

Universidad Santo Tomás



Sistematización de las prácticas de docentes tiflólogos en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura con los niños invidentes de la Institución Municipal Educativa Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá.

Liseth Jahel Galindo Larrota

Trabajo de grado para optar al título de: Licenciada en Lengua Castellana y Literatura

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Facatativá, Cundinamarca.

2019

**Sistematización de las prácticas de docentes tiflólogos en los procesos de lectura y escritura
iniciales, con los niños invidentes de la Institución Municipal Educativa Manuela Ayala de
Gaitán de Facatativá**

Liseth Jahel Galindo Larrota

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Literatura y lengua castellana

Director de Tesis

M.g: Jonathan Caicedo Girón

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Facatativá, Cundinamarca

2019

Contenido

Tabla de gráficos.....	Error! Bookmark not defined.
Abstrac	4
Resumen	4
Introducción.....	5
Planteamiento del Problema	9
Justificación	10
Objetivos	15
a. Objetivo General.....	15
b. Objetivos Específicos	15
Capítulo I. Acerca de la sistematización de experiencias educativas.....	16
Capítulo II. Discapacidad y ceguera dentro del marco legal, teórico y de la educación inicial.	29
Marco Legal	29
Normativa internacional:	30
Normativa en Colombia:	31
Estadísticas.....	36
Discapacidad Visual.....	39
Discapacidad, concepto y sus clasificaciones.....	40
Capítulo III. Sistematización de la práctica del docente especializado en Tiflogía.	52
Contextualización	52
Antecedentes	55
Inclusión educativa	58
Selección de la muestra	67
Proceso Lecto – escritor.....	Error! Bookmark not defined.
Estrategias Metodológicas	81
Referencias	87

Abstrac

In the Face of social segregation, lack of opportunities and the deficit of educational institutions that guarantee the right to education for people with visual impairment, we intend to systematize the educational experiences of the teacher specializing in Tiflogía against teaching – learning in the process of acquiring reading and writing with the children of the EMI Manuela Ayala de Gaitán of the municipality of Facatativá for the purpose of creating a document as a guide that serves regular teachers when They face the need to work with a blind child and do not know the theoretical concepts and basic practices to carry out the pedagogical adaptations that guarantee their inclusion in the formal education system.

Resumen

Frente a la segregación social, la falta de oportunidades y el déficit de instituciones educativas que garanticen el derecho a la educación a las personas con discapacidad visual, pretendemos sistematizar las experiencias educativas del docente especializado en tiflogía frente a la enseñanza – aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y escritura con los niños de la IEM Manuela Ayala de Gaitán del municipio de Facatativá con el propósito de crear un documento a manera de guía que sirva a los maestros regulares cuando se enfrentan a la necesidad de trabajar con un niño invidente y desconocen las concepciones teóricas y prácticas básicas para realizar las adaptaciones pedagógicas que garanticen su inclusión en el sistema educativo formal.

Introducción

Dentro de las principales causas de segregación de la población invidente en la actualidad son encontramos la carencia de producción teórica y práctica entorno a los procesos educativos de inclusión y el desconocimiento de qué es y cómo se desarrolla la inclusión educativa ¿De qué? por parte de los actores ctos involucrados tales como familia, agmaestros, instituciones educativas , instituciones educativas y gubernamentales, además de una latente actitud de desinterés por la población en situación de discapacidad. El presente trabajo da cuenta de una sistematización de las las prácticas educativas que se llevaron a cabo con docentes especializados en tiflogía con tres seis niños ciegos de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán del municipio de Facatativá.

A partir de esta sistematización se pudo obtener información de primera mano de las información de primera mano de las Licenciadas en Educación Especial que a lo largo de varios años de experiencia en aula han construido un saber teórico-práctico en que a lo largo de varios años de experiencia en aula, han construido un saber teórico- práctico en la tiflogía, es decir, conforme lo afirma Segura (2014) “ Tiflogía: [<gr. Typhós, ‘ciego’ + lógos, ‘tratado’] f., parte de la medicina que estudia a la ceguera” (p. 42)., para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje – aprendizaje de los procesos de lectura y escritura de lectura y escritura iniciales en la población invidente; a fin de que dichos conocimientos conocimientos sirvan de guía a los docentes regulares al momento de llevar a la práctica propuestas educativas inclusivas la práctica

propuestas educativas inclusivas dentro del aula regular, como a las familias involucradas y población general interesada.

Cabe precisar que la presente sistematización no se limitó a la recolección y el ordenamiento de la información, sino que contribuye a la producción de nuevos conocimientos, aprendizajes que trasciendan de la teoría a la práctica,

transformando las experiencias observadas y vividas de manera significativa, en pro de beneficiar a la población infantil invidente del municipio de Facatativá infantil invidente del municipio de Facatativá.

En definitiva, el presente trabajo tiene por objetivo principal sistematizar la práctica por parte del docente especializado en tiflogía y su proceso de enseñanza- aprendizaje con los niños ciegos de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá, con el fin de crear unas orientaciones básicas, de modo que los docentes regulares podrán realizar la pertinente inclusión educativa, social, la enseñanza del proceso de adquisición de la lectura y escritura con niños invidentes y todo lo que esto conlleva dentro del marco legal, teórico, de adaptación curricular, adecuación de recursos y espacios, integración de la institución educativa y la familia.

Ahora, metodológicamente hablando, y en aras de realizar una estructuración coherente, clara y pertinente en relación con las categorías de análisis, el documento esbozará cuatro objetivos: uno general y tres específicos; correspondiendo al desarrollo analítico de éstos a través de tres capítulos, con sus respectivas introducciones, progreso metódico, y sus respectivos aportes teóricos.

En concordancia con lo anterior, nuestro objetivo general es: Sistematizar las experiencias educativas de los docentes especializados en tiflogía frente a los procesos de adquisición de la lectura y escritura con los niños que presentan discapacidad visual en el colegio Manuela Ayala de Gaitán; y en aras de dar respuesta en la presente investigación al objetivo general, se decide subdividir éste objetivo general en tres objetivos específicos.

Es así como nuestro primer objetivo específico se propone: Teorizar acerca de las experiencias educativas de los docentes especializados en tiflogía, a fin de construir un aparataje conceptual que permita orientar el debido proceso de inclusión; entendiendo este primer objetivo como requisito para avanzar en nuestro trabajo puesto que la sistematización de experiencias educativas es muy reciente en el ámbito académico investigativo y que de lo contrario no habría claridad sobre el tipo de trabajo a presentar. Así mismo, nuestro primer capítulo abordará el marco teórico que soporta nuestra sistematización de experiencias educativas en el campo académico y los parámetros para su realización con el propósito de sistematizar eficientemente la praxis del tiflólogo, objeto del estudio.

Como segundo objetivo específico se busca: Conocer el concepto de discapacidad y sus clasificaciones, con el fin de poder identificar correctamente la discapacidad y grado de la misma que tiene el niño y así determinar la adecuada atención.

El segundo objetivo específico se desarrollará a su vez como el segundo capítulo del trabajo, presentando inicialmente cuatro subcapítulos: el primero donde citaremos las leyes desde lo internacional, nacional, regional y local a manera de marco legal, para el segundo subcapítulo se expondrán unas estadísticas para contextualizarnos dentro de la situación a tratar, luego un marco teórico para clarificar y conceptualizar acerca de la población con la que trabaja nuestro

objeto investigativo, en vista de la amplitud de condiciones anexas que puede presentar la población invidente y a su vez diferenciarla con la población de baja visión por sus diferencias en necesidades adaptativas, y el último subcapítulo abordaremos el desarrollo del niño dentro del proceso evolutivo, cognitivo, motriz y las necesidades educativas y sociales para su adaptación desde autores como María Eugenia Santana Rollán (2013) y su trabajo doctoral de “Aptitud lingüística en estudiantes ciegos”, del trabajo colaborativo por Nuñez María Angeles, Francisco Checa Benito, entre otros, con su texto “Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual”, y las etapas de desarrollo de Piaget y la teoría del desarrollo cognitivo por Vygotsky a manera de guía sobre el desarrollo que se puede esperar y lograr en un niño invidente, sin ningún otro diagnóstico añadido (como discapacidad, síndrome, entre otros) pero teniendo en cuenta su contexto e individualidad que guiarán su desarrollo integral.

Ahora, nuestro tercer y último objetivo específico pretende: Describir el proceso a nivel general que lleva el docente especializado en tiflogía al momento de propiciar la estimulación temprana, pre – braille, braille y desarrollo de competencias Lecto-Escrituras dentro de un aula regular, las adaptaciones escolares, de familia, curriculares y espaciales en el proceso de inclusión con un niño invidente. Lo cual se llevará a cabo gracias a la observación hacia el objeto de estudio, que para este caso es el tiflólogo dentro de su quehacer pedagógico, registrando, analizando e indagando por medio de entrevistas semiestructuradas y conversaciones todo lo referente a su práctica pedagógica con los niños invidentes. Es importante resaltar que nuestro objeto de estudio, población de observación, análisis y sistematización es el docente especializado en Tiflogía, no los niños invidentes, éstos vienen a ser el campo de aplicación de saberes y práctica del tiflólogo. Configurando un documento creado con el conocimiento y saber

del tiflólogo que oriente a otros docentes y público en general y es de este modo que se configura nuestro tercer capítulo.

Planteamiento del Problema

El déficit de atención a personas con discapacidad visual por parte de las instituciones educativas y del ineficaz proceso de inclusión que se lleva a cabo en algunas instituciones, parte de la falta de interés y/o posibilidades de los docentes por capacitarse, de las prácticas erróneas de los mismos al momento de realizar la inclusión educativa por desinformación y desconocimiento, y de la carencia en material teórico-práctico en torno a la educación inclusiva para personas invidentes creados por los profesionales especializados en el área. De ahí nace nuestra problemática a investigar con la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las orientaciones teórico-prácticas de un docente especializado en Tiflología para los procesos de adquisición de la lectura y la escritura con población invidente?

Justificación

En el mundo, aproximadamente 93 millones de niños con edades hasta los catorce años viven con una discapacidad moderada o severa y de acuerdo a las estadísticas proporcionadas por el DANE en el año 2005, tras su censo, se estima que en Colombia tenemos aproximadamente 400.313 personas menores de 18 años en condición de discapacidad; a su vez en el municipio de Facatativá hay una población de 134.522 habitantes (DANE, 2006) y con un aproximado de 1.131 habitantes en situación de discapacidad, donde el 18,53 % tienen dificultades en la percepción visual (baja visión y ceguera total) y de los cuales actualmente sólo seis (6) menores de 14 años están dentro del sistema educativo y dentro del programa de inclusión que lidera el municipio en la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán.

Se infiere que dentro de las causales para la baja tasa de personas con discapacidad visual que acceden al sistema educativo de inclusión están factores como la falta de interés en general por las necesidades sociales, legales, de salud y pedagógicas que requiere la población invidente; la desinformación y escasez de capacitaciones que vayan más allá de la generalidad de la “política de inclusión”, ya que se requieren capacitaciones y talleres donde se propenda por ser más prácticas y para s fundamental que sean diseñadas y realizadas por parte de educadores especiales hacia los docentes de aula regular; otro causal para la baja tasa es el escaso material

teórico y práctico creado por educadores especiales y para el caso que nos concierne, de tiflólogos.

El material teórico- práctico del que hablamos a lo largo del trabajo debe estar dirigido al público en general sirviendo de guía para atender a población con discapacidad visual y es precisamente esa creación de material orientador el que nos proponemos realizar con el siguiente documento.

Otro de los factores que inciden en el déficit de atención y de la segregación de los invidentes, se debe al incumplimiento que tienen las instituciones educativas frente al derecho fundamental constitucional que tienen los niños a la educación¹ y al Art. 68 de la Constitución “...La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del estado ” y del Art. 4º del Título de la Ley 115 en donde se expresa la obligación del estado de velar en la presentación de una educación de calidad².

A raíz de la situación que coloca en desventaja, de analfabetismo y situación de exclusión social a quienes tienen discapacidad visual, nace nuestra necesidad y deseo por realizar este trabajo investigativo para que el público en general y en especial los educadores de aula regular tengan acceso a un documento con orientaciones básicas con las cuales puedan afrontar de

¹ Capítulo II, Art. 43 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

² Ley 115. Título I, ARTICULO 4o. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional. inspección y evaluación del proceso educativo.

manera pertinente el proceso de inclusión educativa; resaltando la importancia que tiene nuestra fuente principal de conocimiento y la experiencia de los tiflólogos.

Por tanto, se optó por realizar una sistematización a la práctica docente de los tiflólogos que desempeñan su labor con los niños invidentes dentro de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán, considerando que desde la sistematización podremos obtener información concreta, veraz, real y contextualizada, mitigando la posibilidad de caer en fracasos pedagógicos y sobre todo, dañar o retrasar el desarrollo integral del niño ciego por desconocimiento y carencia de saberes frente al tema.

Es indispensable que toda persona que aspire a ser un **maestro** esté competentemente capacitada en atender a niños que presenten algún tipo de discapacidad, limitación, diversidad de talento o problema de aprendizaje, por ello se debe capacitar a luz de quienes ya tienen un bagaje teórico y, sobre todo: práctico. Se hace inminente que los docentes interesados se adentren en el proceso de capacitación práctica, pues en la práctica nace, surge la creatividad de adaptación, el interés por formarse; se invita a empezar un proceso de formación continuo para poder garantizar a los educandos una educación pertinente y de calidad, y obtener una sociedad mejor educada, libre de cualquier tipo o forma de discriminación y finalmente una sociedad incluyente.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos surge el siguiente interrogante ¿qué pertinencia y soporte tiene nuestra investigación dentro del proyecto de investigación que propone la universidad? Desde la Universidad Santo Tomás se propone que acorde a las características propias del contexto en el que estamos se identifiquen unas problemáticas y situaciones por investigar, analizar y transformar. Claramente representado en las líneas medulares de nuestra Universidad Abierta y a Distancia (USTA), y dentro de esas líneas medulares nuestro trabajo se

acoge a la línea denominada “Fray Luis de Granada” que de acuerdo con el Proyecto de Investigación de la Universidad Santo Tomás (PROIN) se ocupa de los asuntos relevantes a la literatura y la retórica. Acto seguido y tras la lectura minuciosa también se decide que, de las líneas de la VUAD la que nos ampara para nuestro trabajo investigativo es la línea de “Educación, política, sociedad y cultura”, campo que a su vez acoge una de las líneas activas de investigación de los programas pos graduales en la Facultad de Educación denominada “Educación, sociedades, culturas y mediaciones” y dentro de la cual se inscriben los objetos de investigación propios del programa de Licenciatura en Lengua Castellana y literatura que son las siguientes dos líneas de investigación:

- Didáctica de la Lengua Castellana (Lenguaje y Educación)
- Didáctica de la Literatura.

