



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**LA PERMANENCIA CON EQUIDAD Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR,  
DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL (CEGUERA Y BAJA VISIÓN).  
ANÁLISIS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE  
ANTIOQUIA**

Autores:

Keiza Nataly Albornoz Perea,  
Juan Guillermo Rodríguez Piedrahita  
Armando de Jesús Salazar López.

Asesora:

MG. Mariela de Jesús Rodríguez Arango.

Universidad de Antioquia.

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial.

Medellín

Semestre 1 de 2018

1 8 0 3



### **Agradecimientos**

Manifestamos nuestros más sinceros agradecimientos a nuestra asesora y maestra Mariela Rodríguez, quien, con su conocimiento, guía y amor fue una mujer clave para que pudiéramos construir y alcanzar nuestros sueños

Keiza Nataly, Albornoz Perea

Mi eterna gratitud para Dios quien fue mi aliciente principal para culminar exitosamente este proceso. A mi madre, hermanas y a nuestra única hija que para mí significan siempre el punto de llegada y de partida; por llenarme de amor, fuerza y comprensión; en ellas siempre florecen los colores de la vida.

A mis compañeros de proyecto por dejarme habitar su mundo, por acompañarme y enseñarme a sentir los placeres de la vida antes de verlos, fueron los mejores tripulantes y capitanes de este vuelo.

Juan Guillermo Rodríguez Piedrahita

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, por guiarme en el camino y fortalecerme espiritualmente para empezar un camino lleno de éxitos. Así, quiero mostrar mi gratitud a todas aquellas personas que estuvieron presentes en la realización de esta meta, de este sueño que es tan importante para mí, todas sus ayudas, sus palabras motivadoras, sus conocimientos, sus consejos y su dedicación. Seguidamente agradezco a mi Hijo Juan Manuel Rodríguez, a mi querida esposa Jeisy Viviana Restrepo, a mis padres y hermanos, quienes con sus consejos fueron mi constante motivación. A mis compañeros de proyecto, quienes a través de tiempo fuimos tejiendo una linda amistad, por compartir experiencias, alegrías, celebraciones y múltiples factores que ayudaron a que hoy seamos grandes profesionales.

Armando de Jesús Salazar López

Inicialmente, me permito dar gracias a Dios, siendo mi principal guía y fuente de calma y fortaleza en los momentos difíciles y de ansiedad, ya que fue una lucha constante para construir con éxito este canasto de sueños y alegrías. A mis padres y hermanos, por su empeño y consejos constantes para tejer un mundo de valores y virtudes, por ejemplo, para tener respeto por las opiniones de los demás. A ustedes, queridos compañeros de proyecto y lucha, quiero expresar también mi más profunda gratitud, pues es un camino que nunca termina, y que se forja de metas y sueños para ser mejores personas y profesionales.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**TABLA DE CONTENIDO**

TABLA DE CONTENIDO ..... 4



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **Resumen**

La investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas inclusivas orientadas a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Antioquia, articuladas a la permanencia con equidad y a la educación superior inclusiva con calidad. Se hizo bajo un enfoque cualitativo y etnográfico descriptivo teniendo en cuenta las experiencias educativas de los participantes. Se utilizaron como técnicas, la observación estructurada no participante, revisión documentada, así como entrevistas estructuradas individuales y colectivas, a partir de un cuestionario aplicado a docentes, grupos de discusión y un panel para recoger las experiencias y voces de estos estudiantes. Los hallazgos develaron que existen concepciones sobre el aprendizaje y el desempeño académico de esta población, que afectan positiva o negativamente el desarrollo de prácticas inclusivas, (enseñanza /aprendizaje, evaluación, interacciones). Los estudiantes ciegos manifestaban falta de estrategias y recursos accesibles, mientras que quienes tienen baja visión, algunas veces pasan desapercibidos. A pesar de contar con programas de acompañamiento, éstos requieren mayor difusión en aras de facilitar la articulación de las unidades académicas, además se requiere ampliar las perspectivas en los proyectos de investigación para permitir el reconocimiento de la diferencia en el aula, y emplear la flexibilización curricular, los ajustes razonables y el Diseño Universal del Aprendizaje en beneficio de esta población, incluyendo las seccionales de la universidad. Se concluye que las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad visual, representan para la Universidad de Antioquia, reflexiones, retos y proyecciones en cuanto a los procesos de enseñanza/aprendizaje y evaluación dirigidos en igualdad de condiciones. Adicionalmente estos estudiantes perciben mayor apoyo por parte de sus compañeros en relación al acompañamiento directo que brindan los docentes.

**Palabras claves:** Prácticas Pedagógicas Inclusivas, Educación Superior Inclusiva, Permanencia, Calidad, Discapacidad Visual.



## **1. Estado del Arte**

Con el fin de identificar investigaciones a nivel internacional y nacional sobre discapacidad visual, con relación a la educación superior inclusiva, se realiza una construcción del estado del arte (Ver anexo 01), el cual pone de manifiesto 9 investigaciones con relación al tema, las cuales están comprendidas entre el año 2005 y 2016, en Chile, México, España y Colombia. (Agudelo Álvarez, et al., 2012; Alarcón, et al., 2013; Alzate González, et al., 2006; Arboleda, et al., 2007; Arboleda Ramírez, et al., 2005; Aquino Zúñiga, García Martínez & Izquierdo, 2012; Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi Hojas & Pedrals, 2009; Márquez Ramírez, 2015; Mella, Díaz, Muñoz, Orrego, & Rivera, 2016).

Según los resultados del estado del arte, las personas con discapacidad visual que ingresan a la universidad a realizar sus estudios profesionales se encuentran con situaciones que afectan su permanencia y aprendizaje dentro del aula, esto se debe a que las prácticas pedagógicas muchas veces no contemplan las necesidades de los estudiantes, y que las dinámicas de la universidad, su infraestructura, recursos técnicos y tecnológicos no están pensados para ser utilizados de forma accesible por los estudiantes. En estas investigaciones se expuso la necesidad de continuar apoyando las iniciativas y proyectos, teniendo en cuenta las voces de los estudiantes con discapacidad visual (ceguera – baja visión) para construir una universidad más incluyente, y más cuando estas actividades académicas no han tomado tanta fuerza en nuestro país, debido a la ausencia de las entidades gubernamentales que en su normatividad deben aportar al conocimiento y mejoramiento de la calidad de vida y derecho a la educación de esta población.

## **2. Planteamiento del Problema y Justificación**

El presente ejercicio investigativo tiene como escenario la Universidad de Antioquia (UdeA), que durante sus 215 años de servicio no ha sido ajena a procesos de inclusión, los cuales se empezaron a registrar (se mencionarán posteriormente) debido a la necesidad de establecer criterios de inclusión, que respondiera a las necesidades de los estudiantes, en este caso con discapacidad visual. Por tanto, la universidad ha sido pionera en apoyar iniciativas, proyectos y programas en beneficio de esta población. Gracias a ello, se han hecho transformaciones de infraestructura,



**Facultad de Educación**

implementado prácticas y políticas pedagógicas inclusivas y disposiciones técnicas y tecnológicas para la eliminación de barreras para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual (ciegos y baja visión), quienes han ingresado a diferentes programas académicos de nuestra Alma Mater. Se han venido desarrollando acciones desde la creación de la sala de Invidentes Jorge Luis Borges desde el año 1996, inicialmente mediante el Programa de Voluntarios “Préstame tus ojos”, para garantizar el acceso a la información. Además de lo anterior, se puede acceder a algunas herramientas tecnológicas tales como: lectores y magnificadores de pantalla (JAWS y Magic) y dispositivos como computadores, impresora Braille, scanner Olreader, línea Braille, pantalla con magnificador. (Universidad de Antioquia, 2016, pp. 1-7).

Seguidamente, en el año 1998 desde Vicerrectoría de Extensión, se estableció el programa “Otras Miradas” por medio del programa “Guía Cultural”, que tiene como eje principal “fomentar en la Universidad de Antioquia el reconocimiento de la población y las herramientas para promover los procesos de inclusión”. (Universidad de Antioquia, 2016, párr. 1). Por su parte, la resolución académica 1731 de 2005, establece los mecanismos para la presentación del examen de admisión para los aspirantes con discapacidad visual. Allí se destaca que será presentado en Sistema Braille para la persona ciega, y en el caso de los que tienen baja visión, podrán elegir si presentarlo en este formato o de forma original. (Universidad de Antioquia, 2005, p. 2).

Como una forma de empoderamiento por parte de los estudiantes con discapacidad visual, se creó el comité de Estudiantes y Egresados Ciegos, “CECUDEA”, en el año 2006, siendo un estamento universitario de estudiantes activos y egresados ciegos y con baja visión sin ánimo de lucro, dedicado a la representación, asesoría, coordinación, aglutinación y promoción de los espacios de participación e inclusión social. (Comité de Estudiantes y Egresados Ciegos de la Universidad de Antioquia, 2006, p. 1).

También, en el año 2007, se creó el Comité de Inclusión de la Universidad de Antioquia bajo el Acuerdo Académico 317, con el fin de proponer políticas, planes, estrategias y programas en pro del desarrollo y cumplimiento de la inclusión de las personas que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, y en razón de las cuales corren el riesgo de ser excluidos del servicio educativo, de la participación activa en la vida económica, social, política y cultural de nuestra comunidad (Comité de Inclusión, Universidad de Antioquia, 2007, p 2).



**Facultad de Educación**

Posteriormente, en el plan de acción 2012-2015, el Programa Institucional para la Permanencia con Equidad, surge gracias a la articulación de acciones desde las diferentes unidades académicas y administrativas, que impulsan la formación disciplinar y ciudadana, que, en sus proyectos, plantean actividades para permitir el acceso, permanencia y graduación con calidad de los estudiantes. (Programa Permanencia Universidad de Antioquia, 2013, p. 1). Además, el Plan de Fomento a la Calidad Permanencia Estudiantil 2016-2018, mediante su iniciativa “Soy Capaz” del componente de inclusión; al igual que el proyecto “Cátedras UdeA Diversa” en el cual se incluye uno de los seminarios sobre “Sociedad, Cultura y Discapacidad” y se moviliza el tema de las lenguas y la accesibilidad comunicativa y para la información desde el año 2016. Con la información anterior, se puede decir que la universidad en sus diferentes iniciativas, desde los estudiantes y sus necesidades, se ha venido interesando por aceptar la voz de la población directamente implicada. Además de las directrices y normatividad colombiana que se menciona a lo largo del informe, las cuales velan por la protección de los derechos y la promoción de una educación inclusiva con calidad.

Para dar un contexto amplio a la investigación, se muestran datos importantes que justifican la necesidad de caracterizar y describir información relacionada a la educación de las personas con discapacidad visual en el mundo y en nuestro contexto. Según la nota descriptiva 282 de la Organización Mundial de la Salud (OMS) del 11 de octubre de 2017, “La cifra estimada de personas con discapacidad visual es de 253 millones: 36 millones con ceguera y 217 millones con discapacidad visual moderada a grave”. (OMS, 2017, párr. 1), y de esta población no todos tienen acceso a la educación básica o no han asistido a una escuela. En este caso no se conocen cifras exactas de personas con discapacidad visual que hayan ingresado a la educación superior.

Referenciando un artículo publicado por el Instituto Nacional Para Ciegos (INCI) (Cubillos Prieto, 2017, p.10) indica que en Colombia según las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005) actualmente existen 2,9 millones de personas con discapacidad, quienes representan el 6,4% de la población”. De igual manera, El INCI, (2008), en su informe final “Sistematización de la Movilización Social y Política de la Población con Limitación Visual”, destaca que, con respecto a la cantidad de personas con discapacidad, 1.121.129 manifestaron tener una limitación para “Ver a pesar de usar lentes o gafas” lo que corresponde al 43,4% de las personas con discapacidad. No obstante, la Encuesta Nacional de Demografía y Salud





**Facultad de Educación**

(ENDS) menciona que la cifra total de personas con discapacidad asciende al 7%, es decir, que más de tres millones de colombianos viven en esta condición. (Cubillos Prieto, 2017, pp. 10-11).

Según el Censo del DANE 2005 y publicado en el 2008, de la población con discapacidad solo se gradúa el 1% del 83% que ingresa a algún nivel superior, por tanto, es necesario realizar un análisis sobre estas cifras, teniendo en cuenta que permanencia implica una mirada hacia quiénes y cómo realizan sus procesos formativos con calidad y en qué y bajo qué contexto lo están realizando, considerando condiciones de equidad para esta población. Sin embargo, los datos estadísticos sobre la cantidad de personas que ingresan al nivel superior no son claros, pues no existe hasta el momento, después del censo, un sistema que pueda unir los datos que arrojan las bases de datos de las instituciones de educación superior. (INCI, 2008; Cobos Ricardo & Moreno Angarita, 2014, p. 84). En el contexto local, en la Universidad de Antioquia, según el reporte del Departamento de Admisiones y Registro para el periodo 2017-2, se identifican 131 estudiantes con discapacidad (83 hombres y 48 mujeres) de los cuales 75 tienen discapacidad visual, 8 ciegos y 67 con baja visión. (Ver anexo 02). Para registrar datos más actualizados y precisos, según la caracterización realizada por la Iniciativa “Soy Capaz” del Plan de Fomento a la Calidad (PFC) y el Programa de Permanencia, para el periodo 2018-1 se encuentran matriculados 11 estudiantes ciegos y 15 con bajas visión. No obstante, hay 60 con presunción de baja visión, los cuales al parecer tienen dificultades de refracción o solo usan lentes.

A pesar de los avances anteriormente descritos, a nivel general, la población con discapacidad visual (ciegos y baja visión) se han venido enfrentando a barreras de tipo arquitectónico evidenciando una planta física poco accesible, en este caso no hay pasamanos para evitar accidentes, la cantidad de líneas táctiles no son suficientes al interior de la universidad, pocas señalizaciones en Braille para la orientación; aclarando que las puertas no están marcadas en formato accesible, haciendo difícil el desplazamiento autónomo de esta población. También se identifican barreras para la información, comunicación, participación, para el aprendizaje, así como barreras actitudinales, derivadas desde las mismas prácticas pedagógicas, y las relaciones con los demás estudiantes. Los tipos de barreras que están expuestas anteriormente, unidas al desconocimiento de los docentes en temas de discapacidad, y de forma más precisa en discapacidad visual, hacen que algunos estudiantes en las aulas de clase se encuentren con dificultades para su aprendizaje y total acceso al currículo, plan de estudios, y en general a las demás estrategias propias del proceso de enseñanza.



**Facultad de Educación**

Actualmente en el contexto nacional respecto a la educación superior, se presentan necesidades, vacíos y retos en cuanto a la permanencia con equidad y la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad visual. Por estos motivos se requiere de acciones que favorezcan el acceso a la educación superior y donde se garantice una trayectoria académica con calidad, haciendo referencia no solo a las cifras del DANE, 2005 sino a las condiciones de desarrollo y las trayectorias en la vida universitaria. Puntualmente en la Universidad de Antioquia, se requiere avanzar en la caracterización de la población con discapacidad visual donde se conozcan índices de acceso, permanencia y conocer datos sobre el egreso, pero además los factores educativos vinculados a criterios de inclusión, derechos, participación, accesibilidad, equiparación de oportunidades que incumben a las propuestas de formación, los programas curriculares y las prácticas docentes en su conjunto.

También se piensa en la necesidad de hablar de “prácticas pedagógicas”, no sólo al momento de enseñar, sino a nivel general, sobre las reflexiones educativas a las cuales puede llegar el maestro durante las situaciones que vive día a día en la interacción con sus estudiantes, que le permitan formular estrategias pedagógicas, que van en dirección a “enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa”. (Duque, Vallejo & Rodríguez, 2014, p. 17).

