al final del año?
¿Cuál es su rol como docente en el proceso educativo?
14. ¿Cuál es el rol del niño en el proceso educativo?
15. ¿Cómo son sus clases? ¿Puede describirme una de sus clases?
16. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?
17. ¿Cómo es la relación maestro-educando que usted propone?

Aprendizaje

18. ¿Conoce el modelo de aprendizaje colaborativo? ¿Lo ha aplicado?
19. ¿Quién cree que es el responsable del aprendizaje en el aula de clase?

20. ¿Para usted que es ser maestro?
21. ¿Qué cambiaría del proceso de educación de los niños con discapacidad visual?
¿Qué siente que falta?

10. Referencias

- Aquino, S. P., García, V., Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), pp. 01-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es .
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (3). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Cast (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author
- Conferencia Internacional de Educación (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162787s.pdf>
- De Zubiría, J (2006). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, G. & Prieto, J. (2014). Representación social de los prestadores de servicios de salud en la discapacidad visual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40, (1). 18-25. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662014000100003&lang=es.

Feixas, M (2010). Enfoque y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16, (2), p.p. 1 – 27.

Gavilán, M. & Castignani, M. L. (2012). La orientación vocacional – ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela secundaria – educación superior. *Orientación y Sociedad*, 11. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932011000100004&lang=es

Gómez, C.A & Cuervo, C. (2007). Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

Lobo, S & Morales, O (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la lengua extranjera en estudiantes de formación docente. *Revista de Teoría y Didácticas de las Ciencias Sociales*, (13), p.p. 53 – 79.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (septiembre – diciembre, 2007). Educación para todos. *AlTablero* (43), pp. 3-7. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad – PcD-, en el marco del derecho a la educación*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf

Molina, S. & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, (56). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9818/9017>

Morales, O. A (2000). Concepciones teóricas sobre la lectura y la escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica. *Memorias del 5º congreso Colombiano y 4º Latinoamericano de Lectura y Escritura*.

Moreno, M. (2007) Políticas y concepciones en discapacidad: un binomio por explorar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

Moreno, M. (2010). Concepción de discapacidad. En: Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. (p.p. 55 – 83). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En: Tizio, H (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. (p.p. 29 – 42). Barcelona: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009).

Inclusión de niños discapacitados: el imperativo de la primera infancia.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183156S.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad.

Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. & Martín, E (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Polo, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44,

(2), pp. 87-98. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000200008&lang=es

República de Colombia, Ley Estatutaria No. 1618 27 de febrero de 2013. Recuperado de

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20ODEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Rodríguez, E. A. (2002). Concepciones de prácticas pedagógicas. *Universidad Pedagógica*

Nacional, 16, p.p. 105 – 129. Recuperado de

http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

Ruiz, J. I. (2008). La entrevista. En: *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto. p.p. 165 – 210.

Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28, (2). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso

Zuluaga, C., Sierra, M. V., Asprilla, E. (2005). Causas de la ceguera infantil en Cali, Colombia. *Colombia Médica*, 36, (4), pp. 235 - 238. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342005000400002&lng=en&tlng=es.