Finalmente, se decide que para nuestro proyecto investigativo nos vinculamos a la línea de investigación de la licenciatura que trata sobre Didáctica de la Lengua Castellana (Lenguaje y educación) porque ésta alberga nuestro aspecto a sistematizar: el proceso de adquisición de la lectura y escritura con niños ciegos, las didácticas empleadas por las tiflólogas y el proceso educativo en general.

Nos servimos de citar lo expresado en el documento interno de lineamientos de Investigación de la universidad:

La línea de Didáctica de la Lengua Castellana (Lenguaje y Educación) tiene por objeto generar propuestas de estrategias de enseñanza – aprendizaje de la lengua española, a partir de la reflexión y del encuentro de escenarios de interacción entre lenguaje y la

educación, de modo que la lengua española se aborde cómo vehículo de construcción de sí mismo y del Otro.

Nuestra línea investigativa se articula directamente con la Misión y Visión de la USTA al considerar que el lenguaje es quien constituye uno de los sistemas de significación más relevantes para la comunicación humana, resulta importante que su enseñanza – aprendizaje fortalezca la educación en, no sólo el conocimiento de su propia lengua, sino el entendimiento del comportamiento del otro, para el desarrollo de la tolerancia y del respeto por el sí mismo y por el otro. En ese sentido, la USTA propende por la formación de educadores integrales, de manera que esté en condiciones de ofrecer soluciones a las diversas problemáticas que enfrenta la comunidad a la cual pertenece o se encuentra vinculado.

A esto se añade la proyección social que tiene nuestra línea investigativa y por ende nuestro trabajo. La línea propone buscar escenarios de intersección en los que la lengua castellana sea vínculo de transformación social. Así, ésta tendría impacto en la práctica docente, pues las estrategias y los proyectos diseñados por los licenciados se formularían acorde y atendiendo a las necesidades de la comunidad a quien se imparte la asignatura. Del mismo modo se propone la posibilidad de crear y/o generar cursos de formación incluidos dentro de la educación continua en los que se capacite a los profesores en lenguaje y en educación inclusiva, por ejemplo.

En conclusión, el proyecto de investigación tiene el debido sustento teórico dado por la fuente y objeto de estudio, lo cual es propio de la sistematización de experiencias educativas y tiene un anclaje a las líneas investigativas muy bien fundamentado. De este modo se ratifica la pertinencia

de nuestro trabajo al responder a cada una de las líneas mencionadas y al dar respuesta a una problemática latente de la comunidad a su vez que se está construyendo un proyecto de investigación que no se ha realizado como tal, con anterioridad y que se requiere de manera inminente.

Objetivos

a. Objetivo General

- Sistematizar las experiencias educativas de los docentes especializados en tiflogía frente a los procesos de adquisición de la adquisición de la lectura y la la escritura con los niños que presentan discapacidad visual en el colegio Manuela Ayala de Gaitán.

b. Objetivos Específicos

- Teorizar acerca de las experiencias educativas de los docentes especializados en tiflogía, a fin de construir un aparataje conceptual que permita orientar el debido proceso de inclusión.
- Conocer el concepto de discapacidad y sus clasificaciones, con el fin de poder identificar correctamente la discapacidad y grado de la misma que tiene el niño y así determinar la adecuada atención.

- Describir el proceso a nivel general que lleva el docente especializado en tiflogía al momento de propiciar la adquisición de la lectura y escritura dentro de un aula regular y las adaptaciones a realizar.

Capítulo I. Acerca de la sistematización de experiencias educativas

*(...) Y sabiendo, en la situación actual, lo imperfecta que puede ser tal educación, anhelan una experiencia, pero una experiencia aplicada y sistematizada.
(Florence Nightingale)*

Se inicia este primer capítulo hablando de la sistematización de experiencias educativas, articulado como se mencionó en la introducción, al primer objetivo específico que se plantea: teorizar acerca de las experiencias educativas de los docentes especializados en tiflogía, a fin de construir un aparataje conceptual que permita orientar el debido proceso de inclusión.

Hablar de sistematización de prácticas educativas u experiencias educativas (SEE), no es algo que lleve mayor tiempo en el campo educativo como modalidad investigativa, pero ha ido adquiriendo una posición privilegiada al momento de realizar investigaciones académicas por su eficacia, por ello se presenta a continuación los conceptos, características, delimitaciones y manera de realizar la SEE y así propiciar la teorización que en su momento se aplicó con las tíflogas.

Para efectos de conceptualización se toma como referencia al documento publicado en la revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo Aletea, escrito por Luis Fernando Escobar y Jorge Ramírez, titulado “*La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestros*”, en la cual (Escobar y Ramírez, 2010) expone que inicialmente se pretendió deslegitimar la sistematización como modalidad investigativa social por su origen en el contexto de las prácticas de educación popular y su aparente carencia de “validez científica” debido a su imposibilidad para generalizar los resultados. Sin embargo, se observa cómo la sistematización de prácticas educativas se ha ido posicionando como la modalidad predilecta en el campo de investigación educativa por sus aportes en la recuperación, la reconstrucción y reflexión de conocimientos a partir de la praxis y para la praxis.

De tal modo, el objetivo de la sistematización no busca limitarse a la recolección y el ordenamiento de la información, sino que se espera contribuir a la producción de nuevos conocimientos y aprendizajes que trasciendan de la teoría a la práctica, de forma, que no se trate meramente de experiencias observadas sino, intervenir en ellas de manera crítica reinventando la información y transformando las experiencias observadas y vividas, en material teórico - práctico que orienten a los docentes regulares en el *quién debe hacer, qué hacer, cómo hacer*,

cuándo hacer y para qué hacer la inclusión educativa y enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura con niños con discapacidad visual.

Pero, ¿qué es, cuales son las características y cómo se realiza la sistematización de prácticas educativas? Para dar respuesta nos serviremos a modo de marco referencial de los autores (Escobar y Ramírez, 2010) y de (Holliday, 2010) con su libro *“Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias”*.

El escritor Oscar Jara Hollyday frente al concepto de Sistematización de experiencias, plantea:

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora”.

Pretendiendo delimitar más el tipo de sistematización a realizar (sistematización de experiencias educativas) es importante mencionar aquello que NO es una SEE y los autores (Escobar y Ramírez, 2010) afirman que:

- La sistematización de experiencias no es solo un ejercicio de ordenación de los datos de la experiencia como objeto de estudio. Toda investigación implica una fase de sistematización, un momento en el que se organiza, agrupa, clasifica y jerarquiza la información obtenida. Por ello denominamos a esta modalidad de investigación como Sistematización de Experiencias Educativas y no como sistematización a secas.
- La sistematización de experiencias no se limita a una descripción de los hechos que constituyen una experiencia, pues toda investigación cualitativa lo hace. Ésta es una actividad imprescindible de éste tipo de investigación.
- La sistematización de experiencias no se reduce al relato que los sujetos de la experiencia hacen de la misma. Contar la experiencia no es hacer la sistematización de la misma, aunque su relato, o relatos, son piezas claves en el proceso de sistematización de la experiencia.
- Hacer la sistematización de la experiencia no se puede confundir con una evaluación de los procesos y resultados de la experiencia. Si bien es cierto que hay elementos comunes en estas dos acciones, si se orientan por lógicas, finalidades y sentidos distintos a los relacionados con la valoración y medición de la efectividad de las acciones, cumplimiento de metas e impacto de resultados. (p. 100).

Cuando se adopta realizar una sistematización de experiencias, independientemente del campo de investigación con el que se trabaje, (Holliday, 2010) resalta que “se debe ordenar y reconstruir el proceso vivido para realizar una interpretación crítica de este proceso y así extraer aprendizajes y compartirlos” (p. 4).

Además (Holliday, 2010) presenta las siguientes características de una sistematización de experiencia:

- a. Producir conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
- b. Recuperar lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
- c. Valorizar los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.
- d. Identificar los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
- e. Producir conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.
- f. Construir una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.
- g. Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del proceso que posibilitó dichos resultados.
- h. Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimiento vinculados a las propias experiencias particulares.
- i. No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica.

Como se mencionó anteriormente y en la línea de lo expuesto por Holliday en año 2010, en general, toda sistematización debe tener por fin la producción de conocimientos desde la experiencia particular, recuperando e investigando lo que se ha hecho a lo largo de la historia, valorando los saberes que poseen las personas a las que estudiamos y reconstruyendo esos conocimientos en aprendizajes significativos desde una reflexión crítica y evaluativa permanente. Todo esto en aras de trascender lo que ya se ha hecho, de transformar esas experiencias particulares desde las diversas realidades como proceso enriquecedor y reconstructor.

Ahora, con la claridad de lo que se pretende con la sistematización, veamos cómo se puede aplicar para fines investigativos y la propuesta metodológica que realiza (Holliday, 2010) donde sintetiza en cinco pasos la realización de una sistematización:

A. El punto de partida:

- Haber participado en la experiencia.
- Tener registros de las experiencias

B. Las preguntas iniciales:

- ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo)
- ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)
- ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)
- ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
- ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

C. Recuperación del proceso vivido:

- Reconstruir la historia

- Ordenar y clasificar la información

D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

- Analizar y sintetizar.
- Hacer una interpretación crítica del proceso

E. Los puntos de llegada:

- Formular conclusiones.
- Comunicar los aprendizajes

Como apoyo a la anterior propuesta metodológica para la realización de la sistematización, nos encontramos con el documento (Acevedo, citado por Upegui, 2010. pp. 3-4) éste nos ofrece unos apuntes metodológicos para la sistematización, que básicamente se resumen en los siguientes aspectos:

Metodológicamente la sistematización puede realizarse en tres fases no necesariamente secuenciales, pues éstas interactúan durante el proceso:

1. La reconstrucción.
2. La interpretación.
3. La potenciación de la experiencia.

Obsérvese que (Acevedo, 2008, pp.24-31) define las tres fases así:

- ✓ La reconstrucción: se relaciona con la descripción de la experiencia y la interpretación que hacen de ella las personas involucradas.
- ✓ La interpretación: permite identificar temas recurrentes y significados que los actores le dan a la experiencia.

- ✓ La potenciación de la experiencia: es una comprensión de la experiencia desde su perspectiva transformadora y sus posibilidades futuras.

Y basándose en esas tres fases, (Upegui, 2010) infiere que el primer paso es diseñar la ruta metodológica de la sistematización al igual que en cualquier proyecto de investigación.

Propuesta que concuerda con la propuesta de (Holliday, 2010), pero hay unos pasos metodológicos que él creó y es importante exponer:

1. Veamos algunas ideas que pueden ser útiles para este propósito:

- **Diseño:** explicar cómo está diseñada la investigación.
- **Categorías conceptuales o ideas directrices para la recolección de datos:**
¿qué conceptos o ideas iniciales y susceptibles de transformación guían el trabajo de sistematización y servirán para el análisis?
- **Conformación y descripción del corpus o del objeto de estudio para el análisis:** ¿cómo está conformado el corpus, el objeto o la realidad que se pretende investigar?
- **Técnicas de recolección de datos:** ¿cómo realizar una recolección ordenada de la información? Enuncie las técnicas de recolección de datos, como por ejemplo revisión y análisis documental, entrevistas, discusión en grupos focales, conversaciones, escritura de relatos de la experiencia, reinterpretaciones, etc.
- **Organización de la información y análisis:**
 - Ponderar los elementos, actores (individuales y/o colectivos, agentes educativos, destinatarios, usuarios) y circunstancias en relación e interacción.

- Caracterizar a las personas que intervienen en la experiencia.
- Identificar discursos y argumentos (formas de utilización del lenguaje, posturas ideológicas, comunicación de creencias, conceptos e ideas recurrentes).
- Identificar contextos y relaciones sociales.
- Identificar tensiones y conflictos generados por los distintos intereses y expectativas, así como los sentidos que los participantes le dan a la experiencia (Acevedo, 2008, pp.24-31).

Efectivamente la propuesta de (Holliday, 2010), para el presente trabajo de sistematización fue indispensable cuando nos encontrábamos en la búsqueda de la modalidad de investigación que mejor se acomodara a nuestro objetivo y necesidad. Por ende, cuando se optó por la sistematización de experiencias educativas para nuestro trabajo partimos de la propuesta metodológica que propone (Holliday, 2010) y con las ideas anexas, pero no menos importantes que nos ofrece (Upegui, 2010), éstos dieron luz al proyecto. Se inició con lo expresado en los cinco pasos para la elaboración de una sistematización, específicamente con las preguntas como ruta hacia dónde queríamos ir, los recursos a utilizar y la metodología a seguir, y así consecutivamente como se expone en los anteriores párrafos.

Adicional, es importante tener en cuenta la siguiente apreciación que hace (Upegui, 2010) respecto a la organización de los trabajos a fin de sistematización de experiencias y su contextualización dentro del campo investigativo; es una invitación a no encajonarnos dentro de un modelo, sino saber que tenemos la flexibilidad en la estructura siempre que se respete la coherencia dentro de ella y se permita llegar a nuestro objeto de manera concreta y dejando a un lado posibles ambigüedades o mal interpretaciones:

Al respecto, la sistematización como práctica investigativa se inscribe en una perspectiva “que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad” (Palma, citado por Jara, 2009, pp.14-19). Es decir, su enfoque es más dialéctico, interpretativo y crítico, para lo cual recurre a lo narrativo y descriptivo.

Por lo tanto, el artículo de investigación producto de la sistematización puede tener una organización estructural diferente, es decir, no necesariamente cabe en el modelo invariable de introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones; ni su redacción es aséptica (en tercera persona, usos de pasivas y giros impersonales), ni la lista de referencias será acumulativa, dado que es la experiencia objeto de análisis la que produce y da sentido a la teoría. Es de anotar que la sistematización de experiencias está vinculada desde varios aspectos con la metodología Investigación Acción Participativa (IAP), dado que una de sus características es que, a partir de reflexiones colectivas, los involucrados se auto-investigan para comprender y generar activamente cambios institucionales y/o sociales. (Upegui, 2010, p. 4).