Teniendo en cuenta lo anterior, éstas permiten que haya buenas relaciones entre docente-estudiante, y que el conocimiento sea más fluido y productivo. Infortunadamente, se puede observar que muchas de estas prácticas presentan vacíos en cuánto a su calidad y efectividad cuando el profesor interactúa en el aula con estudiantes que tienen discapacidad visual, por lo que muchas veces pueden incluir o excluir, dependiendo la intención con que éstas se brinden. Pues muchas veces las actitudes, lenguajes, planeaciones, recursos, actividades de clases, evaluaciones, etc., impiden que el estudiante pueda tomar sus decisiones o participar de forma activa en sus procesos de aprendizaje. En otras ocasiones, posiblemente la discapacidad se vea como obstáculo en el aula para realizar algunas actividades, llámense laboratorios, salidas de campo, y otras prácticas que requieran ajustes razonables y equitativos. Por ejemplo, dichos ajustes van dirigidos a la presentación de la información y adaptación de material para el desarrollo de las clases, presentar el contenido y realizar las evaluaciones.

De igual manera, dentro de las prácticas de enseñanza podemos encontrar que la educación superior y nuestra universidad, no están concebidas ni diseñadas para la diversidad, dado que los



**Facultad de Educación**

maestros no están formados para ello, por esta razón, algunos contenidos de las clases no cuentan con estrategias didácticas flexibles que permitan el aprendizaje y vinculación activa de los estudiantes con discapacidad visual. Un ejemplo de ello podrían ser las diapositivas, gráficas, diagramas, mapas conceptuales, entre otras, las cuales no están debidamente diseñadas o no se usa con adaptaciones para que un estudiante ciego pueda conocer su contenido. En el caso de la baja visión, se presentan barreras para el acceso a la información, cuando la iluminación no cuenta con las condiciones para que el estudiante pueda leer el tablero, o los materiales no estén en alto contraste o en macrotipo, es decir ampliado de acuerdo a sus necesidades y condiciones particulares. De acuerdo a los argumentos anteriores la investigación busca responder a la pregunta ¿Cuáles son los factores de las prácticas pedagógicas inclusivas que influyen en la permanencia para la educación con calidad de los estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión)?

Así, este estudio permitiría identificar prácticas pedagógicas garantes de inclusión y aquellas barreras que generan exclusión, rechazo, discriminación y deserción, sin aislar otros motivos que parecen ser ajenos a la institución, como son asuntos familiares, económicos, intereses y motivación sobre su elección profesional. Nos ocuparemos principalmente de analizar las prácticas pedagógicas inclusivas, entendidas como un conjunto de acciones dirigidas y articuladas a la permanencia con calidad y equidad. En esta línea, se permite relacionar estas prácticas de acuerdo a la normatividad internacional y nacional, los resultados de diferentes investigaciones con relación al tema, así como las reflexiones y experiencias particulares de los estudiantes y profesores.

La educación superior inclusiva en su ejercicio de disponer medidas plenas de permanencia, en sus orientaciones normativas, establece dimensiones que velan por la garantía de un derecho que siendo vulnerado en algunos casos genera deserción, por tanto, todas las universidades o instituciones de educación superior privadas y públicas en Colombia en las que se incluye la Universidad de Antioquia, deben actuar de tal forma que además de posibilitar el ingreso o acceso físico, se presten y ofrezcan las condiciones favorables para asegurar el derecho a la educación a la luz de una permanencia con equidad y de calidad. Lo anterior hace mención a lo estipulado por la Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 47, en el cual excluye o no hay excepción alguna para ofrecer el derecho a la educación. “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”. De esta forma, se reconoce la igualdad de



**Facultad de Educación**

oportunidades y derechos de las personas con discapacidad, de acuerdo a las necesidades e implicaciones que tiene el acceso de esta población en el contexto educativo, en este caso en la educación superior. Del mismo modo, la Ley 30 de 1992, que reglamenta la Educación Superior como servicio público, en su artículo 4, indica que:

la Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo de saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal en el marco de la libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el País. (Ley 30, 1992, p. 17).

Asimismo, la ley 361 de 1997, en la cual “se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”. En sus Artículos 4, 10, 11, 12, 13, 15, 47, 49, 56, 66, 68 y 69, expresa los requisitos y mecanismos para garantizar condiciones favorables para atender a la población con discapacidad visual en educación superior, considerando la permanencia como factor importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; se tienen en cuenta diferentes factores que inciden en la permanencia tales como, la accesibilidad, la eliminación de barreras arquitectónicas, eliminación de barreras comunicativas, capacitación docente, administrativa, entre otras. Además, se realiza un reconocimiento de una educación de calidad para dicha población donde se ofrezca servicios y apoyos necesarios para su atención; se les atribuye esta responsabilidad a instancias administrativas, ramas del poder público como primeras organizaciones que deben velar por el bienestar de esta población en temas educativos.

En ese orden de ideas, también encontramos la Ley Estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y se definen los tipos de barreras que se pueden encontrar en los diferentes contextos, además, se expresa que debe garantizarse todo tipo de apoyo para el ejercicio efectivo, la igualdad, la independencia, equidad, justicia, inclusión asegurando que todas las políticas, servicios y programas velen por el ejercicio total y efectivo de sus derechos. Es así como la política y la normatividad plasma aquellos derechos y obligaciones que la Universidad de Antioquia bajo estas medidas e instancias debe implementar para asegurar el goce efectivo del derecho a la educación de la población con discapacidad visual. Por tal motivo, la permanencia debe estar definida y guiada por prácticas inclusivas que garanticen un contexto adaptado a todas las necesidades del estudiante, teniendo en cuenta los retos, aspectos y criterios que implican y constituyen



**Facultad de Educación**

la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior para ser garantes de una educación de calidad.

Adicionalmente como política que respalda la educación superior en términos de permanencia, se encuentran los Lineamientos en Políticas de Educación Superior Inclusiva. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2013, p. 1) En los cuales se tiene la virtud de abordar el tema desde un enfoque diferencial, partiendo de las necesidades y las barreras que enfrenta actualmente la educación superior, permitiendo definir estrategias y acciones de política pública pertinentes, en el marco de una educación de calidad.

Su objetivo es orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo. (MEN, 2013, p. 5).

Del mismo modo, el libro 2 del Decreto 1075 de 2015, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo, mencionado en el Decreto 1421 en su artículo 2.5.3.3.3.1., indica que el Ministerio de Educación a través de las Instituciones de Educación Superior en el marco de su autonomía:

Fomenten la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad. (MEN, 2017, p. 19).

Considerando los argumentos y elementos anteriormente expuestos, se identifica que es necesario analizar la permanencia con equidad y calidad en la educación superior inclusiva, teniendo en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que la universidad, en su Plan de Desarrollo (2017-2026) “Una Universidad Innovadora para la Transformación de los Territorios”, viene proyectando fuertemente con colectivos en el tema de inclusión, enfoque diferencial y equidad. Por tal motivo, las prácticas en educación inclusiva, deben obedecer, principalmente, al reconocimiento social y político de los estudiantes, en primera instancia porque la institución es de carácter público y posee una tradición social y crítica frente a la educación, los derechos y las



**Facultad de Educación**

problemáticas sociales en general, como también ha sido reconocida por su trayectoria en la formación e investigación.

Con relación a la equidad y calidad, se puede decir que son elementos claves para la educación superior inclusiva. En primer lugar, darle a cada estudiante lo que necesita en función de sus habilidades; y, en segundo lugar, pensar desde la cualificación docente, el desarrollo de la investigación y la relevancia de la proyección social en las instituciones. (MEN, 2013, párr. 3).

Lo anterior, se define claramente desde los Lineamientos de Educación Inclusiva, permitiendo a que en la investigación se pueda pensar en las prácticas pedagógicas, desde el saber y el saber hacer, iniciando por la cualificación de los docentes, hasta acciones afirmativas en el aula, las cuales disminuyan las barreras que viven cada día los estudiantes con discapacidad visual en sus clases y demás actividades sociales, recreativas y políticas.

Desde esta perspectiva, el docente en sus prácticas debe brindar alternativas de enseñanza y propiciar espacios de participación y visibilidad en sus procesos académicos, dando lugar a la necesidad de contar con la disposición, estrategias y recursos que atiendan las necesidades de cada estudiante. Para esto, se deben propiciar espacios de formación, ambientes educativos de aprendizajes con calidad, uso de medios y recursos de acuerdo a las necesidades del estudiante y contenidos de enseñanza flexibles, mediaciones y estrategias que permitan pensarse desde la educación inclusiva, procesos de evaluación y accesibilidad a la información, que ayude a eliminar o disminuir todo tipo de barreras a las que se ven enfrentados los estudiantes con discapacidad visual. De esta forma, se considera pertinente tener claro ofrecer un acompañamiento constante y de calidad en la universidad, orientado hacia la cualificación de prácticas pedagógicas inclusivas.

De igual modo, nos enfocaremos en la permanencia de las personas con discapacidad visual (ceguera y baja visión) de la UdeA, identificando factores que afectan su estabilidad académica. Además, existe el vacío sobre los índices de ingreso, permanencia y graduación de la población ya mencionada en la universidad.

Se considera importante esta investigación, porque es necesario impulsar una educación de calidad asegurando el goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad visual (ceguera y baja visión). Adicionalmente, debe la universidad en sus obligaciones, acatar la normatividad, ser garante de inclusión, permanencia y graduación de esta población, donde también se

**Facultad de Educación**

elimine todo tipo de barreras, se reconstruya la concepción de la discapacidad y se piense en generar respuestas a la educación que cada sujeto requiere partiendo desde sus necesidades; de esta forma se contribuye a bajar los índices de deserción y de construir una universidad donde seamos garantes de participación, inclusión, permanencia, igualdad de derechos y oportunidades.

En este orden de ideas, la investigación va relacionada con el “Acuerdo por lo Superior 2034 (2014)”, que hace referencia a la educación inclusiva en términos de acceso, permanencia y graduación. Ante esto, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2014, p. 97), en consonancia a la permanencia de estudiantes, hace alusión a las problemáticas que se presentan para permitir una educación inclusiva con calidad. Un ejemplo de esta situación es que: “Las prácticas pedagógicas centradas en el docente, se desarrollan sin tener en cuenta las características de los estudiantes y el contexto en el que se insertan las acciones educativas”. Atendiendo a esta necesidad, se propone como reto para el año 2034, desarrollar currículos integrales y flexibles, la formación de docentes en el marco de la docencia inclusiva, reconociendo y valorando su trabajo cualificado, como actores centrales del proceso formativo. Aparte de ello, y como soporte de calidad, las instituciones de educación superior, deben contar con un sistema de evaluación de las políticas inclusivas.

Es momento de emprender una nueva ruta, pasar del problema de la deserción estudiantil a la apuesta por la permanencia y graduación, trabajando en iniciativas y estrategias que garanticen el camino hacia la excelencia, cerrando brechas, implementando estrategias orientadas a fortalecer la permanencia o produciendo efectos y acciones que favorezcan y promuevan la misma, además, generando estrategias que comprometan a todas las instancias de la universidad para el mejoramiento de la calidad educativa desde el conocimiento y cumplimiento de las políticas y reconociendo la diversidad como un factor que enriquece las prácticas universitarias; teniendo en cuenta los procesos pedagógicos que desarrollan los docentes al momento de las mediaciones e interacciones con los estudiantes con discapacidad visual.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo General**

Analizar las prácticas pedagógicas inclusivas orientadas a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Antioquia, articuladas a la permanencia con equidad y a la educación



### **3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar prácticas pedagógicas inclusivas relacionadas con estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Antioquia.
- Reconocer factores que inciden en la permanencia con equidad y educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Antioquia.
- Conocer los factores y las condiciones que generan inclusión y/o exclusión; desde la experiencia de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Antioquia

### **4. Referentes Conceptuales**

El siguiente apartado desarrollará concepciones y posturas de diferentes autores, instituciones u organizaciones en relación a palabras claves que se vienen mencionando a lo largo de la investigación. En este caso, se considera necesario definir los conceptos de discapacidad y discapacidad visual, educación superior y educación superior inclusiva. De igual forma, la relación que se teje alrededor de las prácticas pedagógicas y prácticas pedagógicas inclusivas, y que son el foco central de la investigación.

En primer lugar, la discapacidad como tema de estudio principal que durante una línea de tiempo se ha venido definiendo de acuerdo a las ciencias y/o disciplinas biomédicas, pero más recientemente desde el denominado modelo social que se han encargado de estudiar al ser humano desde sus comportamientos hasta su composición. Nuestro foco central, va direccionado a la población con discapacidad visual donde se tendrá en cuenta condiciones ligadas como la ceguera y baja visión, las cuales estarán diferenciadas en próximos párrafos.

De igual forma, cobra especial importancia desarrollar los referentes relacionados con los conceptos de prácticas pedagógicas y de prácticas pedagógicas inclusivas en el marco de la educación superior inclusiva, la que por supuesto cobija necesariamente otros conceptos como el de calidad y equidad en la educación superior.

La discapacidad ha sido definida y explicada mediante diferentes enfoques teóricos, filosóficos, científicos y empíricos, los cuales obedecen, principalmente al contexto, la cultura y el concepto de ser humano que cada día se ha elaborado desde distintas ciencias. Es así como es estudiada desde la medicina, la biología, desde la educación, en diversas ramas de las ciencias



**Facultad de Educación**

sociales como la psicología, antropología y sociología. El hecho que la religión y la ciencia hicieran alusión al tema de discapacidad, de acuerdo a sus creencias y experiencias con relación al tema, se ha planteado diferentes contradicciones en el tratamiento social. (Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008, p. 66). A pesar de ello, actualmente se reconocen 3 visiones o modelos tradicionales principales, que a través de la historia han servido a la sociedad como marco de tratamiento hacia la discapacidad: el modelo de prescindencia, el modelo médico-rehabilitador (o asistencial) y el modelo social. (Martín & Ripollés, 2008, p. 65).

Por su parte el modelo de prescindencia {...}

Consideraba, que la discapacidad tenía su origen en causas religiosas, y que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad. Este modelo contiene dos submodelos que, si bien coinciden en lo que respecta al origen de la discapacidad, no lo hacen en lo tocante a la respuesta social hacia la misma. Estos dos submodelos son el submodelo eugenésico y el submodelo de marginación. (Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008, p. 66).

Desde otro punto de vista, la discapacidad se ha identificado desde las deficiencias y las enfermedades que de alguna u otra forma deben ser “curadas”, esto constituye básicamente desde el modelo médico, lo que discapacita a las personas, teniendo en cuenta diferentes teorías que vienen de muchos años atrás y que consideran que la discapacidad constituye una tragedia personal y un problema médico individual, consistente en las limitaciones o deficiencias funcionales de una persona con discapacidad. Lo anterior, aborda la discapacidad desde la deficiencia, “entendida como una categoría médica para describir ausencia o defecto de miembro, organismo o mecanismo del cuerpo”. (Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008, p.32). “También se ha considerado la discapacidad como un problema de la persona, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual o rehabilitación por profesionales” Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001. p. 1) “que deciden sobre la vida de las personas que las padecen”. (Gómez Acosta, & Cuervo Echeverri, 2007, p. 36).

Según el modelo médico con algunas aproximaciones al modelo social, la clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2001, p. 1) define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Entre tanto, la Nota Descriptiva de la OMS, (2016. p. 1), se refiere

**Facultad de Educación**

a la discapacidad como “la interacción entre las personas que padecen algún déficit físico, sensorial o intelectual y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado)”. (OMS, 2016, p. 1).

En contraposición al modelo médico, se analizará el modelo de la discapacidad desde el enfoque social, teniendo en cuenta diferentes autores que han realizado procesos de construcción teórica y filosófica con relación al tema. Al respecto, estos autores coinciden que “la discapacidad es una estructura dada por la opresión social, la inequidad y la exclusión, siendo resultado de barreras sociales que restringen las actividades de las personas que presentan deficiencias” (Thomas, 2004; Oliver, 1996; Fox & Kim, 2004, citados en Gómez Acosta & Cuervo Echeverri, 2007; Cobos & Moreno, 2014; Vázquez Ferreira, 2008, p. 85). Con relación a lo anterior, el modelo tendría que estar más allá que en las mismas relaciones sociales. En ese contexto, “la discapacidad es una categoría dentro de un sistema de clasificación que produce sujetos, a partir de la idea de “normalidad” única que funciona tanto como parámetro de medición de lo normal/anormal, como de ideología legitimadora de relaciones de asimetría y desigualdad”. (Rosato, et al., 2009, p. 88).

Según Barton (2009, p. 142), “es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con deficiencias”. Lo anteriormente planteado, indica que el concepto de la discapacidad es algo que se ha impuesto a las discapacidades por la forma en que se les trata y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, “los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad”. (Barton, 2009, p. 142). Por consiguiente, hay un entorno que excluye o impide la participación plena de las personas con discapacidad, lo que se ve afectado, principalmente en 3 esferas de su vida: sus interacciones cotidianas, su identidad social y su posición en la estructura general de la sociedad (Vázquez Ferreira, 2008, p.2).

Cuando se sigue este modelo, la persona con discapacidad es reconocida, en primera instancia como ser humano con igualdad de derechos y dignidad (Cobos & Moreno, 2014, p. 85) quienes se encuentran sumergidas en una situación, “que requiere en determinadas circunstancias de medidas específicas para garantizar el goce y pleno ejercicio de sus derechos, en igualdad de condiciones que el resto de las personas” (Palacios y Bariffi, 2007, citado por Cobos & Moreno, 2014, p.85).

El enfoque social de la discapacidad, es bastante amplio y empieza a cobrar un lugar importante a nivel mundial, pero a modo de resumen, se puede llegar a concluir que desde este modelo, la discapacidad está más en el entorno que en los mismos sujetos, y todo porque son las

**Facultad de Educación**

personas que se han encargado de generar las barreras de los diferentes entornos y del mismo modo se encargan de etiquetar a esta población, ignorando que son también personas con derechos como lo reconoce la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006, p. 2). Al respecto, se puede decir que, en este modelo, las causas de las discapacidades no son biológicas sino sociales, que tocan los diferentes entornos, familiares, comunitarios, educativos, culturales, sin eliminar que existe un diagnóstico médico que permite realizar una clasificación las cuales se conocen como ceguera y baja visión.

En el caso de esta investigación, se hará énfasis en la discapacidad visual que según la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2011, p.81) hace referencia a la discapacidad visual, como aquellas condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. Es así, como se habla de personas con ceguera para referirse aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos). En general, la discapacidad visual puede ser consecuencia de alguna anomalía en el ojo, alguna patología visual o de otro tipo con repercusiones en dicho sistema, alguna intervención quirúrgica, algún accidente o alguna otra situación de tipo congénita, perinatal o adquirida. En términos funcionales, la persona con baja visión tiene dificultades para distinguir los objetos, colores y características, y en el caso de visión reducida a alguna distancia (agudeza visual), o disminución en la capacidad para reconocer los objetos que están a su alrededor (campo visual).

De acuerdo a lo anterior, es importante hacer la diferenciación entre ceguera y baja visión, la cual indica que en Colombia se considera que una persona tiene baja visión diagnosticada cuando la pérdida visual es bilateral, cuando existe algún resto visual o cuando la afección está asociada a una patología.

En esta investigación, se tendrán en cuenta estos términos, en cuestión de las implicaciones sociales y pedagógicas, más no en el sentido clínico o la patología en sí. Una persona ciega en el aula, va a requerir ayudas muy específicas, como los lectores de pantalla, audiolibros, materiales en Braille, u otras adaptaciones, tales como descripciones, representaciones de gráficas y mapas en alto relieve, etc. Considerando lo anterior:

Los estudiantes ciegos poseen la misma capacidad cognitiva para asociar y asimilar la información transmitida a través de sistemas lingüísticos, orales y escritos que los estudiantes sin discapacidad excepto que la discapacidad visual esté asociada

**Facultad de Educación**

o discapacidades intelectuales como ocurre en algunos casos. La diferencia radica en que su falta de visión les impide procesar una cantidad significativa de información que se transmite a través de procesos pedagógicos basados, principalmente, en la percepción visual, y que recurre a materiales didácticos y elementos paralingüísticos, como lenguaje corporal, gestos, y referentes visuales, para complementar el proceso de aprendizaje de estudiantes sin discapacidad visual. (Donley, 2002, citado por Aquino Zúñiga, García Martínez, & Izquierdo, 2012, p. 18).

Mientras que, en el caso de estudiantes con baja visión, las ayudas pueden ser a nivel de la iluminación, el uso de macrotipos (Textos maxificados) y otras ayudas ópticas o no ópticas para su adecuado desempeño en las actividades del aula. (Cano, Blazquez & Ballesta, S.F., pp.12-15). Considerando lo anterior, existen, muchas veces, restricciones para la percepción de elementos visuales siendo necesario acudir a recursos que faciliten su desempeño y potencien su resto visual apoyándose de la audición.

Con relación a las ayudas y recursos mencionados anteriormente, tanto para ceguera como baja visión, se hace referencia a la "tiflogología" y "tiflotecnología", definidas por la (ONCE, 2003, p. 4) como:

El conjunto de técnicas, conocimientos y recursos que facilitan o proporcionan los medios oportunos, instrumentos auxiliares, ayudas o adaptaciones tecnológicas, creadas o adaptadas específicamente para posibilitar a las personas discapacitadas visuales y sordociegas, la correcta utilización de la tecnología que contribuye a su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa.

Es claro entonces que, según párrafos anteriores, se intenta establecer una relación entre el modelo médico que describe las deficiencias estructurales u orgánicas, pero manifiesta la intencionalidad de conducir las visiones hacia las perspectivas sociales. Además, como bien se expresa en el análisis del problema, uno de los temas que mayormente convoca y moviliza debates, reflexiones y búsqueda de alternativas alrededor de la población con discapacidad y en este caso de las personas con discapacidad visual, es el tema educativo, en concreto el del derecho a la educación, más actualizado y problematizado para el ámbito de la educación superior.

Para una aproximación a los marcos referenciales al respecto, abordamos entonces la orientación desde la perspectiva de la educación como un derecho, para lo cual iniciamos el camino a



**Facultad de Educación**

partir de marcos legislativos a nivel nacional, conducentes al tema de educación superior. Según esto, en la Constitución Política de 1991, (Artículos 41, 43, 45, 47, 52, 67 y 68) “se dan las notas fundamentales de la naturaleza del servicio educativo”. Allí se indica, por ejemplo, que se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. Además, se reconoce en el artículo 47, la necesidad de brindar "políticas de previsión, rehabilitación e integración social".

Según las disposiciones legales del país, el sistema educativo colombiano lo conforman: “La educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior”. (Ley 115, 1994, p. 1). Según la Ley General de Educación, "está dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

Con relación a la educación superior, la Ley 30 de 1992, en su artículo 1, la define como "un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral", es decir, permitir la preparación profesional, personal y académica de los estudiantes. (Ley 30, 1992. MEN, 2009, p.1). En la actualidad, Colombia le apuesta a una educación inclusiva; en este caso, se reconocen los Lineamientos – Políticas de Educación Inclusiva (2013), los cuales “permiten definir estrategias y acciones de política pública pertinentes, en el marco de una educación de calidad”. (MEN, 2013, p. 9). En este orden de ideas, se tiene en cuenta el respeto a las diferencias personales y al derecho de participación en condiciones de igualdad de derechos en la educación, sin importar raza, sexo o cultura, lo cual apunta al respeto a la diversidad. Además, la educación inclusiva en Colombia “Es un proceso en constante evolución que se viene presentando en las políticas y en los entornos educativos del país inicialmente desde la necesidad de permitir el acceso con calidad, pertinencia y equidad de personas con discapacidad y talentos excepcionales al sistema regular de educación” (MEN, 2013, p.14).



**Facultad de Educación**

Para entender este enfoque, es necesario analizar el artículo “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro” de la UNESCO, (2008) y los “Lineamientos de Educación Superior Inclusiva” (MEN, 2013), los cuales tienen en cuenta unas características equivalentes en el entorno educativo en Colombia.

La educación inclusiva para la UNESCO (2008, p.10), es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales. Este “enfoque parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran.

Analizando lo anterior, se entiende que, en Colombia, se está trabajando por una educación inclusiva. Para ello, se requiere desarrollar estrategias que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la educación inclusiva como un asunto de derechos y de valores. Es en este punto, donde se tiene que implementar “didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación flexible en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes {...} se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia”. (UNESCO, 2008, p.26).

Ahora bien, si tenemos en cuenta los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva, (MEN, 2013, p. 4):

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. Al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En la educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse, es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil.



**Facultad de Educación**

Teniendo en cuenta la Organización de las Naciones Unidas y los Lineamientos de la Educación Superior Inclusiva, concuerdan que los estudiantes no se tienen que adaptar al entorno educativo; es el entorno educativo el que debe adaptarse a sus necesidades, eliminando todo tipo de barreras, las cuales pueden ser de tipo arquitectónico o actitudinales o como las menciona los lineamientos, “barreras para el aprendizaje y la participación en todos los entornos educativos”, es en este sentido, que se entiende la educación inclusiva “como un proceso que permite a todas las personas tener oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida educativa”. (MEN, 2013, p. 4). En resumen, se puede decir que

la educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. (UNESCO. 2008, p. 25).

Lo cual indica que la "educación inclusiva forma parte de una estrategia más amplia para fomentar una sociedad inclusiva en la que se respete y valore la diferencia y donde se combata activamente la discriminación y el prejuicio mediante políticas y prácticas". (Muñoz Galindo, 2014, p.10).

Como un proceso transversal de la educación superior, se enfatiza en la permanencia estudiantil, la cual, debe tener en cuenta un conjunto de factores o acciones que deben estar orientadas al favorecimiento del desempeño de la persona con discapacidad en el contexto educativo. Por tanto, la permanencia implica pensar en las necesidades del sujeto utilizando las adaptaciones físicas y curriculares que sean necesarias, los servicios y apoyos que se requieran, y donde se ofrezca igualdad de oportunidades para no vulnerar los derechos en materia educativa de la población con discapacidad.

Actualmente se habla de permanencia para referirse a las condiciones óptimas que garanticen el goce efectivo del derecho a la educación y como un componente de educación superior, donde se genere procesos académicos inclusivos, que permitan establecer medidas y acciones pedagógicas que aseguren la estabilidad de los estudiantes en el sistema educativo. Hablar del tema, es oponerse a la deserción como efecto resultante de pocas garantías académicas que se encuentran en el contexto, en las prácticas pedagógicas que disponen los maestros, en la escasez de servicios,



**Facultad de Educación**

programas, herramientas y metodologías y en aquellos otros factores que también inciden fuertemente en el proceso educativo por los cuales cruzan los estudiantes con discapacidad visual como es la falta de orientación vocacional, factores personales, factores económicos, barreras para el acceso y la participación, entre otros. Desde esta línea de pensamiento, la apuesta por la permanencia se entiende como un tema ocasionado por múltiples causas en el que intervienen diferentes actores y que más allá de un asunto económico, pues tiene también un impacto directo en el proyecto de vida del estudiante y su familia (MEN, 2015, p. 19).

Es por ello que todas las instituciones de educación superior del país, donde se incluye la Universidad de Antioquia debe implementar las estrategias que proponen los Lineamientos de Políticas de Educación Inclusiva a nivel superior con el fin de ofrecer garantías con equidad, calidad y pertinencia; desafío que también debe ser a la luz de una educación para todos y todas, eliminando todo tipo de barreras y factores que generen deserción en la población con discapacidad visual (ceguera y baja visión) en la universidad.

Uno de los temas más sensibles y críticos, en este caso, en materia de educación superior inclusiva, se relaciona con las prácticas inclusivas, específicamente con prácticas pedagógicas. Para definir el concepto de práctica pedagógica, es conveniente tener en cuenta el enfoque epistemológico, pedagógico y la concepción del maestro. Adicionalmente, según Moreno, (2002, p.7), existen diferentes calificativos para la práctica tales como: pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o etapa en la formación de los futuros maestros.

De esta manera, la pedagogía es definida por Zuluaga, (1999, p. 4), como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.” (Zuluaga, 1999, p. 4). Anteriormente, se concebía a la enseñanza como el mero hecho de transmitir una técnica o un saber específico, (Disciplinar), no obstante, a la pedagogía y las prácticas como tal, se unen otras características que hacen que ésta se considere como ciencia. Siendo así, podemos mencionar 4 saberes principales, que están enmarcados en las prácticas docentes: disciplinar, pedagógico, antropológico y académico. Por tanto, la práctica pedagógica es el escenario donde el docente cuenta con los conocimientos académicos y personales que le permitan enseñar y aprender al mismo tiempo, preguntándose por lo que sabe y de qué forma comunicarlo a los estudiantes para despertar interés por lo que se enseña y se aprende.





**Facultad de Educación**

Los docentes, por lo general, deben implementar estrategias didácticas al momento de diseñar situaciones de aprendizaje para los estudiantes, por lo que, atendiendo a su formación profesional utilizan diferentes recursos y materiales, los cuales consideran adecuados para el diseño de los procesos de enseñanza. Estas prácticas de enseñanza hacen parte de la planeación, ejecución y evaluación de los aprendizajes; esta última, no debe entenderse como un resultado de aprendizaje, sino un proceso de observación continua de las habilidades y procesos cognitivos de los estudiantes. Con relación al tema, la UNESCO, (2008) y la “Guía de Indicadores de Prácticas Pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad”, (2013), proponen algunos elementos tales como:

Evaluar el avance de los estudiantes a lo largo de todo el curso, utilizar la evaluación como herramienta de planificación para toda la clase y realizar planes individualizados, observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje apoyándose en listas sencillas o estructuradas de observación, dependiendo del caso. También se plantea como indispensable, el trabajo en equipo y apoyarse por otros profesores al momento de realizar las actividades y planeaciones. (UNESCO, 2008, p. 27, Fundación Compartir, 2013, p. 4).

Otra de las características de las prácticas pedagógicas, se refiere a la capacidad del docente para reflexionar sobre su quehacer pedagógico, por lo que día a día, las experiencias cotidianas durante las clases y su ejercicio, le exigen estar actualizado, no sólo en su disciplina, sino en estrategias, medios, mediaciones, entre otras, las cuales surgen desde las mismas necesidades y particularidades de los estudiantes. Con base a lo anterior, la Fundación Compartir, (2013, p. 7), reconoce que los docentes constituyen el recurso más significativo de los centros educativos, por lo que, atendiendo a una serie de desafíos actuales, deben confiar en sus capacidades profesionales y conocimientos teóricos y prácticos, considerando la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Por tal motivo, el mejoramiento de la calidad y equidad, depende en gran medida que “profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad” (OCDE, 2009, citado por Fundación Compartir, 2013, p. 7., Azaín G, Riascos Azaín, L. & López, 2012, p. 4).