Entendemos la SEE como producción de saber, los maestros son fuente inmensurable de conocimiento, de experiencias pues día a día se les exige reinventarse, replantantear sus propios conceptos y métodos y por ello adquieren cada día nuevos aprendizajes que resignifican y enriquecen sus saberes y son precisamente esos saberes que si bien tienen una base u fundamentación teórica nace con la práctica, con el día a día en relación con el entorno de trabajo y la sociedad en general; el docente nunca puede dar la misma clase, nunca seguirá al pie de la letra una estrategia didáctica y mucho menos se quedará con los mismos conocimientos que tenía cuando inició su carrera.

Y esa función creadora del docente también la comparten y la sustentan los autores (Escobar y Ramírez, 2010):

Es producción de saber porque reconstruye y recupera críticamente todos aquellos contenidos del orden de las pre-concepciones, concepciones, representaciones, imaginarios, juicios, prejuicios, ritos, ideologías que el educador coloca en el escenario social a la hora de pensar, planear e implementar la acción educativa... La SEE es un proceso investigativo que produce nuevo conocimiento expresado como capacidad comprensiva, explicativa y verbalizada de la experiencia. En este sentido explicita, nombra, contextualiza y fundamenta diversos saberes, competencias prácticas, aprendizajes, lecciones aprendidas que la experiencia acumula en los sujetos que la desarrollan. (p. 1000).

En efecto esto es lo que nos interesa, esa serie de conocimientos que el educador especial, especializado en Tiflogía ha adquirido a lo largo de su práctica con los niños que presentan alguna discapacidad y sobre todas, la discapacidad visual, la manera en que crean y producen conocimiento invaluable, crean saberes y esos saberes unas didácticas que crean algo más grande: saberes pedagógicos. Al respecto, Escobar y Ramírez(2010) teorizan lo siguiente:

La SEE es un tipo de investigación que produce saber y conocimiento pedagógico, esto es, que produce pedagogía... La pedagogía es una hermenéutica de la educación que desentraña y otorga lugares en un contexto de realización de sujetos y roles; de relaciones y dispositivos; de conocimientos y saberes sociales, culturales y científicos; de enseñanzas y aprendizajes; de representaciones sociales, imaginarios, actitudes y valores; de resultados e impactos sociales...

Tradicionalmente se ha reconocido que la pedagogía le brinda a la educación certezas, el currículo es una de ellas, pero también, y esta es una de las claves de los tiempos que vivimos, le genera incertidumbre, mundos posibles. La pedagogía finalmente, significa una apuesta que se funda en el reconocimiento de los sujetos y de las realidades en que ellos se

inscriben y que se orienta a delinear caminos posibles para hacer el tránsito por esas realidades...hablamos de pedagogía como producción en el marco de una práctica educativa contextualizada. De allí su naturaleza plural, local, contextual y política. (p.101-102).

De este modo nace y se configura el presente trabajo, parte de conocer la población de estudio, su área de praxis, su contexto y de adentrarse en sus experiencias, observando todo cuanto acontecía sin interferir, de ordenar, reinterpretar, reconstruir la información, el por qué lógico del proceso observado. Es clave entender el sentido de las experiencias y comprenderlas teóricamente con visión transformadora. Nos planteamos identificar los cambios que surjieran y el por qué de ellos para evaluarlos desde una interpretación crítica.

En conclusión, con este primer capítulo que surge y se corresponde con el primer objetivo específico, de clarificar que una sistematización no es narrar y describir procesos y ordenar datos, si bien se hace, es para realizar una interpretación crítica, que el investigador debe paticipar en la experiencia pero sin alterarla, debe registrar las experiencias que se van dando y con una reflexión del fondo que hay en las experiencias y sólo así se generará nuevo conocimiento, un aprendizaje significativo.

Las SEE tienen una especial “capacidad de revelar la experiencia educativa como el lugar fundamental de la producción de saber pedagógico” (Escobar y Ramírez, 2010, p. 105). Saber pedagógico que juntamente con la teoría me dan la posibilidad de “ir tejiendo la integralidad de lo humano como una finalidad suprema de la acción educativa” (Escobar y Ramírez, 2010, p. 105).

Finalmente no pecaremos de ignorancia pues sabemos hacia dónde vamos cuando seleccionamos como modalidad de investigación la sistematización de experiencias educativas. Y así concluyen los autores (Escobar y Ramírez, 2010): “Por tanto, si de lo que se trata es de una comprensión y análisis crítico de la experiencia para movilizar cambios, cualificar procesos o transformar prácticas educativas, como finalidad primordial de la formación de maestros en ejercicio, la SEE se presenta como alternativa fundamental” (p. 105).

Capítulo II. Discapacidad y ceguera dentro del marco legal, teórico y de la educación inicial.

*El impedimento más grande de Kai es precisamente nuestro miedo.
H. Gagelmann. La sonrisa de Kai. Un niño impedido se libera de sus cadenas, 1990*

Después de abordar la SEE, para este segundo capítulo referenciaremos lo que concierne a la discapacidad, dando respuesta a nuestro segundo objetivo que busca: conocer el concepto de discapacidad y sus clasificaciones, con el fin de poder identificar correctamente la discapacidad, y grado de la misma que tiene el niño, y así determinar la adecuada atención.

A continuación se presenta el marco legal que sustenta la propuesta de educación inclusiva para personas con discapacidad visual, los derechos de la población invidente y los deberes que tiene con la población invidente entes del gobierno en general, de salud, administrativo, social y educativo, para dar sustento normativo al presente trabajo y revelando lo que se ha hecho a nivel internacional, nacional y local por velar por los derechos de aquellos a los cuales le han sido vulnerados los derechos humanos fundamentales.

Marco Legal

Normativa internacional:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre Educación y las leyes nacionales reglamentan la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Esto implica planeación y preparación por parte de las entidades educativas que servirán a este propósito.

A continuación, una breve reseña de la normativa entorno a la atención para personas con discapacidad:

Convención sobre los derechos del niño.³ En su artículo 23 contiene la disposición sobre los derechos y los deberes para con los niños con impedimento físico y mental, quienes deben tener derecho a acceder a cuidados y atenciones especiales para alcanzar el disfrute de una vida plena y digna. Igualmente, en los Art. 24 al 28 se plantea entre otros, los derechos a la atención en salud y en los servicios de tratamiento y rehabilitación; especial cuidado, seguridad social; un nivel de vida adecuado para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social; y a la educación.

Convención Interamericana Para La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación Contra Las Personas Con Discapacidad⁵. Tiene como objetivos “la

³ ONU 1989. Ésta convención fue aprobada por Colombia mediante la ley 12 de enero del 1991. ⁵ Organización De Estados Americanos – OEA – junio de 1999. Ratificada por ley 762 de 2002 del Congreso de la Republica de Colombia.

prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad”.

Normativa en Colombia:

Art. 13. “...El estado protegerá especialmente a las personas que por su condición económica, física o mental se encuentran en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellos se cometan”.

Art.47. El estado adelantará una política de prevención, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

Art.68 “...La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del estado”

Ley 115. Título I, ARTICULO 40. “...Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional...”

Art. 366. Señala que “el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del estado y que será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento...”

Ley 60 de 1993. En su artículo 5 establece que le corresponde a la nación, a través de los ministerios, departamentos administrativos y demás organismos y autoridades de la administración central o de las entidades descentralizadas del orden nacional (INCI, INSOR, ET.), las siguientes funciones:

- Formular políticas y objetivos de desarrollo
- Establecer nociones técnicas, curriculares y pedagógicas que servirán de orientación a las entidades territoriales.
- Administrar fondos especiales de cofinanciación.
- Impulsar, coordinar y financiar campañas y programas nacionales en materia educativa y de salud.

Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”. El capítulo 1 del título II (Art.46 al 49) prevé la “educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales” la cual plantea que la educación para estos grupos “...es parte integrante del servicio público educativo” (Art. 46) y que “el estado apoyará a las instituciones y fomenta programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa” (Art. 47).

Decreto 369 de 1994; modificación de la estructura y funciones del INCI.

Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996. Reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales⁴, en desarrollo del cual se formuló lo correspondiente al Plan De Cubrimiento Gradual De Atención Educativa para las personas con discapacidad, limitación o capacidades excepcionales.

Norma Técnica 4595; Establece los requisitos para el planteamiento y diseño físico espacial de nuevas instalaciones escolares acogiendo temas de accesibilidad, seguridad y comodidad.

Ley 361, 1997. Por medio de esta ley se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones. Se reitera la obligación del Estado a prestar todos los servicios y cuidados que estos colectivos requieren, en términos de salud, rehabilitación y educación. Se establece la necesidad de configurar un Comité Consultivo Nacional de Personas con Limitación y se insta al Estado a proveer y garantizar el acceso a la educación de estos colectivos en los niveles de educación básica, media técnica y profesional, atendiendo a sus necesidades y a los apoyos que sea oportuno ofrecerles para que no deserte.

Resolución 2565, 2003. Por medio de esta resolución se establecen parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a personas con necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se incluyen las personas con discapacidad. De esta manera, y en consonancia con lo dispuesto en esta norma, en cada departamento y entidad territorial debe designarse un

⁴ El Decreto 2082 es de suma importancia ya que en este se indican aspectos relacionados en principios y orientaciones curriculares, organizados para la prestación de servicio, formación de educadores, apoyo financiero entre otros.

equipo responsable de la gestión de los aspectos administrativos y pedagógicos vinculados con la atención educativa a las personas con discapacidad.

Con lo anterior, se observa la normativa que ha regulado la atención educativa a personas con discapacidad en el país, y además nos permite concluir lo siguiente:

- ✓ Desde 1991 hasta el año 2000 se reconocieron los derechos de las personas con discapacidad en nuestra Constitución Política y se reglamentaron acciones encaminadas a la formación de estos colectivos en establecimientos educativos formales, no formales e informales.
- ✓ Durante el periodo 2000-2010 el país da un paso más allá y resalta la importancia de identificar y subsanar todas aquellas barreras que se hallan en los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes con discapacidad. Se realiza un tránsito importante hacia la necesidad no solo de reconocer la oferta de apoyos y servicios que precisan estos colectivos, sino de saber de qué modo incluirlos en la educación formal como a los demás estudiantes, partiendo de la base de que los contextos son los que deben adaptarse a sus necesidades y no al revés.
- ✓ El periodo 2010-2016 se destaca por la acogida que tuvo en nuestro país la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, cuya firma incluye a Colombia como uno de los países que la apoya y aplica. Se incorpora el uso de estrategias pedagógicas de diversa índole, entre estas, los ajustes razonables, las flexibilizaciones curriculares y diversas adaptaciones a los sistemas de evaluación...afianzar la idea de que las personas con discapacidad son sujetos de derecho, con habilidades suficientes para tomar decisiones, ser autónomas, educarse en

instituciones formales con procesos de aprendizaje satisfactorios y, en muchos casos, alcanzar la educación superior, entre otras.

Como se pudo ver en el marco legal suscitado, en materia de legislación, aunque falta un largo camino por recorrer, se ha ido avanzando en los últimos años en pro de proteger, velar por los derechos y garantizar una vida digna e integral para la población con discapacidad.

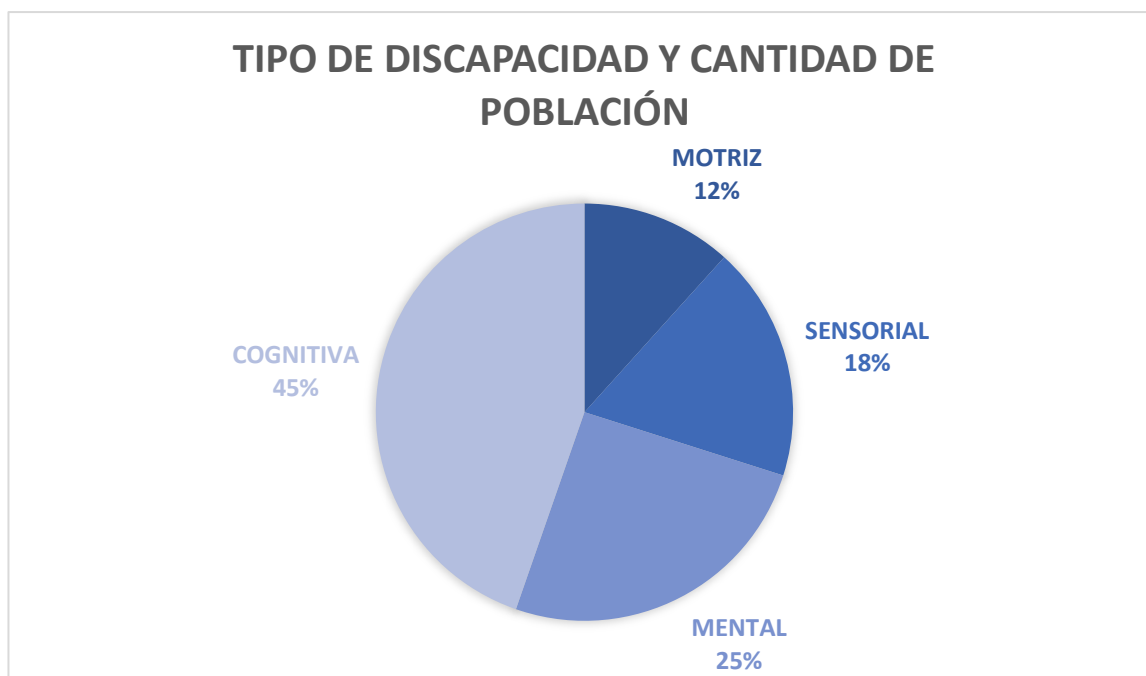
La legislación responde a las necesidades de la población invidente y así lo ha hecho desde la década de los 90's, pero nace un gran interrogante: ¿si la legislación desde la década de los 90's vela por los derechos de las personas con discapacidad, por qué para el censo del año 2005 que realizó el DANE en Colombia, tenemos una población que asciende a los 119,831 menores de 18 años que no acceden a la escuela? Como sociedad nos surgió la falsa necesidad de ayudar a las minorías, de dignificarle la vida a alguien que ya fue privado de uno de sus sentidos y por eso se crearon leyes, programas, presupuestos, instituciones que lo harían realidad, pero digo "falsa necesidad" pues no es más que una hipócrita apariencia que queremos o pretendemos mostrar al mundo, pero tan sólo una parte mínima, una mísera parte es llevada a la práctica. Tenemos fecundidad de personas que subimos al poder y les permitimos no hacer nada por el pueblo y por la población que se encuentra en situación de discapacidad, y sí proliferar su corrupción; es algo de lo que de una u otra manera todos nos hemos hecho partícipes...como sociedad somos responsables de la discriminación social y de no hacer nada frente a quienes se roban lo de otros. Y cómo si fuese poco, nos hemos encargado de anidar y heredar a las actuales generaciones el mito de que la persona en situación de discapacidad no se puede desenvolver en un mundo competente como el de hoy, lo cual carece de razonamiento y fundamento, basta con mirar a los cientos de personas con discapacidad que han demostrado que sí se pueden

desenvolver en nuestra acelerada y competitiva sociedad cuando se les garantiza sus derechos fundamentales; pero nos hemos encargado de quitarles toda posibilidad.

Estadísticas

Se calcula que a nivel mundial hay 93 millones de niños con edades hasta los 14 años que viven con una discapacidad moderada o grave, mientras que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, de los cuales sólo 270.593 asisten a la escuela y 119,831 no lo hacen y un 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas en Colombia.

A continuación, una gráfica donde se exponen los tipos de discapacidad y su porcentaje poblacional en Colombia:



Desde 2003 y hasta 2006, las secretarías reportan la matrícula de 81.757 estudiantes con discapacidad en 4.369 establecimientos educativos. A pesar de estos avances, indudablemente significativos, aún son grandes los retos para lograr que todos ingresen al sistema educativo y sean educados con pertinencia y calidad. En Colombia se calcula que el 12% de población estudiantil tiene discapacidad y sólo el 5,4 % de la población con discapacidad tiene acceso a la educación superior. (DANE.2005).

Finalmente miremos las estadísticas en el municipio de Facatativá: En el municipio hay un aproximado de 1220 personas con algún tipo de discapacidad, donde el 67% son hombres y el 33 % mujeres, y 200 de ellos en estado de discapacidad severa. Dentro de la población total con discapacidad se estima que se están atendiendo en instituciones educativas a 160 niños y

adolescentes. El DANE para el año 2005 también mostró que el 36% de la población discapacitada nunca ha accedido a la educación, mientras que un 26% logró cursar algún grado de primaria, el 16 % cursó la primaria completa, el 8% secundaria completa y sólo el 1% terminó sus estudios universitarios. El DANE también dio cuenta que de los programas que se han implementado por la administración municipal en los últimos años, se están beneficiando en promedio 480 personas discapacitadas.

Actualmente el municipio de Facatativá cuenta con un centro de educación especial donde los niños asisten a desarrollar actividades ocupacionales, educativas y de rehabilitación con el apoyo de un grupo de profesionales en áreas como fonoaudiología, educación especial, terapia ocupacional, intérprete, etc., en el centro de educación especial se atiende población con edades que oscilan desde los 5 años hasta los 17 años. También se cuenta con el centro de vida sensorial que atiende a niños entre los 3 y los 17 años donde se prestan los servicios por parte de educadores especiales en capacidad de atender las diferentes discapacidades, necesidades educativas especiales y síndromes.

A partir de una observación minuciosa respecto a las instituciones educativas que están implementando la inclusión educativa, resaltamos la labor que lleva la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán donde cuentan con una coordinación de inclusión con un equipo de profesionales en la educación especial como Intérpretes para atender a la población sordo-muda, de tiflólogos para la población invidente y de baja visión y para la población con diferentes necesidades educativas especiales. En el caso de la población invidente, que nos concierne en el presente trabajo, la IEM Manuela Ayala de Gaitán atiende un total de 6 niños con discapacidad visual, donde 5 presentan ceguera total y 1 niño tiene baja visión.

Estadística Social, Población con Discapacidad⁵

Condición	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Ninguna	97.6 %	97.6 %	97.6 %
Ceguera total	0.1 %	0.1 %	97.7 %
Sordera total	0.8 %	0.8 %	98.5 %
Mudez	0.1 %	0.1 %	98.6 %
Dificultad para moverse o caminar por sí mismo	0.5 %	0.5 %	99.1 %
Dificultad para bañarse, vestirse, alimentarse por sí mismo	0.2 %	0.2 %	99.3 %
Dificultad para salir a calle por si solo o sin compañía	0.3 %	0.3 %	99.7 %
Dificultad para entender o aprender	0.3 %	0.3 %	100 %
Total	100 %	100 %	

Discapacidad Visual

De acuerdo a los datos suministrados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el mundo:

⁵ Fuente, base de datos de la oficina del Sisben Municipal.

- Hay aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegos y 246 millones presentan baja visión.
- Aproximadamente un 90% de la carga mundial de discapacidad visual se concentra en los países de ingresos bajos.
- El 82% de las personas que padecen ceguera tienen 50 años o más.
- En términos mundiales, los errores de refracción no corregidos constituyen la causa más importante de discapacidad visual, pero en los países de ingresos medios y bajos las cataratas siguen siendo la principal causa de ceguera.
- El número de personas con discapacidades visuales atribuibles a enfermedades infecciosas ha disminuido considerablemente en los últimos 20 años.
- El 80% del total mundial de casos de discapacidad visual se pueden evitar o curar.
- Alrededor de 1,4 millones de niños son ciegos. Las principales causas de ceguera en los niños son las cataratas, la retinopatía de la prematuridad y la carencia de vitamina A. Aproximadamente la mitad de todas las cegueras infantiles se pueden evitar o tratar.

Discapacidad, concepto y sus clasificaciones.

En este segundo capítulo teorizamos y pretendemos responder a nuestro segundo objetivo específico y para proporcionar una conceptualización de la discapacidad nos serviremos en primera medida del documento desarrollado y publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) donde se expone que:

La discapacidad se ha conceptualizado bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de tal manera que ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano (Slee, 2012; Marulanda y cols., 2013, 2014; Marulanda, 2013; Tudela, Gil y Etxabe, 2004). Este cambio de perspectiva permite que las personas con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados, y sean consideradas dignas y merecedoras de atención, protección y cuidado. (p. 15)

Pero años atrás también se han dado algunos conceptos que vale la pena citar, como el concepto que cita (Muños, 2011):

La resolución 48/96 del 20 de noviembre de 1993 de la asamblea general de las Naciones Unidas, sobre “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades” define discapacidad de la siguiente manera:

La palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio.

Minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. La palabra minusvalía describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno. Esa palabra tiene por finalidad centrar el interés en las deficiencias de diseño físico y de muchas que se oponen

a que las personas con discapacidad participen en condiciones de igualdad. (United Nations General Assembly, 1993).

Durante la 54ª Asamblea Mundial de la Salud, de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se decide cambiar el nombre de la “Clasificación Internacional De Las Deficiencias, Discapacidades Y Minusvalías” (CIDDM-2) por el de “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)”. En la CIF se destaca el concepto de funcionamiento, que hace referencia a las funciones corporales, a las actividades y a la participación-, así como el de Discapacidad, como un término que engloba deficiencias, limitaciones con la actividad o restricciones en la participación. La CIF no tiene una definición concreta para las discapacidades estrictamente delimitadas, (física, sensorial, cognitiva y mental).

Pero se refiere a dos partes:

✓ FUNCIONAMIENTO Y DISCAPACIDAD

Funciones y estructuras corporales y deficiencias; entre ellas:

- Funciones Mentales
- Funciones Sensoriales
- De Dolor
- Voz, Habla
- Estructuras del Sistema Nervioso
- Ojo, Oído y de las estructuras relacionadas a ellas
- Estructuras relacionadas al movimiento

Actividades y Participación. Se incluyen:

- Comunicación
- Movilidad
- Vida comunitaria y Cívica

✓ FACTORES CONTEXTUALES

- Factores Ambientales
- Factores Personales

De este modo se entiende el Funcionamiento y Discapacidad como una “interacción dinámica entre estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y de factores contextuales (personales y ambientales)” (OMS, 2001).

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, fue incorporada a la legislación colombiana mediante la Ley 762 de 2002 (9)4. En ella se recoge, por primera vez en el país, una definición normativa y precisa de discapacidad en su artículo I: “El término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social”.

En el caso de la Discapacidad Visual, entendida como la persona que se encuentra con condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual, tiene dos niveles:

- 1) Ceguera
- 2) Deficiencia Visual (baja visión)

En las personas con Discapacidad Visual tras la lectura del material teórico se observa que médicos, pedagogos y personas que han elaborado trabajos al respecto concluyen en que el desarrollo del Lenguaje no presenta ni debe presentar diferencias significativas y abismales frente a un niño vidente, a excepción de pequeños detalles como algunos meses de demora al momento de caminar y su comprensión y significación frente a su entorno, AUNQU EMÍNIMOS Y aspectos en lo afectivo y social por la aceptación de

Mas la realidad de nuestro contexto es que los factores limitantes por miedos y prejuicios por parte de la sociedad y en especial de los entes educativos aún es latente; a pesar de la normatividad que se ha ido extendiendo en pro de defender los derechos de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y de los deberes por parte de diferentes campos de la sociedad en darle un trato digno, oportunidades y educación, la verdad es que no se le está dando cumplimiento a la ley, por tanto, la segregación poblacional sigue siendo alarmante. Lastimosamente entornos a la inclusión educativa giran tabúes, mitos, miedos y una desinformación absurda que a su vez son el resultado de la falta de interés de un país en general por quienes presentan una discapacidad física, intelectual o necesidades educativas especiales.

La falta de interés se ve reflejado en el déficit que presenta todo un país en materia de inclusión, si bien desde el año 2005 se ha venido desarrollando programas, políticas, estrategias y contenido sobre discapacidad, buena parte se ha quedado en el papel. Clara muestra de ello es que sólo una universidad en el país ofrece estudios en educación especial, asimismo apenas el 5,4

% de la población con discapacidad en Colombia ha podido acceder a la educación superior y éstos con un sinnúmero de obstáculos para poder desenvolverse tanto en lo educativo, administrativo y de adecuaciones físicas que cada sitio debe tener para las personas con discapacidad física. Y es algo que el MEN (2017) reconoce y por ello expresa lo siguiente:

Diversos autores han hecho un llamado importante a reconocer que la inclusión debe ser un atributo propio de lo educativo, que promueva la presencia, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes (Valdez, 2009; Marulanda y cols., 2013, 2014; Echeita y Ainscow, 2010). Asimismo, han promulgado que la inclusión debe considerar las mejores condiciones de desarrollo para todos los estudiantes, rescatando especialmente aquello que los hace diferentes y diversos (p.16)

En el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva el (MEN, 2017) cita a Schalock y Verdugo (2012):

Con el denominado movimiento de vida independiente, liderado por personas con discapacidades de tipo físico (específicamente, de índole motor y sensorial), surgió lo que hoy conocemos como la concepción de la discapacidad centrada en el contexto. Esta nueva mirada sitúa la discapacidad en las barreras que los entornos colocan a individuos con diversas condiciones y que impiden su adecuado desarrollo e integración a la vida en comunidad. Una postura extrema de esta perspectiva la constituye el modelo social o constructivista, según el cual la discapacidad emerge de las prácticas sociales, educativas e institucionales que los contextos imponen a los individuos. Esta mirada busca eliminar

las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad. Para este modelo, los sujetos con discapacidad son, más bien, “personas con diversidades funcionales”. (p. 21).

Gráfico 1. Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad



Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016).

Cómo se mencionó anteriormente cuando hablamos de discapacidad visual se puede tratar de ceguera y/o baja visión. Es de suma importancia saber que en cuanto a adaptaciones y manejo en general, la ceguera se maneja diferente a la deficiencia visual o baja visión. La baja visión tiene principalmente tres variaciones en el campo visual por reducción del campo visual: Visión de túnel, tubular o visión central; visión periférica o con disminución central y recortes en el campo visual de tipo hemianopsia o cuadrantanopsia y cada uno de ellos requiere condiciones, recursos y adaptaciones diversos, uno de otro; y la ceguera, que es el tipo de discapacidad que nos interesa, exige unas adaptaciones especiales como la enseñanza de un lenguaje y modo de escritura completamente diferente (braille), requiere una conversión del material, de los procesos

de adquisición de los conocimientos alternos y de una constante creatividad, replanteando y ajuste desde la autoevaluación de la practica docente de manera permanente.

Tal y como se ha mencionado a lo largo del documento, nos interesa saber de mano de los tiflólogos cómo desarrollar las competencias iniciales de lectura y escritura, debido a las condiciones básicas a realizar con quien nace con discapacidad visual o perdió la visión en los primeros meses de vida y la manera en la que se va apoyar el proceso de crecimiento, desarrollo motriz, corporal y cognitivo hasta llegar a una edad de preadolescencia donde el niño tenga las herramientas básicas para su proceso de crecimiento y afrontamiento de la vida en general.

Al hablar de cómo el tiflólogo realiza ese acompañamiento al bebé que nace ciego y el preparación para su desarrollo sensorial, motriz, cognitivo, comunicativo, la enseñanza del pre-braille y braille como su lenguaje y así adquirir la escritura y la lectura; hablamos de una etapa inicial del niño, comprendiendo el rango de edad desde que nace hasta que oscila en los 10 a 12 años de vida, pero más que en la edad, en el proceso en que afianza su competencia comunicativa, el enseñarle a leer, escribir y comuniarse acertadamente y los aprendizajes que debe adquirir antes de ello. En efecto, este rango de edad será el que nos interesa sistematizar. Recordemos que la fundamentación teórica de una sistematización de experiencias educativas surge de la población de estudio, en este caso del tiflólogo, pero es importante tener un abordaje teórico de la niñez y sus etapas de desarrollo integral para efecto de contextualización y referenciación.

Entonces, como en la presente investigación los tiflólogos llevan a cabo su praxis con la niñez, a continuación teorizaremos el ítem final de nuestro tercer objetivo (educación inicial).

En cuanto a infancia y desarrollo es clave tener como referencia a Piaget y Vygotsky, ya que los dos ofrecen puntos de partida fundamentales. Si bien la teoría de Piaget es radical, con Vygotsky tenemos esa flexibilidad en el desarrollo del niño según su individualidad.