En consonancia a lo anterior, es importante anotar que, para la atención educativa con calidad, se tienen en cuenta las prácticas pedagógicas inclusivas, donde “el docente transforme los procesos educativos, busque nuevos caminos de mediación pedagógica pertinente y efectiva, a la luz del reconocimiento de la diversidad, y se instalen en el aula procesos flexibles”. (Riascos Azaín

**Facultad de Educación**

G., Riascos Azaín, L. & López, 2012, p. 21). En el caso específico de estudiantes con discapacidad visual, es primordial que el docente tenga una buena actitud al momento de interactuar con una persona ciega o con baja visión, propiciando ambientes de aprendizaje donde el alumno se encuentre en igualdad de condiciones, proporcionando los recursos necesarios, brindados de forma accesible y acorde a sus necesidades. Esto hace que, inicialmente, el docente deba tener un acercamiento al estudiante, y esté dispuesto a reconocer que, por encima de una discapacidad, se está dirigiendo a un ser humano que quiere aprender y participar del diálogo académico, teórico y práctico que supone el saber pedagógico que se instaura en el aula y en general alrededor de los escenarios educativos y las prácticas pedagógicas.

Para finalizar con los referentes conceptuales se concluye que los modelos de la discapacidad (modelo de prescindencia, el modelo médico-rehabilitador (o asistencial)) nos han permitido realizar diferentes lecturas de la realidad; esta investigación reconoce al modelo social como apoyo para nuestro estudio al tener en cuenta otros factores que al interactuar con la persona con discapacidad imposibilitan su desempeño.

Se reconocen las personas con discapacidad visual, (ceguera y baja visión) como titulares de derechos, entre tanto, destacamos el derecho a la educación, más exactamente a la educación superior que ofrece un nuevo reto a las instituciones universitarias, las cuales en sus disposiciones, ofertas y servicios deben ser garantes de una educación superior inclusiva desde el acceso, hacia una permanencia que debe estar vinculada a prácticas de enseñanza con calidad, prácticas pedagógicas o situaciones de labor profesional que garanticen, apoyos, herramientas, recursos, materiales, procesos de evaluación de acuerdo a las necesidades del sujeto no solo para una culminación de estudios exitoso, sino en el marco del derecho y perspectivas de la educación de calidad. Del mismo modo, se entiende que la calidad es un tema vinculado a la educación: “la inclusión de las poblaciones históricamente excluidas del derecho a la educación y la mejora en la calidad de la educación, con lo cual se expresa que no existiría una disociación entre ambas problemáticas, conceptos y proyecciones”. (MEN, 2014, p. 57).

## **5. Diseño Metodológico**

El desarrollo de esta investigación, parte del paradigma cualitativo, “el cual trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestación” (Martínez, 2006, p. 1). Con relación a este estudio,

**Facultad de Educación**

la investigación cualitativa nos respalda desde la descripción y comprensión de la realidad, de los acontecimientos significativos de las personas que integran la comunidad universitaria, en particular estudiantes con discapacidad visual y docentes, que están vinculados con las prácticas pedagógicas inclusivas y la permanencia con equidad y su relación con la calidad de la educación superior.

El enfoque de investigación es etnográfico descriptivo, tomando como referencia a Aguirre Baztán (1995, p. 5), citado por Garzón, & Maturana (2015, p. 196), quien afirma que “la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad”. Si se toma como referencia la población ya mencionada, dentro de sus experiencias, vivencias y situaciones que lo particularizan es posible describir factores que inciden positiva o negativamente en su trayectoria académica y las prácticas pedagógicas en las aulas de clase.

Continuando esta idea, Noya (2007, p. 112, 113), citado por Garzón & Maturana (2015, p. 198), “la etnografía utiliza métodos y técnicas que van desde la observación hasta técnicas de entrevista formales e informales que ofrecen riqueza y variedad en el dato recogido por el investigador, los cuales resultan de gran utilidad en el análisis y la interpretación”. Es así como se podrán describir ciertas concepciones de la práctica pedagógica y las formas de pensar de los maestros y estudiantes. De hecho, la investigación debe contemplar las experiencias de los mismos investigadores debido a su identificación como estudiantes con discapacidad visual. En consonancia a estos planteamientos, este método permite describir y comprender las situaciones que se observan alrededor de la población estudiada, para describir los hechos, como un problema que incumbe necesariamente a la educación superior.

Esto nos invita, a pensarnos desde la didáctica y la pedagogía, de qué forma son vivenciadas las prácticas pedagógicas y como se están dando para la población con discapacidad visual. No obstante, proporcionando la validez e importancia de las experiencias y subjetividades que se manifiestan desde las actitudes y prácticas docentes, a la receptividad y percepción de los estudiantes con discapacidad, desde su mismo proceso de inclusión.

Para la recolección de la información, se tendrán en cuenta técnicas tales como: la observación directa, revisión documentada y entrevista estructurada a través de instrumentos que permitan registrar y analizar la información suministrada por estudiantes con discapacidad y profesores como actores y sujetos que influyen directa e indirectamente en la permanencia de la población con discapacidad visual (ceguera y baja visión). En conclusión, son tres técnicas:

**Facultad de Educación**

- 1) Observación directa y estructurada cuyo instrumento de registro será el formato guía de observación y se realizará en 11 cursos donde se encuentren matriculados estudiante con discapacidad visual (ciegos y con baja visión), identificando dinámicas, estrategias, herramientas, recursos pedagógicos, diseño de materiales y la interacción docente-alumnos.
- 2) Revisión documentada de 15 programas de cursos donde se encuentren matriculados estudiantes con discapacidad visual (ciegos y con baja visión), por medio de formato estructurado de revisión documentada.
- 3) Entrevista: A) entrevista estructurada para profesores que hayan orientado cursos a estudiantes con discapacidad visual mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas B) mediante grupos de discusión donde participen estudiantes con discapacidad visual, (total 2 grupos de discusión). C) Panel con estudiantes con discapacidad y con la invitación extendida a la comunidad universitaria, en el cual se pretenderá conocer el estado y las proyecciones de la educación superior inclusiva.

Cabe mencionar, que se aplicarán algunas de estas técnicas en las seccionales de la UdeA, debido a que en algunas regiones se encuentran matriculados estudiantes con discapacidad visual, de acuerdo a la base de datos suministrada por el Departamento de Admisiones y Registro 2017-2.

El análisis está direccionado a poner en evidencia condiciones y factores relacionados con prácticas pedagógicas bajo la orientación de la educación superior inclusiva, no traducéndose solamente al acceso de la población con discapacidad visual sino a generar estrategias de acompañamiento, atención, enseñanza/aprendizaje y metodologías que respondan a las necesidades particulares, como también a la eliminación todo tipo de barreras en beneficio de la participación y desempeño de la población con discapacidad visual.

## 6. Consideraciones Éticas

La recolección y tratamiento de la información será a partir de los principios éticos de la investigación, construyéndonos como sujetos sensibles en la comprensión de la experiencia, los comportamientos humanos y el reconocimiento del otro como sujeto. No podemos aislarnos de prácticas garantes de respeto, donde se tenga en cuenta las consideraciones personales, apartándonos, de prejuicios y juicios sobre “la realidad” y/o condición de las personas participantes. Esto

**Facultad de Educación**

remite a considerar los permisos necesarios y hacer uso del consentimiento informado como documento que nos autoriza para tomar evidencias y garantizar confidencialidad, aclarando que la participación de los implicados es voluntaria. Lo anterior se plantea a la luz de la normativa colombiana (Ley N° 1273/enero5/2009), en la cual se describe en el artículo 269F sobre la “violación de datos personales”, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 en la que se favorece la protección, tratamiento y confidencialidad respecto a los datos suministrados por los participantes y por último, se exponen las reglas establecidas por el Congreso de Colombia para regular el manejo de la información en la cual se debe hacer uso del consentimiento previo para autorizar el tratamiento de la información, con el fin de no violar el derecho que tienen todas las personas como es el derecho a la privacidad.

### **7. Compromisos y Estrategias de Comunicación**

Para la divulgación de resultados, se llevará a cabo en las instalaciones de la Universidad de Antioquia un evento académico, que permita conocer el proceso investigativo y exponer los hallazgos.

La publicación de la investigación se realizará en la revista “INCI digital” por medio de la edición de un artículo que evidenciará los resultados obtenidos en esta prospección. Por otra parte, se presentará el proyecto al “X encuentro de la Red Internacional y Participantes Sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE)” “La educación inclusiva a debate: Retos contradicciones y desafíos” de 25 al 27 de octubre de 2018 en la ciudad de Cuernavaca - México. Por último, la ponencia del proyecto de investigación en el “IV Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad” que se llevará a cabo del 5 al 9 de noviembre de 2018 en la ciudad de Medellín – Colombia

### **8. Sistematización, Análisis e Interpretación de Hallazgos**

Este apartado describirá los hallazgos encontrados en las diferentes técnicas implementadas para la recolección de la información, como también el plan de análisis frente a los mismos. Estarán organizadas por medio de categorías que surgen a partir de los testimonios y experiencias que expresaron los participantes y en el caso de la observación se retoman las categorías, subcategorías e indicadores que se utilizaron en la construcción del instrumento. Finalmente, en cada técnica se realizará conclusiones generales que recogerán algunas reflexiones de los investigadores.



### **8.1. Sistematización, Análisis e Interpretación de la Técnica de Observación**

Se aplica la técnica de observación estructurada no participante en algunos cursos donde se encontraban matriculados estudiantes con discapacidad visual (Ver Anexo 03), constituyendo gran representatividad por su valor en cuanto a lograr adentrarse en las aulas de clase. Se realizaron 11 observaciones, a 4 estudiantes ciegos y 6 con baja visión, dos de estas en clases diferentes a un mismo estudiante, cada una durante 2 sesiones de clase (4 horas) en un periodo de tiempo entre 03/10/2017 y 23/03/2018. El instrumento de registro consistió en una guía de observación (Ver anexo 03-2) conformada por dos aspectos: el primero contenía datos generales (facultad, programa, nombre del curso, fecha, hora y lugar, número de estudiantes con y sin discapacidad y tipo de discapacidad). El segundo sobre procesos pedagógicos relacionados con prácticas inclusivas a partir de cuatro categorías: procesos didácticos, interacciones, contexto y saberes y de estas se desprendían subcategorías e indicadores marcados según la frecuencia de su manifestación en: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces y nunca. Por último, un espacio para descripción, con el fin de detallar información cualitativa. Este instrumento se diseñó con base al “Índice de Inclusión” de la UNESCO (Booth, Ainscow, Black - Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000, p. 14), la “Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad (Fundación Compartir, 2013, pp. 36-43) y el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES, MEN, 2017, pp 91-101).

Por supuesto se diseñó el consentimiento informado con el propósito de proveer a profesores y estudiantes una clara explicación sobre la investigación y de su rol como participantes. (Anexos 03-1 y 03-3). Fueron contactados a través de las coordinaciones y vicedecanaturas, correos electrónicos y llamadas telefónicas, sin embargo, algunos estudiantes no aceptaron participar y otros expresaron estar terminando su carrera y sólo tenían matriculado el trabajo de grado. Las observaciones se efectuaron en las siguientes facultades y programas: 4 en la Facultad de Educación, así según licenciaturas (2 en Ciencias Naturales y Educación Ambiental a una estudiante ciega, Lengua Castellana a una estudiante con baja visión, Matemáticas y Física a un estudiante con baja visión), en la Facultad de Ingeniería a 2 estudiantes con baja visión (Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Ambiental), en la facultad de Salud Pública un estudiante con baja visión (Administración en Salud), en Ciencias Sociales y Humanas (Tra-



**Facultad de Educación**

bajo Social) a un estudiante ciego, en el programa de Música (facultad de Artes) a una estudiante ciega, en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas a una estudiante con baja visión (programa de Derecho) y por último en la Facultad de Ciencias Económicas a un estudiante ciego (programa de Administración de Empresas). (Anexo 03-4 sistematización de la observación). A continuación, se abordan las categorías según el instrumento diseñado.

**Procesos didácticos.** Esta categoría hace referencia a elementos relevantes en la práctica docente, como son las estrategias de enseñanza y evaluación, mediaciones, recursos para favorecer el aprendizaje, los espacios de participación, comunicación e interacción profesor-estudiante. Para responder a cada factor se delimitan subcategorías como enseñanza, aprendizaje, evaluación y mediaciones cada una con sus respectivos indicadores.

En la subcategoría enseñanza-aprendizaje se precisó en temas relacionados con estrategias metodológicas, evaluación, medios, recursos, herramientas en sus características de accesibilidad, además, aspectos relacionados a la motivación y respeto por los estudiantes. El primer indicador de esta subcategoría, correspondió a identificar las estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas por el profesor durante la clase y su pertinencia para el aprendizaje de las personas con discapacidad visual, de lo cual se encontró que, en algunos cursos, siempre se propone la presentación de actividades en varios formatos, de acuerdo a las necesidades y requerimientos específicos (observación 001). En otros casos se utiliza el diálogo y acercamiento al contexto, a problemas cercanos, como medio para explicar y ejemplificar los temas abordados (observación 003). Por ejemplo, un docente describe y pregunta de manera constante, con el fin de garantizar la participación y comprensión de los temas trabajados; caso que se presenta en la observación 011.

De otro lado, se encuentra que casi siempre en uno de los cursos, la metodología de enseñanza se basa en exposiciones magistrales (utilizando un tono de voz medio) y estrategias para el seguimiento del proceso, mediante una agenda de actividades que se propone al inicio de la clase. Sin embargo, no se brindan las descripciones suficientes para que el estudiante con discapacidad visual pueda seguir las explicaciones. Asimismo, en la observación (007), algunas veces la docente describe los gráficos que hace en el tablero con los que se apoya en la explicación, esto causaría que muchas veces el estudiante con discapacidad visual pierda información o no estructure o esquematice elementos necesarios para el aprendizaje. En esta línea, en las observaciones 002, 004, 005, pocas veces se utilizan otros medios de explicación, en este caso, el docente de la observación

**Facultad de Educación**

002, 008 utiliza solo el tablero para sus explicaciones debido a que no se había percatado de tener una estudiante con discapacidad visual en el grupo, en este caso con baja visión. De igual manera en la observación 004 el profesor solo realiza clases de forma tradicional, explica de forma oral y realiza algunas preguntas durante la clase, pero en la observación 006 se señala opción “nunca”, porque se evidenció que se utilizan medios de apoyo visuales y auditivos poco accesibles, ya que, al realizar explicaciones de manera verbal, el docente realizaba las anotaciones en el tablero, pero con un tipo de letra poco accesible para un estudiante con baja visión (letra cursiva).

El segundo indicador de esta subcategoría, direccionado a conocer si el profesor facilitaba a los estudiantes múltiples medios para la acción y expresión, se encontró que en algunos cursos siempre para cumplir con este ítem, se incentiva la participación del estudiante por medio de preguntas como en el caso de la observación 011, en la cual, se encontró que, al realizarse actividades muy variadas, permite que todos los estudiantes participen y puedan exponer los temas trabajados. En caso de la estudiante con discapacidad visual, se le facilitaba la enseñanza por medio de elementos concretos para relacionar los temas vistos. Ejemplificando, se trabaja los cromosomas por medio de materiales accesibles que simulen su forma, de esa manera se permite evaluar sus conocimientos en el tema trabajado. Por otro lado, ella realizaba los ejercicios utilizando su propio computador, de esta manera el docente podía verificar los procedimientos que realizaba para resolverlos.