Para acercarnos a la teoría de Piaget y Vygotsky tomaremos como referencia la publicación que se realizó en la Universidad Autónoma de Barcelona y con el Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya, titulado Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky. En la publicación el autor se refiere a Piaget como aquel sentó las bases para el constructivismo en la psicología y quien influyó fuertemente en la manera de concebir el desarrollo del niño. Piaget es reconocido como aquel que cambió la forma en la que se concebía y trataba a los niños; recordemos que los niños eran considerados organismos pasivos plasmados y modelados por el ambiente al que perteneciera, y fue ese concepto que Piaget transformó tras sus investigaciones, manifestando que los niños se comportaban como “pequeños científicos” intentando de interpretar el mundo con su propia lógica y formas de conocer.

Su lógica y formas de conocer según Piaget siguen patrones predecibles del desarrollo a medida que van alcanzando la madurez e interactúan con su entorno. Son los niños quienes construyen activamente el conocimiento del ambiente, empleando lo que ya saben y vinculando los nuevos hechos y objetos a los que se ven enfrentados.

Piaget básicamente se centró en la forma en la que los niños adquieren el conocimiento al ir desarrollándose, a él no le interesa en sí lo que conocía el niño, sino cómo pensaba en los problemas y sus soluciones. Y finalmente dividió según su teoría de desarrollo cognitivo en los niños, en cuatro grandes etapas: Etapa Sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y la etapa de operaciones formales. Veamos las principales características de las etapas de desarrollo que creó Piaget:

Tabla 2. Etapas de Desarrollo Cognoscitivo de Piaget.

■ Tabla 2.1		
Etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget		
Etapas	Edad aproximada	Características
Sensoriomotriz	0 a 2 años	Empieza a utilizar la imitación, la memoria y el pensamiento. Empieza a reconocer que los objetos no dejan de existir cuando están ocultos. Pasa de los actos reflejos a las acciones dirigidas hacia objetivos.
Preoperacional	2 a 7 años	Gradualmente desarrolla el uso del lenguaje y la capacidad de pensar de forma simbólica. Es capaz de pensar en operaciones de manera lógica en una dirección. Tiene dificultades para considerar el punto de vista de otra persona.
De operaciones concretas	7 a 11 años	Es capaz de resolver problemas concretos (prácticos) de forma lógica. Entiende las leyes de la conservación, y es capaz de clasificar y completar series. Comprende la reversibilidad.
De operaciones formales	11 años a adulto	Es capaz de resolver problemas abstractos de forma lógica. Su pensamiento se vuelve más científico. Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales y su identidad.
Fuente: tomada de <i>Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development</i> (5a. ed.), por B. J. Wadsworth. Publicado por Allyn & Bacon, Boston, MA. Copyright © 1996 por Pearson Education. Adaptada con autorización del editor.		

Tomada de Pearson Education (1996).

Frente a lo anterior, Piaget explica que todos los seres humanos organizamos el conocimiento del mundo en esquemas que se configuran como aquellos conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. Entonces, dichos esquemas en los niños de corta edad configuran su conocimiento a través de acciones físicas que realiza, mientras que los niños de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos como el lenguaje. Dentro de la teoría de Piaget está muy marcado su pensamiento acerca del desarrollo, para él el desarrollo cognitivo sigue una secuencia invariable y dentro de esa secuencia invariable de desarrollo cognitivo el maestro se concebía como el organizador, colaborador, estimulador y guía.

En contraste, tenemos a Vygotsky en su teoría del desarrollo cognitivo les concedió más importancia a las interacciones sociales, afirmando que el conocimiento no se constituía de modo individual, sino que se con-construye entre dos personas. Es decir, que las funciones cognoscitivas elementales se transforman en actividades de origen superior, a través de las interacciones sociales, interacciones que dan fruto cuando son con compañeros más conocedores o con adultos en pro de adquirir ese desarrollo mental frente al recuerdo, la solución del problema, la planeación y el pensamiento abstracto... todos de origen social.

Siendo así, la sociedad asume el papel de moldeadora de la mente del niño, suministrando las herramientas idóneas para que funcione en ella. Una de esas herramientas psicológicas es el lenguaje, siendo éste la que más profundamente influye en el desarrollo cognoscitivo del niño dentro de sus tres etapas de su utilización: La primera es que el niño usa principalmente en la comunicación (habla social); la segunda es emplear el habla egocéntrica o privada para regular su pensamiento; en tercera etapa se refiere al hablar en voz alta o susurrar mientras que se efectúa

una tarea y finalmente tenemos la cuarta etapa en la que el niño usa su habla interna (pensamientos verbales) que dirigen su pensamiento y sus acciones.

En conclusión y para resumir las dos teorías, Piaget creía que el habla egocéntrica no cumple con ninguna función en el desarrollo de los niños, en tanto que Vygotsky sostuvo que es el medio que permite a los niños organizar y regular sus pensamientos y sus acciones; Ahora, frente al aprendizaje Piaget afirmaba que el desarrollo limita lo que el niño puede aprender de sus experiencias sociales a lo cual Vygotsky habla de la instrucción por parte de compañeros o adultos conocedores que constituye la esencia del desarrollo cognoscitivo. (UAB, 2007, p. 1-29).

Es entonces, bajo los dos teóricos del desarrollo cognitivo que se citaron con anterioridad, que se pretendió teorizar parte de nuestro tercer objetivo, al hablar del proceso de adquisición por parte de los niños ciegos de la lectura y la escritura y que el tiflólogo enseña a los niños invidentes, nos era preciso entender o tener una idea de cómo aprenden y cómo piensan los niños, las acciones que desarrollan a lo largo de su niñez y demás aspectos importantes a tener en cuenta.

Capítulo III. Sistematización de la práctica del docente especializado en Tiflología.

*Cuando emprendas el camino hacia Ítaca,
ruega que sea largo el camino, lleno de aventuras,
lleno de experiencias (Cavafy)*

Para este tercer capítulo y en respuesta a nuestro tercer objetivo específico nos dedicaremos a la Sistematización de Experiencias Educativas que se llevó a cabo con el área de tiflología en la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán.

Se presentará en primera medida una contextualización del municipio y de la institución, del programa de inclusión que se lleva a cabo y demás aspectos a tener en cuenta; en segundo lugar, del qué hacer del maestro especializado en tiflología, su formación y visión del mundo, personalidad y trayectoria; finalmente el proceso pedagógico, práctico y metodológico que se observó en la praxis de la tífloga con los niños invidentes de la institución.

Contextualización

La presente sistematización se llevó a cabo en el municipio de Facatativá, cuya palabra “Facatativá” significa en lengua chibcha “cercado fuerte al fin de la llanura”. Primitivamente existió un pueblo indígena cerca al cerro de Manjuy o Manjuí, que los naturales llamaban Tocatativa, en el sitio conocido con el nombre de Pueblo Viejo, dice Rufino Gutiérrez, en sus Monografías, Antiguamente también se llamaba Chueca.

Ahora bien, la sede principal o fortaleza de los Chibchas en la zona occidental de la Sabana era el Cercado de los Zipas, formado en torno a un grupo de gigantescas piedras que servían de morada y adoratorio, socavadas algunas por profundos túneles, desde cuya altura vigilaban la inmensa llanura. En esta base estratégica mantenían una fuerte guarnición para defender sus dominios de los belicosos panches. Por noticias de un indio cautivo, Jiménez de Quesada llegó allí en su persecución en la noche del 15 de octubre de 1538. El Zipa se encontraba desprevenido en su bohío, donde fue muerto a lanzazos por el soldado Alonso Domínguez.

Se dice que los primeros pobladores españoles fueron Alonso de Olalla y Hernando de Alcocer por los años de 1561, a quienes se atribuye su fundación. Su situación privilegiada en este punto crucial de los caminos del Nuevo Reino de Granada, dio a Facatativá una excepcional importancia que mantuvo por más de tres siglos: primero el camino real a Honda, luego al camino a los pueblos de occidente por la ruta de Guataquí y Cambao y finalmente el Ferrocarril de la Sabana y el de Girardot. Allí se hacía obligatoriamente el intercambio comercial de productos de la tierra fría por los de tierra caliente.

Y de acuerdo a la historia que se expone en la página de la Alcaldía municipal de Facatativá, el municipio se fundó el 03 de julio de 1600 a manos del Señor Diego Gómez de Mena.

Actualmente Facatativá es uno de los 116 municipios del departamento de Cundinamarca. Se le otorgó el título de la capital de la Provincia de Sabana Occidente y se le reconoce por tener de las mejores tasas de educación a nivel nacional, y con uno de los mejores sistemas de salud a nivel regional. También es un importante centro de industrialización que convive con la

naturaleza que ahora es un símbolo más del municipio, pues posee especies tanto de flora como de fauna ya extintas en otros lugares del Altiplano Cundiboyacense.

A Facatativá se llega desde Bogotá por la ruta de la autopista Medellín y por la salida a Honda, también se llega por los caminos Reales los cuales son vestigios de lo que fue la antigua ciudad por donde pasó gran parte del desarrollo e historia del país.

Información general:

1. Superficie total: 158 km²
2. Altitud media: 2586 m s. n. m.
3. Clima: Oceánico Cfb
4. Población: (Proyecciones (2005-2020) del censo 2005 DANE.) Total: 139.364
5. Gentilicio: Facatativeño (a)
6. Límites del municipio: Facatativá limita por el norte con el Municipio de Sasaima, la Vega, y San Francisco; por el Sur, con Zipacón y Bojacá; por el Oriente con Madrid y el Rosal; por el Occidente, con Anolaima y Albán
7. Extensión total: 158 Km²
8. Extensión área urbana: 6 Km²
9. Extensión área rural: 152 Km²
10. Altitud de la cabecera municipal (metros sobre el nivel del mar): Su altura sobre el nivel del mar es de 2.586 m.
11. Temperatura media: 14° C
12. Distancia de referencia: Facatativá se encuentra 42 km distante de Bogotá.
- 13.

(Para información del municipio de Facatativá en cuanto a información general de discapacidad y otros, véase las estadísticas en el segundo capítulo del presente trabajo).

Antecedentes

La investigación: *Sistematización de las prácticas de docentes tiflólogos en los procesos de lectura y escritura iniciales, con los niños invidentes de la Institución Municipal Educativa Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá* (2019), ambiciona realizar una recopilación de los antecedentes de proyectos de investigación que se han elaborado entorno a nuestros temas centrales como lo son de SEE, educación en personas con discapacidad y frente al proceso de enseñanza - aprendizaje en los ciegos, los trabajos encontrados han sido creados en Colombia y en universidades fuera del país.

No obstante, se resalta que no se encontró en el proceso de recopilación de antecedentes, una investigación que tratase acerca de cómo enseñar las competencias de lectura y escritura en niños invidentes desde una fuente concreta y especializada en el tema como lo es la tiflología. Sin embargo, los proyectos investigativos encontrados y referenciados sirvieron como guía teórica, contextual y estructural para la investigación. Finalmente se confirma que nuestro estudio es pertinente al proponerse investigar y sistematizar algo de lo cual no se ha hablado con anterioridad, pese a la problemática latente y la necesidad de un documento que oriente a docentes de aula regular a realizar la inclusión educativa, la enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura en los niños que tienen discapacidad visual.

- **La aptitud lingüística en estudiantes ciegos**

En este trabajo que se realizó en la Universidad Complutense de Madrid, la autora investigó si las personas ciegas, con la intervención pedagógica adecuada, podrían ser aprendices excepcionales de segundas lenguas y propender iniciar a la población invidente en el aprendizaje de segundas lenguas a edades tempranas para que en un futuro puedan encontrar salidas laborales como traductores, profesores de idiomas y traductores. Tras la investigación se concluyó que los estudiantes ciegos tienen un mayor rendimiento en las tareas que requieren el uso de la memoria y por ende pueden adquirir con facilidad las aptitudes lingüísticas en la adquisición de una segunda lengua.

Santana Rollán, María Eugenia(2013). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/22395/>

- **Educación inclusiva: Discapacidad visual. Módulo 3: Desarrollo Evolutivo.**

El Ministerio de Educación Nacional de España, elaboró un documento donde pretende dar respuesta a algunas de las cuestiones que se tienen frente a la población invidente, profundizar en el desarrollo de las personas invidentes, del sistema sensorio-perceptivo en el desarrollo, su evolución, diferencias existentes con el niño vidente y algunos aspectos a tener en cuenta de la intervención educativa.

Recuperado: 05/10/2017

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_3/mo3_introduccion.htm

- **Inclusión educativa de personas con discapacidad.**

Este proyecto realizado en la Pontificia universidad Javeriana tuvo como propósito describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en la ciudad de Bogotá. En el estudio la autora concluye que el tópico de la discapacidad es heterogénea representado en la apreciación diferencial de los docentes respecto a su preparación para atender diferentes problemáticas y que hay pocos docentes preparados para esta población, aunque las legislaciones evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad, pero todavía existen vacíos para incluir educativamente a esta población.

Recuperado: 10/03/2016

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>

- **Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística, en un espacio no convencional.**

En el documento investigativo de la Pontificia Universidad Javeriana se investigó de qué manera la sistematización de una experiencia en el campo del arte, contribuye a la cualificación de las prácticas de enseñanza en un espacio no convencional y el hecho de elegir una sistematización de experiencias educativas como la posibilidad de mejoramiento y transformación de la propia práctica.

Recuperado: 18/08/2018

<https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis141.pdf>

Inclusión educativa

En este apartado nos proponemos dar una breve conceptualización de lo que debe ser la inclusión educativa, cómo la propone el ministerio de educación nacional y cómo se percibió y se está llevando a cabo en la I. E. M. Manuela Ayala de Gaitán, contrastando así lo que dice la entidad educativa que nos rige (MEN) y la realidad de la inclusión educativa en las aulas de la institución pública donde se llevó a cabo la SEE.

A través del proceso de la presente investigación me fue evidente que esa legislación que encontramos en torno a la inclusión educativa ha crecido en lo nacional e internacional, cada día más personas se están preocupando y ocupando porque las personas tengan el respaldo de la ley y mitigar la vulneración de derechos de la cual son especialmente víctimas las personas que se encuentran en situación de discapacidad, pero el derecho a la educación integral, de calidad, las ayudas pedagógicas necesarias para su óptimo desarrollo aún no se han alineado o no corresponden a la legislación, es muy diferente lo que vemos en la normativa al contexto educativo con las personas que presentan discapacidad. Muestra de ello, es la mínima parte de población que accede a su derecho educativo. También se ha mencionado que si el déficit principal se ha observado en el campo escolar se debe en gran parte a la falta de interés en educar a los niños con discapacidad, los docentes y directivos escolares no han querido asumir su responsabilidad social, legal, de vocación y hasta moral de garantizarle a quienes se encuentran menos favorecidos y desamparados.

Sencillamente preferimos como sociedad, ser indiferentes y dejar que ellos sigan siendo vulnerados y marginados. Algunos de los docentes del colegio donde se realizó la SEE, de la universidad y de las diferentes instituciones educativas del país con los que se ha dialogado para efectos investigativos del presente trabajo, coinciden en no tener el conocimiento para educarlos, otros afirman que les gustaría pero que el estado y las entidades privadas no ofrecen la posibilidad de capacitarse y por tabúes, concepciones y argumentos lejos de la realidad de la población invidente, se les ve como si se tratase de una especie ajena a la nuestra y con una infinidad de mitos sin fundamento alguno y finalmente hay a quienes les parece muy traumático tener que enseñarle a esta población y por lo cual no les gustaría hacerlo.

Parece insensible, decepcionante, y en efecto lo es. Además, deja mucho que pensar sobre el actuar de los docentes, al ser ellos los encargados de educar a los niños de un país y garantizar una futura generación más humana, sensible, íntegra y que ayude a la mitigación de toda expresión de maltrato, abuso, discriminación y segregación social. Desde este trabajo de sistematización también nos proponemos que se asuma el papel de docente como gestor de una educación de calidad, disponible a todos y de manera equitativa reduciendo la discriminación, el analfabetismo, la desigualdad social, la mala praxis que muchas veces desencadena en afectar la salud y desarrollo de los niños; y para procurar porque cada niño pueda dar de sí mismo la máxima expresión de sus habilidades e intereses.

Dentro de la propuesta de la Campaña Mundial por la educación (Walker, 2014) se menciona:

La convención sobre los derechos de las personas discapacitadas en 2006 aprobó la educación inclusiva como mecanismo clave para realizar el derecho a la educación de los niños con discapacidades. Por medio de sistemas de educación inclusiva que se definen

como la participación conjunta de todos los niños en aulas generales...con independencia de las diferentes capacidades y discapacidades, con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atiendan a las necesidades de todos los niños y niñas. Son entonces esos sistemas de educación inclusiva quienes deben dar la autonomía a los estudiantes, celebrar la diversidad, combatir la discriminación y promover sociedades más inclusivas.

(p.4)

Con el fin de exponer otros aportes frente a lo que significa la educación inclusiva referenciamos al documento que publicó el ministerio de educación nacional (MEN) en el año 2017, titulado *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, donde se afirma que:

...Sigue siendo una preocupación latente el hecho de que la educación inclusiva sea reconocida sólo si en el contexto escolar hay estudiantes con discapacidad. Por ello, diversos autores han hecho un llamado importante a reconocer que la inclusión debe ser un atributo propio de lo educativo, que promueva la presencia, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes.

(Valdez, 2009; Marulanda y cols., 2013, 2014; Echeita y Ainscow, 2010).

Cuando nos adentramos en la comunidad educativa de la IEM Manuela Ayala de Gaitán se evidenció que, para una gran parte de la comunidad, incluso quienes están encargados de implementar la inclusión educativa, el término “inclusión” no es más que introducir al niño

discapacitado dentro de un aula regular y tratar que se comporte como los demás y que el maestro tenga que hacerse cargo de sus 30 a 40 estudiantes, más el niño con discapacidad. Y

lamentablemente así se ha hecho, ese concepto es el que se tiene y el que se ha llevado a cabo durante años y en gran parte de las instituciones, donde el docente no tiene el conocimiento de cómo atender a esta población y tampoco tiene las herramientas necesarias para capacitarse, sólo sigue la orden de los directivos en aceptar al niño (a) y trabajar cómo vea que le es posible.

Y nos es preciso, recordar que el Ministerio de Educación Nacional (2017) afirma que la inclusión es todo lo contrario a lo que se ve en las aulas de clase, afirma que con la educación inclusiva “no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales” o “normo típicos”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias” (p. 16) y cita a Stainback, Stainback y Jackson (1999):

La educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26).

Tras lo anterior, se observa que en el camino se están quedando los ideales y leyes que nuestro país ofrece, falta trabajar arduamente como sociedad en general, desde lo administrativo, legal, técnico y pedagógico para que logren converger las propuestas, leyes y programas con la realidad del aula, en los alumnos, en los maestros, en nuestra sociedad.

Inclusión educativa en la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala.

Acto a seguir, nos dedicaremos a presentar el resultado de la sistematización de experiencias de la praxis de las tiflólogas, tras un proceso de adentrarnos en el entorno, vivir con ellos el día a día escolar, la observación de su quehacer pedagógico, la recopilación y organización de manera coherente de las entrevistas semi- estructuradas y las charlas que se daban en medio de la jornada. En el transcurso de la sistematización percibimos que la educación inclusiva en el municipio de Facatativá, específicamente en la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán se realiza de la siguiente manera:

Según la información proporcionada desde la Coordinación de Inclusión de la IEM en mención, y reiterada por las tiflólogas, es desde la Secretaria de Educación del municipio de Facatativá que se desarrolla el programa de inclusión educativa, siendo un programa que es independiente de la gobernación tanto en recursos como en la autonomía para ejercer lo técnico, administrativo y pedagógico. Dentro de esa autonomía, el programa no lo maneja directamente la alcaldía ni la Institución educativa, se realiza por medio de contratación a operador privado y en este caso lo está manejando (Fundación Sol de los Andes), contratado por la secretaria de educación municipal.

La Fundación Sol de los Andes y con el acompañamiento del INCI, actualmente tiene su coordinación de Inclusión Educativa en las instalaciones de la I.E.M Manuela Ayala de Gaitán, en su sede principal. Allí encontramos una coordinadora de Inclusión, un equipo de profesionales en educación especial que atienden a la población sordomuda (intérpretes) con discapacidad intelectual (docente de apoyo) población ciega (tiflólogos). El número de

profesionales se contrata a partir de la demanda de estudiantes que tenga el municipio y del presupuesto del mismo.

La Institución cuenta con dos educadoras especiales que se desempeñan en el área de Tiflología y que atienden a los cinco niños invidentes que cursan en el grado preescolar, grado segundo, tercero, quinto y una niña en grado noveno, además de un niño con baja visión en grado segundo. Es importante resaltar que la institución en mención es la única dentro del municipio que está implementando la educación inclusiva para niños con discapacidad visual. La I.E.M Manuela Ayala de Gaitán cuenta con cinco sedes: Central, Mancilla, Molinos, Jardín Infantil (San Pedro) y San Cristóbal.

Nuestra sistematización se dio en la sede Jardín Infantil (San pedro) donde se encuentra el niño de preescolar, esta sede es la más reciente que ha construido el municipio y que se añadió como una sede de la IEM Manuela Ayala de Gaitán, se caracteriza por responder a ideales actuales de educación en su infraestructura pues cada salón tiene el concepto de una cabañita, en el centro hay un quiosco con arena e implementos para la recreación, otro quiosco donde funciona el restaurante escolar y predomina el área verde, mientras que en la sede Los Molinos (donde se encuentran los niños de segundo y tercero) se observa una construcción de hace más de 20 décadas, muestra un modelo completamente tradicional, desde el diseño, la ambientación e infraestructura en sí. (Todo esto se podrá apreciar al final del presente capítulo, en la galería de registro fotográficos).

Allí la inclusión educativa se entiende como el hecho de que el niño invidente está dentro del aula regular al igual que los niños videntes, en las mismas sillas, dentro de la fila (en el primer puesto) y el tiflólogo se encuentra sentado a su lado haciendo el acompañamiento y adaptación,

con los materiales que considera pertinentes para la clase en curso y/o materiales que ha creado con anterioridad.

Los días que la tiflóloga no acompaña al alumno, es la docente regular quien se encarga del niño invidente, al tiempo que lo hace con los demás niños. Lo cual genera dificultades para los niños de grados preescolar y segundo, ya que por lo pequeños no han adquirido la autonomía de trabajo y seguir el ritmo de los otros niños con dictados e indicaciones generales y aún más cuando la docente regular no está capacitada. De este modo, el niño invidente se veía que al no recibir las explicaciones adecuadas y la debida retroalimentación corría el riesgo de quedarse atrasado de los otros niños, e incluso llegaban a quedarse durante la jornada sin hacer las actividades.

Con satisfacción queremos iniciar con mencionar y hacer énfasis en el caso que nos encontramos en la sede Molinos, donde labora la docente Jennifer Méndez quien dictaba clase al grado tercero (curso 302), ya que la maestra también es educadora especial y tenía mayor claridad para adaptar, revisar y explicarle al niño cuando la tiflóloga no estaba.

La docente lograba de manera eficaz hacer la inclusión con el niño en todas las áreas y propiciaba espacios innovadores de aprendizaje y en especial captó nuestra atención de cómo aprovechaba las clases de educación física y deportes para realizar actividades de trabajo en grupo y en equipo, de motivar a la creatividad cuando los niños elaboraban zancos con tarros de pintura y palos, obstáculos con palos de escoba a manera de pista de retos y demás actividades donde nos manifestaba que su interés era que los niños en general y el niño invidente afianzaran su confianza, desenvolvimiento en el entorno, seguridad, potenciar su motricidad fina y gruesa e interacción asertiva y una comunicación respetuosa con los demás.

Cada niño se veía motivado a participar de las clases y se observó el progreso del niño invidente tanto en su relación con los demás como en su participación activa en los deportes. En la primera clase que observé dentro de la SEE, el niño no se sentía seguro de tomar una pelota y jugar a tirarla a lo alto ni recibirla, y le costaba lanzarla con precisión, tampoco de jugar fútbol o baloncesto; con el tiempo y en el curso de las clases el niño fue participando más y perdiéndole el miedo a las pelotas, fue un proceso de aprender que claramente se caería, lo golpearían sin intención, de intentarlo varias veces cada día y de que con ayuda permanente de la tiflóloga en las clases de educación física, se experimentara diferentes formas de explicarle a estar alerta a recibir la pelota, de lanzarla hasta que lograra por ejemplo a encestar la pelota en la cancha de baloncesto, de aprender a coordinar sus movimientos con las indicaciones y los sonidos. Fue tal el avance que para el último mes de clase el niño se presentó en un campeonato de deportes que organizaba la alcaldía para los niños de básica primaria donde con el apoyo de la Tiflóloga el niño llegó a ganar en una de las competencias de obstáculos.

Otras maestras de la sede Central y Jardín Infantil, también se observaban interesadas por aprender y de manera creativa se esforzaban para que el niño no se quedara atrasado, sino con la firme intención que el niño invidente aprendiera junto con sus compañeros.

Recordemos que la institución sólo cuenta con dos tiflólogas para atender a seis niños con discapacidad visual, por lo que deben adecuar sus horarios de acuerdo a las necesidades de cada niño. Es decir: la tiflóloga Brisa Orjuela que labora en la sede Molinos, tres días a la semana está con los dos niños de segundo y los dos días restantes está con el niño de tercero. Dicho orden nació a partir de la evaluación de las necesidades de cada niño, siendo los niños de segundo los que requieren más de su acompañamiento por los temas que están aprendiendo, porque recién

están fortaleciendo su proceso de lectura y escritura y se están iniciando en el aprendizaje del pensamiento lógico matemático que son fundamentales en su desarrollo.

La segunda tiflóloga es Maury Gómez quien desempeña sus labores en la sede central con el niño de quinto, la alumna de grado noveno y en la sede Jardín Infantil (San Pedro) con el niño de Preescolar. Al ser mayor el requerimiento de acompañamiento con el niño de preescolar y en vista que el niño de quinto lleva desde grado primero con apoyo tiflológico (por tanto, ya se generó en él un alto desenvolvimiento y autonomía) sus requerimientos de acompañamiento son menores, entonces la docente le da las indicaciones de la clase, le entrega el material adaptado si es necesario y va a trabajar con el niño de preescolar.

Respecto a los contenidos que la tiflóloga enseña es el mismo que enseña la docente regular a partir de su planeador, malla curricular. De tal modo que el trabajo de la Tiflóloga consiste en adaptar esos contenidos de modo que el niño invidente los entienda, asimile y aprenda. Evidentemente hay cosas que bajo el concepto de la tiflóloga son innecesarios y decide fortalecer las temáticas en las que hubiese detectado debilidad o avanzar cuando el nivel y ritmo del estudiante lo permite. Por esto, hablar de planeación en el tiflólogo es mínimo. Lo que se ha estado realizando es que, a ellas al inicio del año escolar, la docente encargada por ejemplo de grado primero les entrega copia del plan de estudios para que tengan conocimiento de los temas a tratar durante el año. En conclusión, ellas manifestaban que NO se hace planeación de manera anticipada, sino que conforme la docente regular va enseñando ella va adaptando. Esa adaptación consiste en crear en el momento el material lúdico. -didáctico que le permita al niño comprender el tema explicado. Por ejemplo: Si la maestra enseñaba acerca de los transportes terrestres, la Tiflóloga le realizaba un carro, un tren y una moto en forma u otro material que genere relieve a la vez que ella le va explicando al niño tomando su mano y pasándola por el dibujo para que lo

manipule, observe y explore. En algunos casos ellas preparan con anterioridad el material de las temáticas que requiera más preparación y que no se pueda realizar en la misma aula durante la clase por tiempo para su realización.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos de manera cuantitativa, si se trata de pruebas escritas, en los casos de grado segundo en adelante, el niño la realiza en braille con las indicaciones de la tiflóloga y luego ella se encarga de pasarlo a tinta para que el docente regular evalúe; o de lo contrario de manera oral; y para responder pruebas del estado y pruebas internas la tiflóloga le lee al niño las preguntas y opciones para que él indique cuál es la respuesta de manera oral, en esto la tiflóloga no interviene en decir si está bien o mal; se limita a leer cuantas veces sea necesario la pregunta, pero no ayuda en las respuestas como tal.

Para el niño de preescolar es algo diferente, por ejemplo: al estar la mayor parte del tiempo con la tiflóloga, es ella quien le da a la maestra del salón sus valoraciones, recomendaciones e información de los avances para que finalmente la maestra regular una esos resultados del niño a las notas que ella tiene de los días en que estuvo con el niño y generar las notas finales.