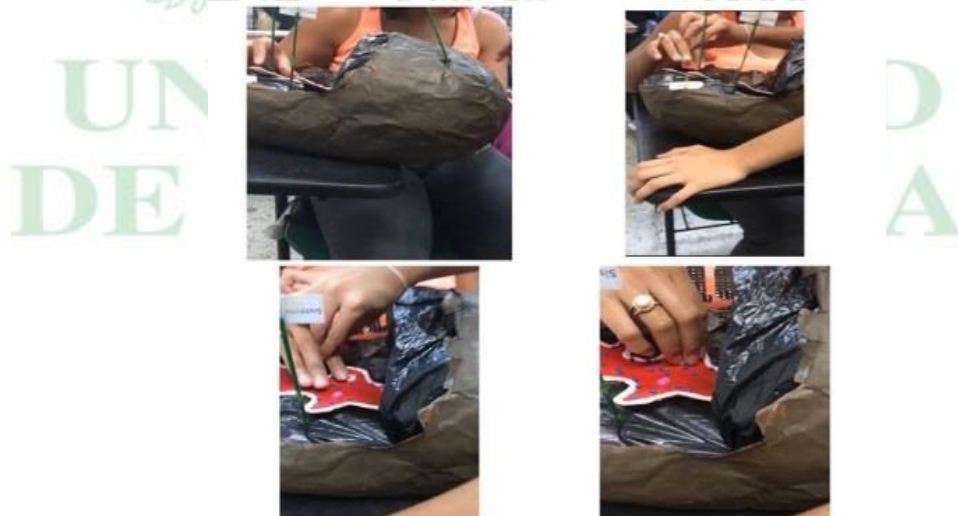


Gráfico 1: Observación 001 Observación

Descripción de imagen: lista de gráficos





**Facultad de Educación**

Si bien en las observaciones 001 y 007, se ofrecen metodologías y recursos accesibles, permitiendo la participación oral y el trabajo en equipo, se halla que como estas actividades tienden a variar de acuerdo a las dinámicas de clase, casi siempre se permite la acción y expresión de estos estudiantes. En este sentido, los docentes en las observaciones 004, 005, 006, utilizaban el medio escrito y oral a partir de la construcción de texto y la participación como estrategias que buscaban que el estudiante expresara sus ideas y puntos de vista. Por último, en las observaciones 002 y 008 se identificó que los docentes no facilitan diferentes medios, ya que solo se dedican a escribir los ejercicios en el tablero, para que los estudiantes copien y resuelvan, pero con explicaciones que son muy visuales; por tanto, esta precisión correspondió a “nunca”.

El tercer indicador correspondía a identificar si el profesor ofrecía alternativas de apoyo asertivas a los estudiantes con discapacidad, en el cual se identifica que en algunos cursos hay constante diálogo con los estudiantes con discapacidad visual, lo que permite que los docentes conozcan e implementen alternativas que favorezcan la comprensión, el aprendizaje y participación en clases y para la presentación de trabajos académicos. Es así como, en la observación 003 se utilizan descripciones y ejemplos claros y en la observación 001 se observó el uso de material concreto en alto relieve o con objetos que permiten relacionar las gráficas, como también la opción de asesorías dentro y fuera de la clase para que en particular la estudiante con discapacidad visual pueda resolver dudas acerca de los temas planteados. En este sentido, en una clase, casi siempre se ofrecen alternativas de apoyo; el docente reconoce la importancia de tener un monitor para apoyar al estudiante con discapacidad visual y describe algunos ejercicios para orientar al estudiante durante la explicación teórica y práctica. (Observación 010). Se identificó que algunas veces, (observación 007) la profesora ubica al estudiante espacialmente, pregunta por dudas y responde a sus necesidades haciendo un seguimiento personalizado en las actividades. De otro lado (observaciones 002 y 004) no se evidenció ningún tipo de apoyo de modo personal a los estudiantes, los docentes realizaban la clase sin verbalizar los ejercicios que escribían en el tablero, sugiriendo el estudiante escribir con un tipo de letra más grande.

El cuarto indicador consiste en identificar si el docente tenía en cuenta que los estudiantes, antes de empezar un tema, encontraran sentido a lo que se les proponía. Se halla que siempre en las observaciones 009, 010 y 011, el docente realizaba activación de conocimientos, por medio de noticias actuales que se debían rastrear, otro docente realiza una introducción precisa acerca del

**Facultad de Educación**

tema a desarrollar; a su vez, pregunta al estudiante si tiene alguna duda sobre los ejercicios propuestos. En otro caso, el profesor proponía articular los conceptos a situaciones reales y así aplicar su conocimiento buscando interés y sentido de los contenidos, siendo esto útil para estudiante con y sin discapacidad visual. En esta línea, en la observación 007, el profesor organiza el tiempo por medio de una agenda que da a conocer al comienzo de la clase, así el estudiante visualiza las actividades que se deben abordar durante el transcurso de la sesión. En las observaciones 004 y 005, esto se manifiesta “algunas veces”, debido a que los docentes preguntaban sobre lecturas realizadas de manera autónoma y sobre saberes previos, buscando relación del tema anterior con el que se empezaría a abordar, buscando empalmar contenidos e ir construyendo un sentido entre los temas. Por el contrario, durante las observaciones 002 y 004 no se logró identificar que el docente tuviera en cuenta que los estudiantes, antes de empezar un tema le encontrarán sentido a lo que se les proponía para las clases; en este caso, los estudiantes no manifestaban interés por lo que el docente exponía, o por lo que solo se anotaban los ejercicios en el tablero desfavoreciendo la participación activa del estudiante.

En el quinto indicador se registraba si el docente proporcionaba información clara y pertinente en diferentes momentos de la clase. Se identifica que en la observación 009, “siempre” la docente tenía disposición para responder a dudas e inquietudes, trataba de transmitir la información por medio de ejemplos y/o situaciones que se presentaban en la actualidad. En el caso de la observación 005, el profesor explicaba de manera clara y detallada los ejercicios y respondía dudas surgidas alrededor de estos o hacía preguntas de saberes previos y realizaba la explicación de los temas dando oportunidad de preguntar. En el caso de la observación 007 la docente utilizaba un lenguaje sencillo, ejemplificando por medio de experiencias y casos reales. En este orden en la observación 011 se registra que el docente emplea diferentes ejercicios que permiten a los estudiantes comprender los temas. Al inicio de la sesión, hizo recordis de temas vistos anteriormente, y dio información sobre los contenidos propuestos para la clase actual. Por su parte, explica cada uno de manera teórica para luego analizar las posibilidades de aplicación (actividades prácticas). En todos los momentos aclara inquietudes de los estudiantes y posibilita la participación activa de la estudiante con discapacidad visual. Por otro lado, de manera menos constante, se registra que casi siempre el docente preguntaba a los estudiantes si entendían o no lo explicado y qué dudas surgían al respecto, pero en ningún momento se dirigía a la estudiante con discapacidad visual. (Observación 002). En el caso de la observación 006 el docente trataba de explicar con mucha

**Facultad de Educación**

brevidad por medio de gráficas y/o dibujos, pero por lo general eran muy pequeños, como también el docente de la observación 010 en la realización de los ejercicios prácticos, describía de forma verbal el proceso, siendo claro y especificando al cambiar la actividad, pero cuando se realizan gráficos no hay una descripción verbal clara para el estudiante con discapacidad visual.

El sexto indicador buscó reconocer si se motivaba, respetaba y valoraba las diferentes opiniones, siendo tendencia en todos los grupos que “siempre” se escuchaban las ideas sin diferencias, sobre experiencias o noticias en relación a temas abordados, permitiendo la participación en general. El séptimo indicador buscaba indagar sobre recursos, materiales, herramientas e instrumentos que hacen accesible la información según estilos de aprendizajes. Se encuentra que en la observación 001 siempre se permitía un acceso a la información por medio de descripciones y orientaciones que posibilitaban los compañeros y el profesor, para que la estudiante tuviera un acercamiento más claro al tema; de igual manera en la observación 011 se identificó que el docente diseñó y elaboró materiales concretos, tridimensionales y con diferentes texturas para la estudiante ciega en este caso. Adicionalmente, el docente hacía la invitación a los demás estudiantes para que los materiales de las exposiciones fueran accesibles. De otro lado, al permitirle usar el computador tanto para tomar notas como para resolver los cálculos necesarios para los ejercicios, daba oportunidad para que la estudiante utilizara el mejor recurso para su aprendizaje. En el caso de la observación 003 se encontró que los recursos, herramientas e instrumentos que fueron utilizados para la realización de la clase fue el video beam, y folletos físicos que entregaba la docente, en este sentido el folleto de la estudiante con discapacidad visual los presentaba en tamaño de letra más grande.

Por el contrario, se encuentra que en las observaciones 002 y 004, solo se explicaban los ejercicios en el tablero y no se evidenció la utilización de otras herramientas que pudieran ser accesibles a la estudiante con baja visión. Por su parte, en otra clase se usó el tablero de acrílico, el cual no fue accesible debido a que imposibilitaba su lectura por un marcador en estado acabado y había mucha iluminación en el espacio. De igual manera utilizó el televisor y no describió su contenido. (Observación 007). Nuevamente en las observaciones 005 y 006, se identifica que los recursos, herramientas e instrumentos utilizados fueron poco accesibles, debido a que los textos y proyecciones se presentaron en tamaño de letra pequeña.

De manera general, en esta subcategoría se puede decir que en cuanto a la enseñanza y aprendizaje en algunos cursos se encuentra que los docentes escriben los ejercicios únicamente en



**Facultad de Educación**

el tablero, explicándolos con su propia voz, como hay otros docentes que verbalizan y realizan adaptaciones para permitir el acceso a la información. En el caso de las observaciones 001 y 011, los docentes muestran buena disposición para favorecer estos procesos, brindando materiales y recursos desde lo táctil y auditivo, sentidos que son potenciados por la estudiante para lograr una mayor comprensión de las temáticas desarrolladas. Al elaborar materiales concretos a alta y baja escala para mostrar las formas y texturas, se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje, además que son conscientes que es necesario brindar el acceso a estas convenciones, de manera que pueda comprender los ejercicios propuestos y al brindarse las descripciones necesarias, se asegura la participación e interacción en el aula. El hecho que estratégicamente los docentes brinden a los estudiantes la agenda que se va a trabajar durante la jornada, beneficia a todos los estudiantes. Por otro lado, al permitir la interacción y realización de preguntas, se dan procesos en igualdad de condiciones donde no se minimizan los aportes de los estudiantes.

En algunos cursos se utilizó el diálogo y acercamiento al contexto, a problemas cercanos, como medio para explicar, motivar, empalmar, ejemplificar y encontrarle sentido a los contenidos y temas próximos a abordar, como también se incentivó la participación por medio del trabajo en grupo y preguntas dirigidas. Considerando lo anterior, se respetaron las distintas opiniones por medio de la retroalimentación que hicieron algunos docentes, como también dando confianza para que los estudiantes participaran sin temor a equivocarse como forma de construir colectivamente el conocimiento y garantizar el respeto hacia los demás.

En otros cursos, se ofrecían monitorías como manera de suministrar apoyo a estos estudiantes. En el caso de la observación 010 estos procesos de enseñanza/aprendizaje son pertinentes para el estudiante con discapacidad visual, sin embargo, pareciera que esta labor, estuviera centrada en el monitor y no en las actividades que se plantean por el docente en clase. Por esta razón, muchas veces no se brindan descripciones claras durante el desarrollo de los ejercicios que se realizan en el tablero. En este caso, este es el único recurso que el docente utiliza para la mediación del aprendizaje. En otro sentido, de manera general también se evidencia que los docentes se muestran dispuestos a responder dudas e inquietudes, preguntan repetitivamente sobre las inquietudes o dificultades que se generan alrededor de los temas.

La “evaluación” es la segunda categoría, correspondiente a factores relevantes, pertinentes en cuanto a su diseño, formas e implementación, que deben presentarse de manera accesible para favorecer el desempeño del estudiante con discapacidad visual. El primer indicador correspondía

**Facultad de Educación**

a los métodos o metodologías pertinentes que utilizaba el profesor para valorar el proceso de los estudiantes, encontrando que se marca el indicador “siempre”, debido a casos como: en la observación 001, el docente realizaba preguntas frecuentes con las que podía evidenciar la apropiación de conceptos y de contenidos, además esto permitía observar el proceso que realizaba cada estudiante dentro de las exposiciones y trabajos en grupo, asimismo, en las observaciones 006 y 007 se evidenció que se utilizaban las exposiciones, seminarios, trabajos en grupo, parciales, socializaciones y preguntas directas o indirectas como medio de evaluación de la apropiación de contenidos. También se hacía un seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero no se identificó un ajuste adicional para el estudiante con discapacidad visual. En otros casos, se seleccionó la opción “algunas veces” debido a que el proceso de evaluación que se realizaba durante la observación 005 es a través de preguntas, que pueden ser directas o indirectas para conocer el nivel o el grado de aprendizaje de los estudiantes, y se selecciona el indicador “pocas veces” debido a que se utilizan preguntas durante las exposiciones, pero solo contemplaban los parciales como estrategia de evaluación (observación 002), obviamente este tipo de estrategias de evaluación no representa barreras para los estudiantes con discapacidad visual.

El segundo indicador buscaba averiguar sobre recursos, materiales o herramientas que utilizaba el profesor para evaluar el proceso de los estudiantes, teniendo en cuenta los parámetros de accesibilidad. Se encuentra que “siempre” (observación 001), el docente evalúa por medio de preguntas y la observación directa del desempeño de la estudiante ciega en el trabajo en equipo y en exposiciones. Asimismo, en la observación 011, se utilizó material concreto, uso del computador con el lector de pantalla y el Sistema Braille, como también en la observación 003 el material se presentaba en tamaño de letra grande para el estudiante con baja visión.

Durante la observación 010, “casi siempre” se da el apoyo del monitor para las evaluaciones orales, permitían al estudiante tener acceso a una valoración tanto cualitativa como cuantitativa, pero esto muchas veces puede dificultar a que el profesor no opte por metodologías de evaluaciones accesibles, debido a que como cuenta con el apoyo del monitor no ve necesario implementar otras estrategias. En las observaciones 004, 005, 006, 008 se evidencian pocos recursos de evaluación, encontrando que los docentes solo realizan parciales en formato escrito, los cuales son inaccesibles para los estudiantes con baja visión por su tamaño de letra. De esta forma no se evidenció que los docentes tuvieran en cuenta el manejo de macrotipos o de una letra más grande para estos estudiantes y tampoco manejo del contraste de colores.

**Facultad de Educación**

En el tercer indicador se mostraba si el profesor hacia retroalimentación a los estudiantes teniendo en cuenta su desempeño en la clase. Se encuentra la opción “siempre” en las observaciones 001, 005, 007, 009, ya que los profesores retomaban los comentarios, apreciaciones que realizaba cada estudiante sobre reflexiones y experiencias, explicaciones hacia las dudas y complementaban las respuestas y sus aportes. Durante las exposiciones de los ejercicios, los docentes se preocupaban por el desempeño de los estudiantes, realizando constantemente preguntas sobre avances e inquietudes que tenía cada uno de ellos. De otro modo, se selecciona la alternativa “casi siempre”, dado que, durante las observaciones 003, 006 los profesores retomaban las apreciaciones de los estudiantes, tenían en cuenta historias y experiencias propias, se realizaban preguntas durante la clase, y se dejaba un ejercicio para ser desarrollado individualmente o en grupos para posteriormente socializarlo, esto podría incentivar a que docentes y estudiantes puedan retomar los diferentes aportes en clase como forma de construir un aprendizaje colectivo. Por último, lo que se señaló en la opción “nunca”, en las observaciones 002, 004 los docentes realizan preguntas durante la clase, pero no se realiza retroalimentación y no se vio un acercamiento del docente hacia el estudiante con discapacidad visual.

Conocer si el profesor tenía en cuenta diferentes formas de evaluación (coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación) es el cuarto indicador, encontrando como respuesta “siempre”, porque durante las observaciones 001, 002, 003, 005, 006 se utiliza la heteroevaluación. Los docentes preguntaban por dudas, inquietudes, y evaluaban por medio de trabajos individuales en clase y socializaciones posteriores, hacían preguntas dirigidas a todo el grupo, como también exámenes parciales individuales.

De otra manera, se menciona que en la observación 007, no se evidenció las diferentes formas de evaluación, pero el docente atendía al desempeño de cada estudiante, aunque no se realizaran calificaciones cuantitativas. Por tanto, se registró como “pocas veces”. De igual manera, en la observación 011, no se evidencia una forma clara y detallada de evaluación, no obstante, el docente podría ser flexible en cuanto a esto, dando la oportunidad de realizar acuerdos con sus estudiantes. En última instancia, en la opción “nunca” se registra que durante la observación 010 no se realizó ningún tipo de evaluación.

De manera general, en esta subcategoría se puede concluir que algunos docentes realizan preguntas frecuentes, directas o indirectas, parciales, socializaciones con el propósito de evaluar

**Facultad de Educación**

la adquisición de contenidos de los estudiantes, asimismo, por medio de la observación y seguimiento, buscaban evidenciar el desempeño de los estudiantes en los trabajos en grupo y en las exposiciones, para valorar el manejo de contenidos y conceptos, aunque en algunos de los casos, no se identifica un ajuste adicional para el estudiante con discapacidad visual.

En cuanto a los recursos, materiales o herramientas para la evaluación de contenidos, de manera detallada se evidenció que en uno de los cursos el docente utiliza adaptaciones que son pertinentes para el estudiante ciego, como es el uso del computador con el lector de pantalla, el Sistema Braille, estructuras en relieve, y materiales en tamaño de letra grande en el caso de baja visión. También se menciona el apoyo que propiciaban los monitores, aunque es importante aclarar que posiblemente el docente delegue esta labor sólo a ellos, y así desentenderse de brindar acompañamiento directo.

En sentido contrario, no se utilizaron recursos y materiales accesibles que posibiliten y acerquen al estudiante a contenidos; siendo así, existen docentes que realizan parciales en tamaños de letras pequeñas, no se posibilita macrotipos ni manejo del contraste de colores, lo que dificulta el acceso a la información en estudiantes con baja visión.

La tercera y última subcategoría se denominó “mediaciones”, la cual buscaba registrar elementos relacionados al espacio como lugar de participación, interacción profesor – estudiante y recursos informáticos y de la comunicación. En el primer indicador se pretendía conocer si el profesor promovía espacios para la participación de estudiantes con discapacidad, encontrando que en las observaciones 001, 007, 009, 010, 011, siempre promovían la participación por medio de preguntas dirigidas a los estudiantes con discapacidad visual de manera frecuente y la retroalimentación en sus aportes. Además, se ofrecían para guiar al estudiante en el espacio, preguntándole su sitio de preferencia para ubicarse; de igual manera, por medio del trabajo en grupo se facilitó la participación en igualdad de condiciones. Desde otro punto de vista, se seleccionó el indicador “nunca” debido a que en casos como en las observaciones 002 y 009, los docentes no estaban enterados que tenían estudiantes con baja visión en su clase.

El segundo indicador, estaba direccionado a conocer si el profesor mostraba interés en atender inquietudes de los estudiantes, siendo significativo que en todos los cursos se señaló “siempre” debido a que los docentes presentaban disposición para responder a preguntas por medio de ejemplos, chistes y explicaciones en el tablero, los cuales eran descritos. De igual manera, había total disposición para escuchar y resolver las inquietudes que expresaban los estudiantes.



**Facultad de Educación**

El tercer indicador trataba de identificar si los profesores y estudiantes favorecían la interacción para la construcción de conocimiento en grupo. En todas las observaciones “siempre” se aplicaba este indicador, ya que se hacían talleres y exposiciones individuales o en grupo, seminarios, socializaciones, debates, utilizando estas estrategias como medio de interacción y socialización entre compañeros y docentes. Se describe en las observaciones que los profesores se mostraban muy dispuestos para resolver inquietudes o preguntaban si había alguna duda para ser atendida y aclarada. En sentido contrario se identificó que en las observaciones 002, 010, 011, no se realizaban actividades grupales durante la clase, ni otras maneras de interacción, aunque los estudiantes con discapacidad visual a veces realicen aportes durante las clases.

El cuarto indicador correspondía a reconocer si el clima era ameno durante las clases, generando interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante. En 8 observaciones se coincidió que “siempre” estas se dan sin barreras y con respeto entre todos. Se ofrece y se permite la colaboración y diálogo constante entre pares y con el docente, donde se podían expresar libremente, existiendo también simpatía cuando se realizaban chistes, se contaban anécdotas, permitiendo que hubiera una conversación y participación fluida. Mientras que, en las observaciones 002, 006, 008, se evidencia que el trabajo es de modo individual, donde no existe la interacción, como también se percibía un espacio un poco tenso y poco participativo, quizás pudo ser por la dificultad de los temas, por la concentración que se necesitaba para entender los contenidos.

El quinto indicador de esta subcategoría, se relacionaba a indicar y describir si el curso contaba con los recursos informáticos y de comunicación para suplir las barreras para el aprendizaje de los estudiantes con y sin discapacidad. Se encontró que en la observación 001, “muchas veces” entre los mismos estudiantes construían materiales y utilizaban la tecnología para acercarse al conocimiento, en cambio en las otras observaciones se identificó que la única herramienta que empleaba el docente era el tablero, las aulas contaban con medios informáticos básicos para el desarrollo de la clase (computador, vídeo beam, audio) pero estos muchas veces no describían la información que se proyectaba, por tanto era contenido al que muchas veces los estudiantes con discapacidad visual no accedían.

En suma, en esta subcategoría, los docentes promovían espacios de participación, por medio de preguntas dirigidas a los estudiantes con discapacidad visual, como también por el trabajo individual y en grupo, siendo necesario que el docente tenga o realice la caracterización de los



**Facultad de Educación**

estudiantes matriculados en los cursos, con el fin de promover la inclusión, interacción, participación activa y prácticas pedagógicas accesibles para la atención a la población con discapacidad visual. Coincidieron varias observaciones que, el clima de clase era ameno, pues las interacciones se daban sin barreras, con respeto hacia las opiniones y entre sus integrantes, además se permitía el diálogo, libre expresión, conversaciones fluidas por medio de anécdotas y chistes como también la colaboración entre compañeros y profesor. Por último, surge la necesidad que se cuente con recursos informáticos accesibles, de cierta forma que favorezcan la comunicación y acceso a la información, donde también es importante que el docente permita que la información proyectadas sea accesible, bien sea describiendo el contenido o adaptándolo a un medio que pueda ser utilizado por un estudiante con discapacidad visual.

**Interacciones.** Con esta categoría, se pretendía identificar las relaciones entre docentes y estudiantes, permitiendo rebelar acciones, gestos y el lenguaje que denotan elementos de comunicación en el aula y que específicamente, tienen que ver con los estudiantes ciegos y con baja visión. Con esta premisa, se procede a analizar las interacciones entre el docente y los estudiantes con discapacidad, e incluso relaciones entre los mismos estudiantes con y sin discapacidad visual.

Haciendo énfasis en la primera subcategoría, de interacción profesor- estudiantes, el primer indicador indagó si el profesor establecía equitativamente contacto y diálogo directo con los estudiantes con y sin discapacidad (charla, contacto visual, contacto físico). Ante esto, en 8 observaciones se anotó la opción “siempre”, en vista que el diálogo y la interacción se da con los docentes y estudiantes, sin preferencias ni reparo. Por ejemplo, en la observación 001, el profesor realizaba un mayor acercamiento a la estudiante con discapacidad visual, con el propósito de percatarse que tuviera la información o las fórmulas bien escritas. En otro caso, durante la observación 008, el profesor se dirigía a cada puesto para responder dudas e inquietudes y toma las manos de la estudiante con discapacidad visual para enseñar un ejercicio relacionado con la expresión corporal. En la observación 011 la respuesta es “casi siempre”, porque cuando es necesario, el docente hace preguntas directamente a la estudiante, pero con el fin de garantizar una participación activa. En la observación 010, “algunas veces” se da esta interacción, pues no hay distinción hacia el estudiante ciego, y en la observación 002, el diálogo es constante con todos, reiterando que hay desconocimiento de la existencia de estudiantes con alguna discapacidad, en este caso con baja visión.

Como segundo indicador, se observó si después de las preguntas generales dirigidas al

**Facultad de Educación**

grupo, el profesor preguntaba exclusivamente a los estudiantes con discapacidad si tenían claridad, encontrando que en las observaciones 001, 007, y 008, los docentes “siempre” se acercaban a los estudiantes con discapacidad visual, con el fin de preguntarles por las dudas, orientarlos en el espacio, buscando que los estudiantes demostraran sus conocimientos. Específicamente, en la observación 003, el docente casi siempre le pregunta a la estudiante con baja visión, si tiene dudas con los materiales entregados, y cuando considera pertinente, verifica que las proyecciones no tengan dificultades para ser visualizadas. Por otra parte, en las observaciones 010, 011, los docentes realizaban preguntas a los demás estudiantes enfatizando algunas de ellas a los estudiantes con discapacidad visual, lo cual indica que les dan un reconocimiento como persona y un estudiante más de su clase. Si bien muchas veces no preguntaban directamente a los estudiantes ciegos, lo hacían porque conocían la capacidad de ellos para asimilar los contenidos propuestos, pero en este caso la estudiante ciega sin necesidad que el docente preguntara, pedía la palabra y solicitaba claridad frente a las dudas surgidas (observación 011). Sin embargo, en la observación 005, por lo general las preguntas eran abiertas, cuando se hacían preguntas directamente a la estudiante con baja visión, es cuando el profesor evidenciaba que ella no había participado, de ahí se marca la opción “pocas veces”. Finalmente, en las observaciones 002, 004, 006, 009, los docentes siempre preguntaban a nivel general, para aclarar las inquietudes, pero al no identificar las características individuales, no hacían mención ni se dirigían específicamente a los estudiantes con baja visión. Dado lo anterior, es claro que siempre que había un estudiante ciego en clase, los docentes se preocupaban por dirigirse a esas personas de manera particular, y, por lo contrario, esto no se reflejaba hacia los estudiantes con baja visión, quienes son vistos como cualquier estudiante.

En el tercer indicador, buscó conocer si el profesor hacía uso de un lenguaje inclusivo. En la mayoría de observaciones, los docentes “siempre” se referían a los estudiantes con respeto, utilizando un lenguaje sin etiquetas y llamándolos por su nombre. Sirvan de ejemplo, las observaciones 008, 011, donde los docentes utilizaron expresiones que permitieron la comprensión de los estudiantes ciegos al momento de describir algún tema en particular; así como en la observación 001, el docente empleó el término de “superdotado auditivo” para referirse a las habilidades de la estudiante ciega.

Contrario a esto, se identificó que en la observación 007, la profesora señaló gráficas que estaban en el tablero sin descripción y ubicación que apoye al estudiante ciego para conocer el contenido de la misma, haciendo que “algunas veces” se cumpla con este indicador. Además, en



**Facultad de Educación**

la observación 010, se encontró que las descripciones que el docente realizaba en la explicación de los ejercicios no eran claras para que el estudiante con discapacidad visual pudiera entender las actividades propuestas, dando lugar a la opción de “pocas veces”, y en la observación 009, la docente “nunca” describió verbalmente al utilizar el tablero.

Finalmente, en el cuarto indicador, se observó si el profesor acompañaba frecuentemente a los estudiantes con discapacidad durante los momentos presenciales de trabajo individual, a lo cual, se obtuvo que en las observaciones 001, 007, 008, 011, “siempre” se realizaba un acompañamiento donde existe voluntad y disposición para responder a dudas, inquietudes y dificultades que presentaran los estudiantes ciegos.

Por el contrario, es tendencia que en 7 de los cursos observados “nunca” se dio un acompañamiento individual a los estudiantes con discapacidad visual, ya sea por el desconocimiento de la presencia de estudiantes con baja visión en el aula (observación 002, observación 009) o estas actividades eran delegadas al monitor quien hacía el acompañamiento al estudiante ciego (observación 010). Además, durante las observaciones, se encontró que los apoyos dirigidos a estudiantes se daban por igual, incluso la mayoría de actividades, se hacían de forma magistral, por medio de explicaciones de modo general.

De esta subcategoría, puede concluirse que la interacción de los docentes con los estudiantes con discapacidad visual, representaron algunas diferencias para estudiantes ciegos y con baja visión. En el primer caso, los docentes son conscientes que deben brindar apoyos específicos a estos estudiantes, aunque se sabe que su relación no está marcada por la discapacidad, pues no se notó preferencia o discriminación. En el segundo caso, llama la atención que algunos docentes no estaban enterados que en sus clases había matriculados estudiantes con baja visión, y en el caso de otros que sí sabían, el trato con ellos se daba en igualdad de condiciones, hasta el punto de no brindar descripciones precisas de algunos elementos visuales. Se identificó que existía un acompañamiento para todos los estudiantes por igual y con respeto, no usaron etiquetas, o aspectos que resaltaran sus atributos o condiciones.

Continuando con las interacciones, se definió una segunda subcategoría, sobre estudiantes con discapacidad - estudiantes sin discapacidad, considerando relevante para la investigación, describir factores sobre las relaciones entre pares. El primer indicador, se refería a identificar si se establecía contacto y diálogo directo entre los miembros del grupo con y sin discapacidad (charla, contacto visual, contacto físico). De esta manera, se resalta que, a nivel general en 8 observaciones,

**Facultad de Educación**

los estudiantes sin discapacidad ofrecían su colaboración y apoyo a los estudiantes ciegos y con baja visión, resolvían inquietudes, favorecían su desempeño, orientación y ubicación en el aula cuando lo requerían. De manera particular, en la observación 004, a pesar que los compañeros del estudiante con baja visión, no conocían que tenía discapacidad, esto no influía en las interacciones con sus pares. Por otra parte, algunas “veces” en dos observaciones, se establecían charlas o diálogos entre los mismos compañeros, esto indica que se trataban por igual (observación 009). En otras ocasiones, el docente solicitaba a los estudiantes para que le describieran y ayudaran con algunas actividades. (Observación 011). No obstante, en la observación 002, “nunca” hay interacción entre estudiantes.

El segundo indicador, permitió conocer si los estudiantes sin discapacidad usaban un lenguaje asertivo al referirse a los atributos y cualidades de los estudiantes con discapacidad del grupo. Al respecto, prevalece que en 8 observaciones no se identificaron expresiones positivas ni negativas, al contrario, se llamaban por su nombre y se mostró respeto hacia sus compañeros ciegos o con baja visión. Por tanto, se marca la opción “siempre”. En contraste a lo anterior, en las observaciones 002, 005, 009 “nunca se hizo algún comentario referido a los estudiantes con baja visión, agregando que sus compañeros no conocían sobre su discapacidad.

A nivel general, en las clases no se evidenciaron tratos preferenciales o excluyentes hacia los estudiantes con discapacidad visual, por lo que eran vistos como personas que tienen todas las capacidades para responder a las exigencias de cualquier curso. En cuanto a los estudiantes ciegos, sus pares sin discapacidad favorecían su desempeño, orientación y ubicación, asimismo, se notaba buena actitud entre ellos para responder a inquietudes o dudas que manifestaban. Adicionalmente, entre los estudiantes con baja visión y sus compañeros, se pudieron ver afectadas las interacciones, inicialmente por el desconocimiento de su discapacidad o porque las dinámicas en el aula, no proponían el trabajo en equipo y en general los estudiantes con baja visión optaban por permanecer ocultos para sus compañeros y profesores. La tercera subcategoría tenía como fin, presentar las interacciones entre estudiantes con discapacidad, sin embargo, en las clases observadas, no se encontraron dos o más estudiantes con discapacidad visual.