Selección de la muestra

Para la observación y recolección de información, al tener como población de estudio a las educadoras especiales del área de Tiflología, nos acercamos a la I.E.M. Manuela Ayala de Gaitán, solicitando el acceso a la misma para poder acompañar a las tiflólogas en su día a día y así observar su praxis para la futura sistematización. Se acordó entonces que tres días la semana

durante el segundo semestre del año 2018, se podría acompañar a las tíflogas Brisa Orjuela y Maryury Gómez en sus labores diarias con los niños con los que ellas labora, y después de observar a cada uno de los seis niños con discapacidad visual, se determina que para efectos de la presente SEE, se sistematizaría su práctica pedagógica con el estudiante Samuel Lizcano en el grado preescolar, sede Jardín Infantil (San Pedro) , Arley Contreras en grado segundo (203), sede Molinos y Samuel Pinzón en grado tercero (301), sede Molinos.

Crecimiento y desarrollo del bebé ciego

Si bien las tíflogas Brisa Orjuela y Maryury Gómez nos comentan que durante su carrera no han trabajado con bebés ciegos, pero que claramente fueron aspectos que estudiaron a lo largo de su carrera. Ellas resaltan la importancia de aprovechar cada día de vida del recién nacido y así lograr una adecuada evolución y/o desarrollo integral del niño ciego y a continuación aspectos generales a tener en cuenta para la familia e interesados:

El acompañamiento de los padres y de ser posible la asistencia a entidades como centros de vida sensorial o de educación especial para el aprendizaje de ejercicios de estimulación temprana enfocados a que el niño ciego desarrolle sus sentidos y su motricidad gruesa, es de suma importancia. El niño ciego y como se mencionó dentro de nuestro marco teórico, con las adaptaciones, ejercicios y acompañamiento pertinente, no debe presentar una desigualdad importante en sus logros y desarrollo, respecto a un niño vidente.

No obstante, el niño va a manifestar ausencia de algunos gestos, casos de verbalismos, problemas de asociación entre significante y significado, trastornos en la articulación, pero todo esto se puede poco a poco mitigar o sobre llevar para que no cause dificultades considerables. E

cuanto a su desarrollo Psicomotor se presenta un retraso evidente hacia los dos años pues es cuando comienza a andar mientras que en un niño sin la discapacidad visual esa iniciación a caminar se da generalmente hacia el primer año y el año y medio. Respecto a su desarrollo afectivo presentará dificultades para establecer una imagen de sí mismo/a, dificultades en habilidades sociales, algunos fallos en la comprensión de algunas situaciones y complejidad al intentar comprender su entorno, pero como se menciona anteriormente, esto es algo que se va a ir mejorando con el paso del tiempo y un óptimo acompañamiento.

Dentro de la estimulación temprana, entendemos que es fundamental que al bebé se le estimule todos sus otros sentidos para que de alguna forma se “compense” el faltante. La música juega un papel fundamental, que cada objeto con el que el bebé interactúa se le presente primeramente por sonido y luego cuando aún es recién nacido, se le acerque a sus manos y cuerpo en general para que vaya haciendo ese reconocimiento.

Al ir creciendo, acercarle los objetos al bebé, por su discapacidad ellos no desarrollan el efecto pinza - agarre para explorar lo que los rodea, éste se da cuando un bebé en los primeros meses de vida ve un objeto y para conocerlo se lo lleva a la boca, como el bebé ciego no puede hacer tal acción innata, debe ser el adulto el que le acerque los objetos a su boca, emplear mucho los objetos que generen sonidos para que llame la atención del bebé y cuando lo sienta en su boca, su mente inicie el proceso de asociación.

A ellos se les debe llevar a la práctica de todo, al tacto, a sentir todo cuanto los rodea. Hablarle constantemente, ya que la voz humana despierta su interés, incluso aunque aún no comprenda lo que se le dice; tocarlo tanto como se pueda, llamarle por su nombre, describirle las

partes de su cuerpo, tocarle las manos antes de entregarle un objeto y guiarle las manos sobre todo objeto u escenario. Para lograr que el niño gatee y gire el padre debe ayudarlo a realizar la acción, como juntar el cuerpo del bebé con el suyo e ir haciendo los ejercicios con ayudas de juguetes e implementos que tengan mucha textura, relieve y sonidos llamativos. Todo el desarrollo del niño ciego hasta que tenga la edad para ser incluido en la educación formal, se debe realizar de la mano del personal especializado, el cual encontramos en los centros de vida sensorial que actualmente funcionan en los municipios y ciudades a nivel nacional. Allí se encuentra licenciados en educación especial, fisioterapeutas y cuentan con los implementos básicos que pueda necesitar el niño ciego.

Imagen 1. Ejemplo de estimulación temprana en bebés ciegos:



Recuperada 12/10/2018

Cuando ya el niño accede a la educación formal, las tíflogas realizan la enseñanza de contenidos que la maestra de aula realiza, no hay un cambio trascendental en contenidos. Para la enseñanza del pre braille inicia por la enseñanza del signo generador a gran tamaño, elaborado por ejemplo con cubetas de huevo cortadas como el signo generador y un pin pon para aprender la ubicación de cada punto. Luego pasa a la enseñanza del signo en cajetines hechos en form hasta lograr enseñar a escribir en el cuaderno de manera escrita con punzón y la regleta. En este punto se le enseña a demás, que el sentido en que lee el braille es contrario a el que lo escribe, es decir: El braille se lee como todos lo hacemos, de izquierda a derecha; al escribirlo, debo darle la vuelta a la hoja y escribirlo de derecha a izquierda por el relieve que se va hacer con el punzón y que al darle la vuelta a la hoja pueda leerlo común y corriente (más adelante por medio de las imágenes se enseñará un poco más sobre la escritura y lectura en braille). A los niños se le enseñan las vocales y luego las principales consonantes, pero en braille, pero la metodología es similar a cómo se maneja con niños videntes, es decir, si se está enseñando por ejemplo la vocal (a) se enseña haciendo el signo en braille grande en foamy y planas con ayuda de la regleta y un dibujo con un animal u objeto que empiece por la vocal (a).

El orden de las consonantes y vocales a enseñar es el mismo que manejamos regularmente, la explicación de temas propios de preescolar se realiza, y aquí quiero hacer énfasis en un punto importante que se lleva a cabo con los ciegos desde bebés, y es el contacto con el cuerpo, es como si sus extremidades y en especial su espalda se convirtieran en esa especie de tablero para que con nuestras manos le indiquemos lo que queremos explicarles. El contacto entre las tíflogas y los niños se observó que fue fundamental.

Para las actividades en general la invitación por parte la tiflóloga es a ensayar cuanto material sea atractivo al tacto y al oído de los estudiantes.

Y en cuanto a las instituciones educativas, ya sean de carácter público o privado al que llegue un niño invidente solicitando recibir educación, si el colegio no tiene el programa de inclusión como la IEM Manuela Ayala de Gaitán, el colegio debe realizar la articulación con el INCI, solicitando el material teórico, y lúdico que el niño puede requerir, además de comunicarse con las secretarías de educación y desarrollo social para solicitar el docente de apoyo o si aplica la reubicación de colegio y el cupo para acceder a educación inclusiva.

A continuación, un conjunto de registros fotográficos en evidencia de lo que se ha venido hablando a lo largo del trabajo referente a la SEE en las dos sedes seleccionadas de la institución. Las imágenes son tomadas por la autora del presente estudio.

Galería de registro fotográfico

Fuente: Elaboración propia



Sede Jardín Infantil (San Pedro). Salones



Quiosco de juegos.



Sede Molinos. Entrada principal.



-Pre-braille: Signo generador inicial, con el cual se enseña a la ubicación de los puntos (1-6) y lateralidad.



Samuel Lizcano y Tiflóloga Maryury Gómez. Sede Jardín Infantil.

-Pre- braille: Juego dado por el INCI, para enseñar el signo generador introduciendo los chachitos en los orificios de cada punto que conforma el signo. Éste va preparando a los estudiantes para pasar al signo con cajetines realizados en foamy.



A la par, se enseñan conceptos básicos como de ubicación (arriba, abajo, sobre, debajo, al lado...)



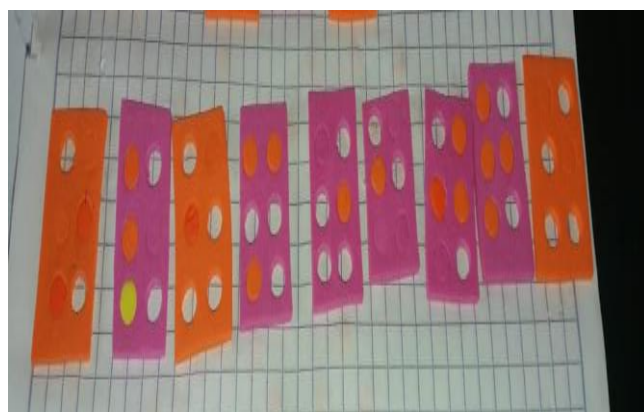
Juego con chachitos para practicar signo generador. Hace parte del material que dio el INCI a la Fundación hace unos años.



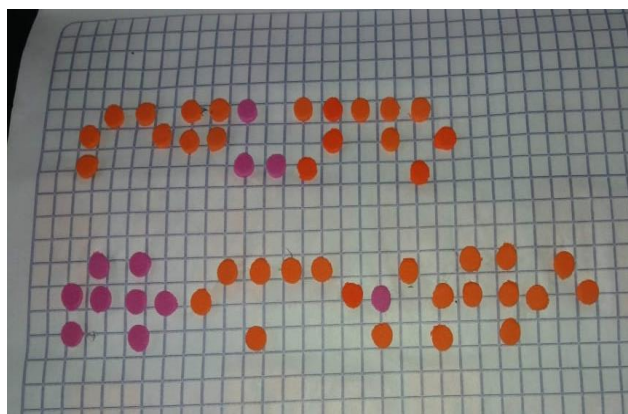
Muestra de las tareas que se dejan con el fin de enseñar texturas, sabores, sensaciones y estados de la materia.



Planas de letras empleando cajetines.



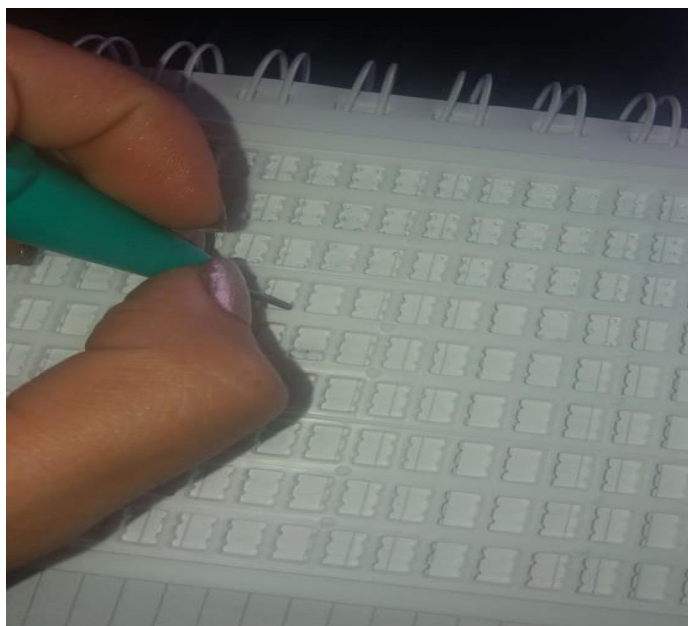
Cuando el niño tiene claras las principales consonantes y vocales, buena lateralidad y posición, se pasa al signo generador hecho en cajetines pequeños de foamy. Se va reduciendo el tamaño y se prepara para su futura escritura en regleta.



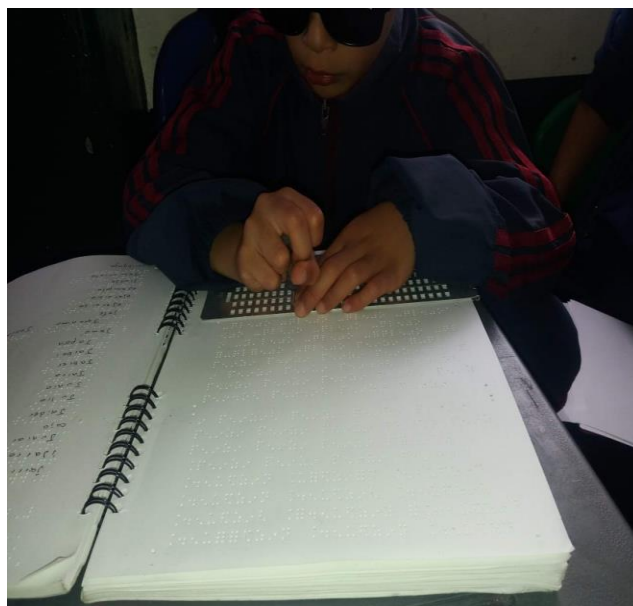
Escritura en braille con esferitas o puntos de foamy, ya sin cajetines. En este punto se les ha ido enseñando que la primera letra va en mayúscula, el signo para punto y coma. (El braille no omite reglas ortográficas de hechos las educadoras son enfáticas en la buena ortografía en el braille).



En el registro fotográfico se observa que Arley, el estudiante de segundo ya está en escritura en braille con punzón y regleta, en su caso hay aún problemas de lateralidad, lentitud al escribir y omisión de algunos puntos, confusión entre p y r, y lectura lenta. La tiflóloga lo apoya en ocasiones, para guiarle la mano y dar indicaciones.



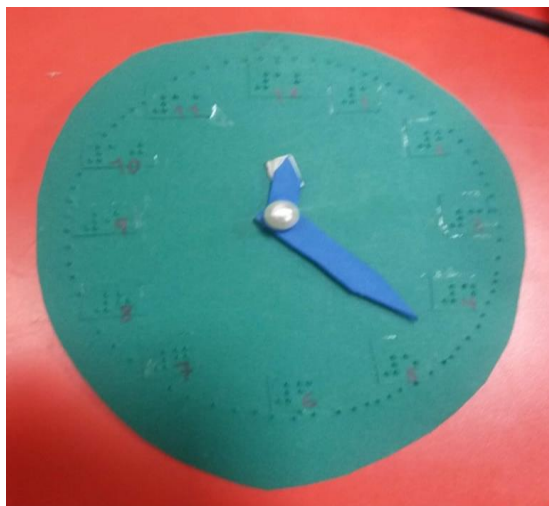
Aquí vemos la regleta con el punzón. Se ha ido del signo generador grande (con cubetas y pelotas pequeñas) al signo con el que escribimos, el de la regleta. Si observamos con detalle cada cajetín tiene los seis espacios del signo generador.



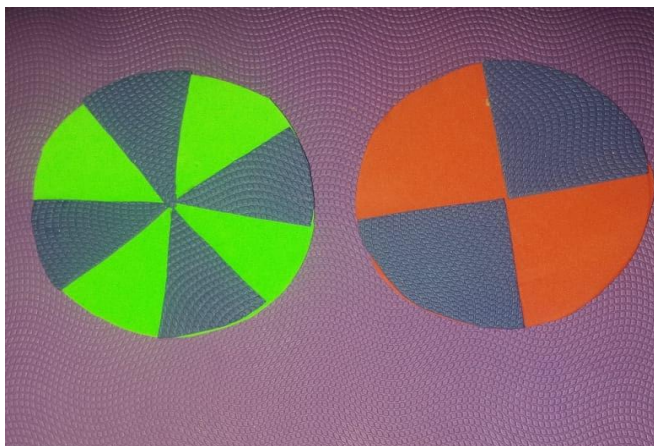
Samuel Pinzón del grado tercero con su cuaderno de español dado por el INCI. En él ya hay una completa fluidez al escribir y leer.



Registro fotográfico del trabajo en clase, Arley Contreras, grado 201. Adaptación de contenido, conversión de teoría a material didáctico con relieve y textura. Reloj en relieve y con los números en braille, además de los bordes con puntos hechos a punzón.



Resultado final.



Ejemplo de mezcla de texturas para explicar temática.



Días de la semana, con un dibujo en relieve para cada día y en braille está escrito el día en inglés y en español. La escritura en tinta se hace para dar claridad a la docnete regular.



Curso 302, donde se aprecia el entorno del salón y la ubicación del estudiante Samuel Pinzón.



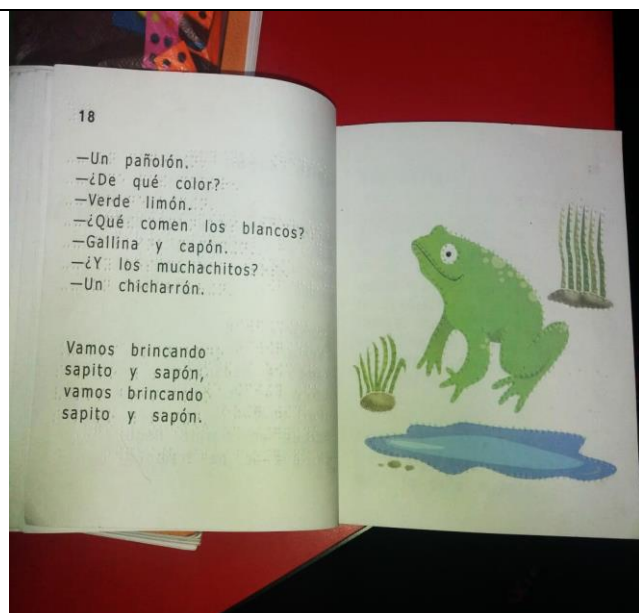
Samuel Pinzón y la tiflóloga Brisa Orjuela. Curso 302.



Muestra del dibujo en relieve de una niña hecho en foamy.



La Tiflóloga con el niño de 201, Arley Contreras. Aquí se observa que el niño está dentro del aula regular, pero a un lado de sus compañeros para que, a diferencia de Samuel, si él tenga una pequeña mesa con materiales y un tablero enfrente para el niño de baja visión.



Libro de Español, entregado por el INCI, contiene una explicación de los temas del grado, ejercicios de práctica y evaluación como lecturas acompañadas de dibujos bordeados con punzón (en relieve).

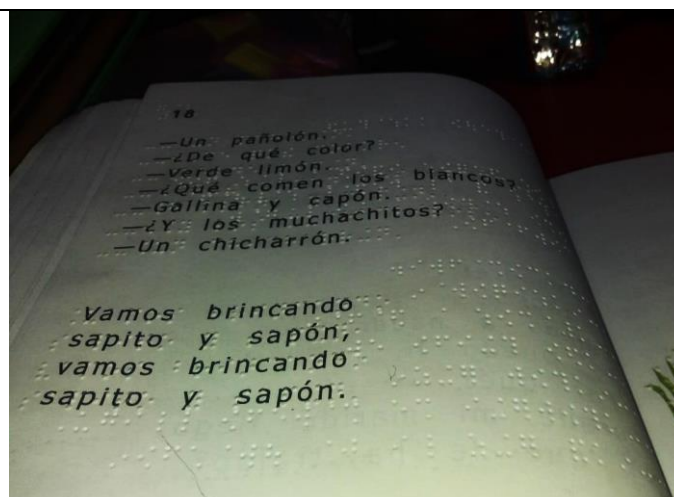
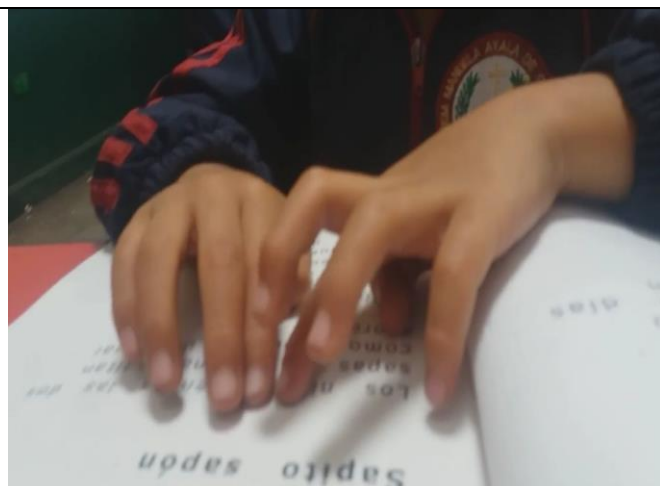


Lectura individual...



Dibujo en relieve.





Estudiante Samuel Pinzón en clase educación física con el apoyo tifológico.



Samuel Pinzón en clase para aprender a lanzar y recibir el balón.



Clase para aprender a encestar.



Samuel Lizcano de Preescolar, aprendiendo a reconocer y moverse sólo por el aula de clase.



Tiflóloga Maryury Gómez enseñándole a Samuel Lizcano a bajar escalones sólo. Cómo se observa los dos sostienen una cuerda. La tiflo se ideó que para quitarle al niño la dependencia de bajar los escalones con apoyo de mano pero que tuviera la seguridad de que “algo le sostenía” pensó en utilizar una cuerda, la cual funcionó satisfactoriamente.



Láminas en relieve explicando la posición de los objetos y otros temas. Éstas láminas las dio INCI a la fundación, pero lastimosamente no dan mayor cantidad, apenas unas diez.

Estrategias Metodológicas

Para la elaboración del presente trabajo se utiliza en primer lugar la recolección de información por parte de las fuentes secundarias tales como libros, revistas digitales, sitios web de diferentes instituciones, y demás documentos escritos a fines con el tema de investigación. Acto seguido se realiza la obtención de información por medio de la fuente primaria y a su vez nuestro objeto de estudio, que en este caso son las Tiflólogas de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán, dicha información se recoge por medio del instrumento de recolección de información que se considera más apropiado a los fines planteados, es decir, la Entrevista pues ésta nos permite obtener información más espontánea y abierta, además, durante la misma puede profundizarse la información de interés para el estudio.

De este modo hemos optado por la Entrevista No Estructurada, caracterizada por su flexibilidad, ya que ella sólo determina previamente los temas que se van a tratar con el entrevistado. Comenzamos con presentarle al entrevistado el objetivo de la entrevista (en este caso que pretendemos saber en primer lugar cómo funciona el programa de inclusión, “vinculación” entre ellos y las Instituciones Educativas (el programa es llevado a cabo por un operador privado) el trabajo que ellos realizan con los estudiantes, el proceso que deben seguir ellas para la identificación de discapacidad y necesidades educativas especiales y tras identificada la problemática por atender y determinado el proceso educativo a realizar, indagar específicamente sobre cómo es el aprendizaje del lenguaje, en especial el proceso de Lecto-Escritura en las personas que presentan Discapacidad Visual y demás aspectos que conllevan la inclusión educativa y la adaptación a manera general e integral.

Partimos de la institución y su labor, las discapacidades y demás a nivel general, para llegar a lo particular del proceso que se debe llevar a cabo desde la práctica docente con los niños invidentes y el proceso de Lectoescritura. También se le informa al entrevistado la forma de recolección de información, aquí con el fin de lograr una entrevista más fluida, amena y efectiva se realiza por medio de la grabación de la misma, pues si se realizaba escrita a opinión personal se demoraría la entrevista una cantidad de tiempo que no se disponía y que podía ser mejor aprovechado que en engorroso proceso de escribir todo cuanto se hablaba no obstante se tomaron notas pero sin la grabación posiblemente muchos aspectos y datos importantes posiblemente quedarían por fuera. Además, y con autorización para ello, se grabó vídeo de algunas de las clases y actividades.

Conclusiones

Tras realizar la *Sistematización de las prácticas de docentes tiflólogos en los procesos de lectura y escritura iniciales, con los niños invidentes de la Institución Municipal Educativa Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá* (2019), se puede ver a lo largo del trabajo que se le dio respuesta a cada uno de nuestros objetivos específicos por medio de los tres capítulos que se dedicaron a ello, y a su vez se le dio respuesta a nuestro objetivo general.

Este trabajo logró teorizar acerca de las experiencias educativas que realizan los tiflólogos, partiendo desde dar a conocer qué es una SEE, cómo se debe realizar y lo que se busca obtener. Y efectivamente con este trabajo se empezó a producir conocimientos desde la experiencia de las tiflólogas, conocimientos que se están transformando y que se encaminan hacia la trascendencia, por medio de esta SEE recuperamos lo que ha sucedido a lo largo de la historia con la población en situación de discapacidad y en especial la población ciega. Desde el comienzo de este trabajo pretendimos y se logró valorizar los saberes de las Licenciadas en Educación especial, dedicadas a la tiflología, tanto que actualmente dentro de la Facultad de educación del CAU de Facatativá, se conoce acerca de esta invaluable labor y claro, de este trabajo investigativo, motivando a los estudiantes para que incluyan en su proceso de investigación y formación la sistematización de experiencias educativas.

Constantemente se observada con actitud crítica el proceso de las tiflólogas, el porqué de su quehacer pedagógico, indagar acerca de su visión del mundo y su mirada hacia la educación inclusiva fue fundamental... y así orientar toda esta experiencia hacia el fin de este trabajo, pues no se pretende dejar esta sistematización de experiencias educativas como está actualmente, nuestra meta es que a futuro y si es posible desde los estudios del posgrado, realizar una cartilla

sencilla, clara y didáctica con las orientaciones teórico-prácticas , lúdico didácticas básicas para que las familias, docentes, estudiantes de las facultades de educación y población en general tengan una idea clara de lo que se ha de hacer con un niño ciego desde edad temprana hasta su edad joven adulta. Siendo el presente trabajo el primer esbozo investigativo para dicha meta.

Pero en primera medida se pudo dar a conocer esta maravillosa labor que llevan las tiflólogas, el concepto de discapacidad y sus clasificaciones, se pudo describir el proceso a nivel general que lleva el docente especializado en tiflología al momento de propiciar las competencias Lecto-Escrituras dentro de un aula regular y las adaptaciones a realizar que en nuestra realidad de contexto son limitadas y escasas.

Se concluye también que con una educación de calidad que se encamina hacia la dignificación y a la mejora de las condiciones de vida, no sólo beneficia a un niño ciego sino a toda una familia y que la enseñanza de la lectoescritura con la población invidente es posible; que el aprendizaje por parte de los maestros es fundamental y que pese a las pocas ofertas de capacitación, al tratarse de educación con ciegos lo básico es aprender el sistema de lectura y escritura braille que en lo personal se tardó una semana en aprender.

Las demás actividades a desarrollar se pueden hacer partiendo de la creatividad y autoevaluación constante de lo que se está enseñando, de lo que funciona y no funciona con cada uno de los niños ciegos, eso es algo que cada niño va a ir indicando en su día a día. Las mismas tiflólogas manifiestan que en la universidad no se les explicó cómo realizar las actividades de cada asignatura, sino que lo han aprendido y siguen aprendiendo en la práctica.

Se ratifica que los niños ciegos que no tienen ninguna condición de discapacidad y/o síndrome añadido, con el acompañamiento adecuado, no deben por qué presentar desventaja en comparación con sus compañeros o un rendimiento inferior.

Pueden y están en todas las posibilidades, como fue el caso de Samuel Pinzón quien al final del año escolar obtuvo el primer puesto del salón y mención de honor. Por su parte Arley Contreras lee fluidamente el braille y sigue los dictados de la docente sin quedarse atrás, también Samuel Lizcano sube y baja escaleras sólo, es un niño más seguro, se ha adaptado a la infraestructura del colegio y se mueve con libertad dentro de su salón y en el parque del colegio, se arrodilla y para solo y en general avanzó satisfactoriamente durante el segundo semestre del año escolar. No obstante, pudo avanzar mucho más si desde recién nacido hubiese tenido el acompañamiento de un profesional, estimulación temprana, donde hubiese crecido sin las limitaciones y miedos que le crearon en su entorno familiar y no menos grave, sin el retraso psicomotor, cognitivo y emocional tan grande que causó los dos años que estuvo en aula regular sin ninguna atención y sí con una constante vulneración de sus derechos.

La educación e inclusión social de la población con discapacidad visual nos concierne a todos y que entre todos podemos transformar.

Referencias

(s.f.).

Checa, M. (1999). *Ceguera*. Bogotá: Emre.

Escobar Luis, R. V. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestros. *Aletheia*, 98 - 106. Obtenido de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/19>

Holliday, O. J. (2010). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias . *Centro de estudios y publicaciones Alforja* , 5,6,7,8.

Muñoz, A. P. (04 de Diciembre de 2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. , pp. 670-699. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>

Nacional, M. d. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

UAB. (2007). Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky. Barcelona, España.

Upegui, A. A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. . *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3,4,5. .

Walker, J. (2014). *Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades*. . España : Handicap International .