**Contexto.** En esta categoría, se pretendía develar elementos relacionados al entorno, los espacios y ambientes educativos, entendiendo que los docentes deben propiciar escenarios de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta los intereses particulares y el contexto cultural y social.



**Facultad de Educación**

La primera subcategoría estaba relacionada al entorno, considerado como el espacio físico donde convergen los estudiantes con y sin discapacidad visual, en el cual se observaron condiciones que favorecían o dificultaban el acceso y desplazamiento por los diferentes lugares de la universidad.

El primer indicador, estableció si los espacios utilizados para el desarrollo de las clases y actividades curriculares, contaban con condiciones de acceso, como rampas, ascensores, entre otras. Ante esto, se observó que los bloques donde estaban ubicadas las aulas de clase, en su mayoría no contaban con estos elementos. Sólo en 2 bloques había ascensores, pero en ese momento estaban fuera de servicio. El segundo indicador, permitió conocer si los espacios contaban con señalización óptica, acústica o táctil que indicara bloque y número del aula, rutas de evacuación, conectores de energía, entre otros. Ante esto, se encontró que “pocas veces” existía señalización accesible, pues las únicas señales táctiles que estaban en los bloques, eran las rutas de evacuación en Sistema Braille y relieve. Por su parte, los números de bloque y aula para una persona ciega y en algunas ocasiones para quienes tienen baja visión no cumplían con condiciones de accesibilidad, y no se encontraron señales acústicas que permitieran la ubicación.

Por medio del tercer indicador, se observó si se brindaba la posibilidad de tener un amplio campo de visión de los elementos importantes para cualquier usuario, independientemente que esté sentado o de pie. De esto se encontró que en la mayoría de cursos en los que se hizo la observación, el tablero y otros objetos estaban ubicados a una altura y posición que facilitaban la visualización por parte de los estudiantes.

El cuarto indicador señalaba si la iluminación del espacio permitía la visibilidad de la información a estudiantes con baja visión, dando como resultado que en 7 observaciones se marcó el descriptor “siempre”, pues los espacios contaban con buena iluminación, tanto de lámparas o ventanales que permitían el ingreso de luz externa, lo cual facilitaba a los estudiantes con baja visión la visibilidad dentro de los espacios; específicamente en la observación 001, se encontró que los ventanales del aula cuentan con persianas para controlar el ingreso de luz.

En otro caso, en la observación 002 la luminosidad del espacio era buena, pero no era la más accesible para la población con baja visión, puesto que hacía falta más lámparas distribuidas en el salón de clase, por lo que se marca la opción “casi siempre”. Adicionalmente, en las observaciones 003, 005, 007, hubo mucha iluminación, por lo que no permitía observar con claridad lo que se proyectaba en el video beam o en el tablero. Así, entonces, se marca la opción “Algunas veces”.



**Facultad de Educación**

Por último, el quinto indicador consistió en conocer si la acústica del aula estaba pensada para que tanto alumnos como profesores pudieran oír correctamente y se pudieran expresar sin necesidad de forzar la voz. De tal manera se pudo observar que en 7 observaciones “siempre” se cumplió con este indicador, algunas ocasiones porque las aulas eran amplias o las clases se desarrollaban en horarios donde no había tanto flujo de estudiantes. No obstante, en las 4 observaciones restantes, se encontró que, a pesar de contar con aulas con buena acústica, el ruido externo fue un factor que generó distractores que obstaculizaban el desarrollo de las actividades de clases para todos.

A modo general, se puede decir que la universidad aún requiere reestructuraciones en su planta física principal, la cual es muy antigua; cuenta con pocos ascensores y rampas para el acceso a los pisos superiores, aspecto que representaba barreras para el desplazamiento de estudiantes ciegos y con baja visión. Por otra parte, no se identificó señalización de línea táctil en algunos senderos externos y ninguno al interior, además, la demarcación de los bloques y aulas no se encontraron señalados en Braille o macrotipos para permitir la ubicación de la población en cuestión. En caso de los estudiantes ciegos, muchas veces se veían afectados por el nivel de ruido externo.

Continuando con la categoría contexto, la segunda subcategoría, se refería a “distribución de espacios”, entendido como la organización del escenario de enseñanza y aprendizaje, y cómo este, respondía o no a las necesidades y requerimientos del estudiante con discapacidad visual. En función de la accesibilidad, los objetivos de las actividades a desarrollar, y el conocimiento que el estudiante poseía sobre el lugar donde habitaba e interactuaba con sus pares.

Con esta idea, el primer indicador hizo referencia si se proponía a los estudiantes realizar actividades en espacios diferentes al aula, a lo cual se obtuvo que las observaciones 001, 008 se planteaban actividades para realizarse en la casa, o se usaba el laboratorio para hacer ejercicios prácticos, dando lugar a la opción “siempre”. En 2 observaciones “casi siempre” se cumplió con este indicador, ya sea por medio de ejercicios que se desarrollaban de modo independiente (Observación 010), o actividades que ya estaban planteadas en una agenda (Observación 007).

En otros casos, en las observaciones 006 y 011 se notó que “algunas veces” se cumplió el indicador, pues no se evidenció que el docente asignara actividades fuera de clase, pero cada estudiante debía responder por trabajos. Mientras que, en las 5 observaciones restantes, “nunca” se mencionaron trabajos o actividades que se propusieran fuera del aula.

**Facultad de Educación**

El segundo indicador, buscó identificar si el profesor realizaba descripciones y otras indicaciones de apoyo que permitiera que un estudiante ciego o con baja visión se ubicara en el espacio y conociera los elementos que lo rodeaban en el aula. En 2 observaciones, “siempre” los docentes verbalizaban mientras escribían en el tablero (observación 001), otro docente, preguntaba si comprendían la descripción y explicación, y se sentaba al lado para asegurarse que el estudiante escribiera correctamente. Por su parte, “casi siempre”, en 2 observaciones, los docentes describían solo elementos puntuales: cuando se hacían proyecciones en video beam (observación 003), o cuando necesitaba ubicar en el espacio al estudiante (observación 007).

En las 7 observaciones restantes, “nunca” se dieron descripciones pertinentes para estudiantes ciegos o con baja visión, posiblemente por el desconocimiento sobre el tema, o porque consideraban que no era necesario hacerlo.

El tercer indicador hacía alusión si el profesor identificaba y minimizaba las barreras que podían obstaculizar el progreso de los estudiantes con discapacidad. Para responder a esto, se identificó que “siempre”, en 4 observaciones los docentes se veían atentos y observadores para responder, eliminar y minimizar las barreras, bien fuera brindando materiales accesibles (Observación 001) o en letra grande en el caso de estudiantes con baja visión (Observación 003), mediante el trabajo en equipo (observación 007) y buscando herramientas y alternativas de estudio (Observación 008).



Gráfico 2: Observación 008 [Observación LINK5](#)

Descripción de imagen: lista de gráficos



Por otro lado, en 2 observaciones se registró “casi siempre”, pues en general había buena disposición de los docentes para permitir que los estudiantes pudieran dar sus aportes (observación 011), tener el apoyo del monitor y acordar con estos las actividades propuestas al estudiante ciego (Observación 010). A pesar de ello, las descripciones de elementos visuales no se hacían con precisión, donde se omitía o se señalaban de manera visual algunos elementos como gráficos y datos de los ejercicios que estaban en el tablero.

Contrario a lo anterior, se marcó “pocas veces, al encontrar en la observación 009 que la docente utilizaba un tamaño de letra pequeño y letra cursiva, lo cual generó barreras para el acceso a la información. Adicional a ello, en las observaciones 002, 004, 005, 006 se especificó la opción “nunca”, dado que, en unos casos, los docentes no conocían la estudiante con discapacidad, no describían o no identificaban los estilos de aprendizaje.

Finalmente, el cuarto indicador, admitió conocer si el profesor tenía coherencia entre los objetivos de la clase y la organización del espacio. Ante esto, en 4 observaciones “siempre” aplicó el indicador, dado que había clases que se realizaban de forma magistral, donde los estudiantes se ubicaban a su gusto, resaltando que la persona con discapacidad visual, se sentaba adelante (observación 008, 010), o los docentes y compañeros ayudaban a que la estudiante ciega se ubicara en el espacio y realizara trabajos en equipo. En un caso particular, se marcó la opción “casi siempre” en función de que los objetivos se mencionaban al comienzo de la clase y de acuerdo a estos se distribuía el grupo (observación 008).

Por otra parte, en las observaciones 002, 003, 004, 009, se anotó la opción “pocas veces” puesto que los estudiantes se ubicaban donde deseaban, en el caso de los estudiantes con baja visión, se ubicaban en las primeras sillas. En las observaciones 005 y 006, se encontró que este aspecto no es relevante para la clase, por lo que se marcó la opción “nunca”.

A modo de síntesis, la distribución de espacios posiblemente afecte a estudiantes ciegos y con baja visión. En el primer caso, se encontró que en términos generales los docentes que tienen matriculados estudiantes ciegos, brindaban descripciones y orientaciones para el reconocimiento del aula y su organización en función de los objetivos de clase; unido a lo anterior, eran conscientes del apoyo que requerían estos estudiantes, por lo que buscaban herramientas para las evaluaciones y otros espacios de trabajo independiente. En el segundo caso, se encontró que no se tienen en cuenta los estudiantes con baja visión para la distribución de espacios, pues cada uno se ubica de





**Facultad de Educación**

acuerdo a su preferencia, incluso hubo docentes que no sabían que tenían matriculados estos estudiantes. A pesar de ello, la docente de uno de los cursos, entregaba el material de lectura en macrotipo, mostrando interés en presentar proyecciones accesibles, siendo estos apoyos importantes hacia la estudiante

La tercera subcategoría, denominada “ambiente educativo”, buscó indagar las relaciones que se establecían en el aula, de acuerdo a las particularidades del contexto social y cultural de cada estudiante, pero que en este caso estuvieran marcados por la discapacidad visual. En este sentido, se recogió información relacionada con los siguientes indicadores.

El primer indicador pretendía dar a conocer si los materiales curriculares reflejaban los contextos, culturas y experiencias de todos los estudiantes. En 4 observaciones aplicó la opción “siempre”, ya que en exposiciones y explicaciones de los docentes, tenían en cuenta las experiencias individuales que aportaban los estudiantes, (Observación 007); se hacía referencia a diferentes géneros para interpretar la música Colombiana (Observación 008); por medio de las noticias se permitían abordar diferentes contextos en los cuales el estudiante aplicaba sus conocimientos y su punto de vista (Observación 009); además, tal y como se utilizaba material visual para todos los estudiantes, se trataba de que la estudiante ciega pudiera acceder de alguna forma al conocimiento por medio de materiales concretos o en relieve. El docente lo utiliza tanto para la enseñanza como para evaluar el aprendizaje (Observación 011).

De otro lado, en la observación 001 se marcó la opción “casi siempre”, pues se precisaba en temas relacionados al área, pero con adaptaciones según las necesidades de la estudiante ciega. Asimismo, en la observación 005 se estableció “algunas veces”, porque se buscaba relacionar los temas con las experiencias de los estudiantes, pero sin especificar de qué forma. En último lugar, en las 5 observaciones restantes, se marcó la opción “nunca”, debido a que no se identificó que hubiera interés al respecto. Los profesores a lo largo de las clases solo hacían referencia a temas relacionados a las áreas. Este indicador podría ser común a todos los estudiantes, pues no se mencionaban temas específicos a la discapacidad visual, salvo en la observación en que el docente adaptaba el material para que la estudiante ciega pudiera conocer y aplicar los conocimientos a su experiencia particular.

El segundo indicador, buscaba averiguar si se ofrecían oportunidades para que los estudiantes trabajaban con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género, encontrando que en 7 observaciones se hacían grupos libremente, no se evidenció



**Facultad de Educación**

rechazo o desacuerdo por este tipo de diferencias, haciéndolo muchas veces con la persona que tenían al lado, lo cual facilitaba a las personas con y sin discapacidad visual su interacción, constituyendo una fuente principal de apoyo y acompañamiento para el trabajo entre pares.

Por su parte, en la observación 011, no hubo un trabajo en equipo como tal, pero no existían diferencias para realizar actividades, ya que todo el grupo consideraba que la estudiante con discapacidad visual tenía todo el potencial para responder a las exigencias del curso en igualdad de condiciones, ofreciéndole los apoyos requeridos; por tal motivo, se marcó la opción “casi siempre”.

Finalmente, aplicó la opción “nunca”, pues en las observaciones 002, 004, 010, el trabajo era de modo individual, donde los docentes no propusieron oportunidades para trabajar en equipo.

El tercer indicador, tenía que ver si el profesor permitía relacionar experiencias de estudiantes con discapacidad en sus contenidos y actividades. El cual arrojó que “algunas veces”, solo en la observación 001, se aludió al tema de la discapacidad, pero solamente para resaltar a la capacidad auditiva de la estudiante ciega, elogiando su habilidad al relacionarla con superdotación. Por otra parte, en las observaciones 005, 006, solo se hizo reflexión sobre la discapacidad en la primera sesión o en actividades de laboratorio. Por el contrario, en 8 observaciones, los docentes no hicieron alusión a la discapacidad visual en la exposición de los contenidos, por lo cual se marcó la opción “nunca”.

El cuarto indicador, buscó si el profesor identificaba la presencia de estudiantes con discapacidad para permitir la orientación adecuada en su proceso educativo, proporcionando los recursos y ayudas que requerían. Estableciendo que, en 6 observaciones, los docentes “siempre” tenían claridad que debían brindar herramientas y apoyos que respondieran a las necesidades de los estudiantes ciegos y con baja visión. De otro modo, en la observación 004, el docente identificó que tenía un estudiante con baja visión, pero no siempre lo tenía en cuenta, debido a que los parciales a veces eran diseñados en un tipo de letra grande.

Además, en la observación 005, se indicó “pocas veces”, pues el profesor solo el primer día de observación realizó una reflexión sobre este tema, estableciendo que se deben reconocer las características individuales de cada estudiante debido a que no tenía conocimiento que había una estudiante con baja visión matriculada en el curso. Por lo contrario, “nunca” se tuvo en cuenta este



**Facultad de Educación**

aspecto, en las observaciones 002, 006, 009, debido a que los profesores solo se limitaban a desarrollar la clase sin tener en cuenta dentro de su metodología de enseñanza y sus materiales, la presencia de estudiantes con baja visión.

Como conclusión final del ambiente educativo de las aulas, estas admiten que se reconozca las experiencias de cada uno de los estudiantes para las actividades curriculares, donde se permite articular las de la vida cotidiana con el curso; no obstante, la experiencia de estudiantes ciegos no se toma como ejemplo para explicar contenidos. Estos estudiantes son reconocidos por docentes y compañeros en el aula, más por sus habilidades que por su condición de la discapacidad, por lo que sus procesos académicos no se ven afectados.

**Saberes.** La última categoría fue denominada “saberes”, pretendiendo indagar factores relacionados al “currículo”. Esta subcategoría buscaba evidenciar la formación profesional integral, identificar la respuesta a necesidades a través de los contenidos, el diálogo de saberes y la forma como se integra el currículo al desarrollo de valores, actitudes y aptitudes de todos y para todos.

El primer indicador hizo referencia a si el docente contribuía a una formación integral (ética, cognitiva, comunicativa y socio-política). Encontrando que en las observaciones 003, 004, 007 se conectaba la temática abordada con la formación ética del sujeto desde la investigación; también se hacía referencia a la formación integral del estudiante, proyectándolo a su práctica laboral, posibilitando herramientas para el buen manejo de personal como también de equipos tecnológicos, de igual manera, se identificó la formación socio-política por medio de la argumentación y exposición de noticias relevantes y actuales, donde cada estudiante debía llevar a la clase su aporte, reflexión y/o postura acerca de la misma. En sentido contrario se evidenció que, si bien durante el periodo de observación no aplicaba este ítem, como en el caso de las observaciones 002 y 008, en otras como la 006 solo se abordaban contenidos de la clase, no se creaban reflexiones éticas ni de otro tipo.

El segundo indicador estaba centrado en conocer, si los docentes consideraban las necesidades o problemáticas del contexto, buscando responder a estas desde lo curricular. Se encontraron dos tipos de manifestaciones, una direccionada a cómo el docente orientaba la enseñanza desde un aspecto más general, proyectando al estudiante a buscar alternativas de solución para las demandas del contexto social, otras en las que los docentes tenían más en cuenta las necesidades del estu-

**Facultad de Educación**

dian te en relación al contexto y qué soluciones buscaban para facilitar su desempeño. En las observaciones 003, 004, 007, 008, 009, se optó por la valoración “siempre” debido a que los docentes abordaban las problemáticas del entorno por medio de la investigación y de noticias relevantes, además se referían a las demandas actuales a las cuales el estudiante debe apuntar o direccionarse, sin embargo, reconocían que es una elección propia. En un caso, el docente permitía la ubicación y orientación del estudiante con discapacidad visual, tratando de resolver situaciones próximas que se evidenciaban en el contexto donde este interactuaba. Por el contrario, en las observaciones 005, 006, 010, 011 no se evidenció que los docentes realizaran adaptaciones y precisiones según lo que ofrecía el contexto, ni se realizaban proyecciones o reflexiones por medio de las problemáticas y necesidades.

El tercer indicador buscaba encontrar si se promovía el diálogo de saberes, entre contextos y culturas. Para este, “siempre” es la opción que se identificó en las observaciones 005, 007, 008, 009, pues los profesores hacían preguntas desde la experiencia de los estudiantes y evocaban o buscaban que se aplicara el concepto de interdisciplinariedad. En otros cursos este indicador se aplicaba por medio de la interpretación de canciones de nuestro país y de las noticias que llevaban los estudiantes, permitiendo abordar temas con relación a culturas y otros contextos. Por el contrario, “nunca” se observó en algunos cursos que los profesores hicieran precisión en temas del área de enseñanza. (Observaciones 002, 006, 010).

El cuarto y último indicador de esta categoría, pretendía identificar si el docente integraba el diseño, implementación y evaluación de un proceso de formación, apostándole al desarrollo de valores, actitudes y aptitudes desde la diversidad de los estudiantes. En dos observaciones de cursos se señaló “siempre”, porque contemplaban el desarrollo de valores, reconociendo necesidades, con la intención de eliminar barreras y favorecer el desempeño, por medio de apoyos que pudieran brindarse entre pares y docentes y en otros casos a partir de recomendaciones y reflexión docente sobre fallas o malas decisiones que asumen los funcionarios públicos las cuales necesitaban ser cuestionadas. (Observaciones, 001, 008, 009). En la mayoría de los cursos no hacían precisión en temas relacionados a este indicador, sino que los docentes se centraban en temas relacionados al área de enseñanza, por tanto, se señaló la opción de respuesta “nunca”.

A modo de conclusión, se puede decir que por medio de la investigación el docente puede aportar la formación integral del estudiante, reduciendo la brecha entre el currículo y la formación integral, ética, socio-política, aptitudinal y actitudinal; como también por medio de la proyección

**Facultad de Educación**

al contexto laboral, conociendo su postura, reflexión y situaciones que atraviesan a los estudiantes. Teniendo en cuenta que existieron cursos en los que los docentes no precisaban en una formación integral, y solo se remitían a explicar temas relacionados con el área de enseñanza, se hace necesario pensar que los docentes de la Universidad de Antioquia por medio de sus cursos podrían reconstruir su plan de estudio pensando en una formación hacia la inclusión, la diversidad y las respuestas pertinentes para el aprendizaje de todos.

También los docentes buscaban que los estudiantes por medio de la lectura de su contexto y sus demandas, plantearan alternativas de solución, pues los docentes que tenían en cuenta necesidades del contexto, es decir el espacio donde interactuaba el estudiante con discapacidad visual, por tanto, buscaban eliminar las barreras por medio de la orientación y ubicación. Se puede decir que cuando el profesor brinda acompañamiento, integrando la enseñanza del aprendizaje, con factores que se presentan como barreras en el contexto, no solo buscan garantizar los logros académicos, sino también favorecer aspectos que se vinculan a la permanencia del estudiante con discapacidad visual dentro de la universidad, y que además de querer aprender, ellos buscan que la trayectoria académica se realice de manera amigable de acuerdo a sus necesidades y condiciones. Desde este punto de vista los docentes se presentan como un actor significativo para la trayectoria y acompañamiento de estos estudiantes.

**Análisis e interpretación de prácticas inclusivas.** Como parte de los hallazgos generales más relevantes, se quiere expresar que esta técnica, permitió el acceso directo a identificar y detallar las prácticas pedagógicas en las aulas de clase. Con lo anterior no se pretende desacreditar la función que cumplió cada técnica, por el contrario, se reconoce su validez y pertinencia, pero se quiere poner en evidencia la cercanía con el contexto, docentes y estudiantes en conjunto. En este orden la Fundación Compartir (2013, p. 41), menciona que un grupo de indicadores de buenas prácticas demuestra la importancia que tiene que los docentes reconozcan y valoren la diversidad de los alumnos a quienes enseñan, y con esto en mente les brinden los apoyos necesarios para que logren el éxito y estimulen la igualdad de participación en la clase desde la planificación, para garantizar así la atención a la diversidad en el aula.

La práctica pedagógica es un universo de elementos complejos como el currículo, los recursos, metodologías de enseñanza, el aprendizaje, procesos de interacción, mediaciones, planeaciones de clase, etc.; que denotan el panorama de la formación docente, como principales actores



**Facultad de Educación**

para la entrega y construcción y reconstrucción en la ruta del aprendizaje; este último como proceso, implica que para llevarse con éxito debe asegurarse que en la puesta en escena de los contenidos se puedan tener en cuenta ritmos de aprendizaje, contexto, condiciones particulares/individuales y colectivas, debido a que este no solo incluye adquirirse de manera individual sino que se relaciona muchas veces con la interacción social y educativa entre estudiantes y profesores.

Lo anterior permite pensar y concluir, que las prácticas pedagógicas del docente son un incidente fuerte en la permanencia y aprendizaje del estudiante con discapacidad visual, dejando claro que debe llegar a fusionar y sincronizar todos los aspectos que en ella son puntos de partidas y de llegada para procesos de aprendizaje, y que siendo estos interrumpidos se abren grietas que terminan siendo los escombros o elementos dislocados que llevan a la exclusión y en algunos casos deserción de estudiantes con discapacidad visual.

Se debe tener en cuenta que aunque la formación docente no esté direccionada a la discapacidad visual, este puede generar recursos que permitan y visibilicen los deseos y singularidades de todos los estudiantes, los cuales ingresan a la universidad para formarse como futuros profesionales, pero cuando el docente direcciona su propia formación y sus prácticas hacia el reconocimiento no solo de la discapacidad sino de la diversidad, los discursos y su práctica se ven reflejados en las respuestas educativas.

En “procesos didácticos”, los docentes suelen verbalizar lo que escriben en el tablero (gráficas y contenidos) como estrategia de enseñanza para adaptar las explicaciones de modo que sean entendidas por todos, pero es usual que estos “olviden” o desconozcan que cuentan con estudiantes que necesitan algún tipo de adaptaciones, dado que por lo general existe una representación homogénea de los estudiantes. De otro lado puede hablarse en menor medida de actitudes y disposiciones que consideran la diversidad y necesidades singulares de los estudiantes, por ejemplo a partir del diseño de materiales en alto relieve para la atención a estudiantes ciegos, lo cual exige que el profesor posea un conocimiento específico por ejemplo sobre adaptaciones o Diseño Universal del Aprendizaje, cosa que obviamente no es esperable, en la medida que la formación y la práctica docente en el ámbito universitario prioriza el conocimiento en el saber disciplinar que se enseña y no en la formación pedagógica. En otros casos los docentes cuentan con apoyos como las monitorías, con el propósito de facilitar el aprendizaje entre compañeros y responder de manera oportuna a las dificultades que presentan estudiantes, pero esto no significa aplicar cambios en la enseñanza y los procesos didácticos en el aula, por parte del profesor.



**Facultad de Educación**

Los docentes utilizan diferentes estrategias para acercar y motivar a los estudiantes, el clima experimentado en las clases, permite que exista interacción y comunicación basadas en el respeto mutuo. Se propicia el diálogo de disciplinas y el acercamiento a diferentes contextos relacionando las experiencias de vida cotidiana; facilitando que los estudiantes participen y se formen discusiones alrededor de los temas, por ejemplo, algunos docentes suelen utilizar la pregunta ya sea dirigida o de libre respuesta para propiciar la participación activa. Muchos docentes retroalimentan las opiniones de los estudiantes, y en singular no retoman ni realizan comentarios sobre las apreciaciones que efectúan los estudiantes con discapacidad visual, lo que puede interpretarse de distintas formas en la medida que podría considerarse indiferencia o también de discriminación positiva, en tanto los aportes de todos los estudiantes son valiosos o no, independientemente de presentar una discapacidad.

En procesos evaluativos, se encontró que, algunos docentes atienden a las apreciaciones los estudiantes para percatarse de la adquisición de conocimientos, como también por medio de exposiciones, trabajos en equipos y exámenes parciales escritos. En este último caso, algunos docentes utilizan adaptaciones como son los lectores de pantalla y el Sistema Braille apto para estudiantes ciegos y con baja visión. Al permitir que el estudiante haga uso de medios accesibles de acuerdo a su preferencia se facilita su desempeño y demostración de lo aprendido, sin embargo, surge la necesidad que se presenten recursos informáticos y físicos accesibles que pueden ser usados también en las clases.

Frente a las “interacciones”, no se evidencian situaciones de discriminación, teniendo en cuenta que las interacciones sociales y educativas no se dan por considerar que un estudiante tiene una discapacidad. En cuanto al trato y acompañamiento de profesores y estudiantes sin discapacidad, se identificó que este se da en igualdad de condiciones, sin embargo, debe manifestarse que el acompañamiento entre pares, es decir de estudiantes sin discapacidad es más activo y evidente que el realizado por los profesores, favoreciendo la trayectoria y adaptación de los estudiantes con discapacidad visual dentro de los cursos, como es la ubicación y desplazamiento.

Sobre la categoría “contextos” en condiciones de accesibilidad en la infraestructura, aun se evidencia una planta física poco amigable, donde no se identifican medios que permitan la movilidad de estos estudiantes como son los ascensores, rampas para segundos, terceros y cuartos niveles, que no cuentan con señalizaciones acústicas, en Sistema Braille o macrotipos. En cuanto a



**Facultad de Educación**

salones de clase, la distribución de algunos espacios restringe el desplazamiento autónomo de estudiantes ciegos, lo que demanda que los docentes por medio de la orientación, ubicación y descripción, favorezcan el reconocimiento de estos espacios. Se requiere que la organización de las aulas de clase sea conocida por todos los estudiantes, anunciando los cambios o remodelaciones que estos tengan. En el caso de estudiantes con baja visión, muchas veces pasan desapercibidos y no se tienen en cuenta para una buena distribución del espacio y para las adaptaciones de actividades y materiales, entre estas macrotipos y proyecciones accesibles para favorecer el acceso a la información. En el ambiente educativo, estos permiten que se tengan en cuenta las experiencias de cada estudiante, pero no se identifica que se retomen las vivencias de los estudiantes con discapacidad visual para explicar o aclarar los contenidos, desde este punto de vista, los docentes no tienen en cuenta la presencia de estudiantes con discapacidad visual, negando la oportunidad que se enriquezca la clase desde otras perspectivas.

En cuanto a “saberes”, se encontró que las estrategias de enseñanza basadas en la investigación, permiten otro tipo de experiencias de aprendizaje posible para todos los estudiantes, pero es importante que los recursos y metodologías, sean accesibles de manera general, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para la evaluación. En el análisis de prácticas pedagógicas, se mencionaron descriptores que son comunes tanto a estudiantes sin y con discapacidad visual, haciendo énfasis en las necesidades de esta última población. El hecho de contar con diferentes estrategias, actividades y materiales para motivar a los estudiantes, además recurrir al reconocimiento de las realidades, experiencias particulares y que el docente responda a ellas, son indicadores que hacen que la persona ciega o con baja visión se vea incluida en el aula.

## **8.2. Sistematización, Análisis e Interpretación de la Técnica Revisión Documentada**

Este apartado respalda y explica cada uno de los elementos relacionados a la aplicación de la técnica correspondiente a la revisión documentada, respondiendo así, al primer objetivo específico, referido a identificar prácticas pedagógicas inclusivas, de algunos cursos en los que están matriculados estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, se entiende la revisión documentada, como un proceso de análisis con relación a documentos oficiales (programas de curso)





**Facultad de Educación**

que permita obtener información sobre elementos relacionados a la planeación, estrategias y metodologías de enseñanza y evaluación establecidas en el currículo los cuales contienen información relevante que serán unidades de análisis.

Con el propósito de solicitar los programas de cursos o contactar estudiantes con discapacidad visual y/o docentes que orienten sus cursos, se revisó la base de datos del periodo 2017 – 2, proporcionada por el Departamento de Admisiones y Registro, de la universidad, haciendo visita a 15 coordinaciones de programas, de las cuales se recibe respuesta de 3 coordinadores a través del correo electrónico. Además, se recolecta información mediante la técnica de observación la cual posibilitó solicitar los planes curriculares a aquellos estudiantes y docentes. De estudiantes se reciben 7, de docentes 3, de coordinaciones de programa 3 y por último se consulta bajo la recomendación de una de las coordinaciones 2 programas de curso que se encontraron en la página web del Instituto de Matemáticas.

En general se revisaron 15 programas de cursos, entre el 14/11/2017 y el 10/03/2018, donde se encontraban matriculados 16 estudiantes con discapacidad visual, 9 de ellos con baja visión y 7 ciegos. Se encontró 6 estudiantes con baja visión en la facultad de Ingeniería: uno por Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Materiales, Ingeniería Química, Ingeniería Mecánica y 2 en Ingeniería de Telecomunicaciones. 5 Estudiantes con discapacidad visual en la Facultad de Educación (2 con baja visión: 1 en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana y otro en la Licenciatura de Matemáticas y Física, 2 ciegos en el programa de Licenciatura en Educación Especial y una en la Licenciatura en Matemáticas y Física). 1 estudiante con baja visión en la facultad de Salud Pública (Administración en Salud con énfasis en Gestión Sanitaria y Ambiental). 2 estudiantes ciegos en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Trabajo Social e Historia). 1 estudiante ciego en la facultad de Ciencias Económicas (Administración de Empresas). 1 estudiante ciega en la facultad de Artes (Licenciatura en Música). Con relación a los cursos según la información registrada en el programa, estos se ofrecen entre el primero y séptimo semestre: 9 cursos donde se encontraban matriculados estudiantes con baja visión (Métodos Epidemiológicos, Cálculo diferencial o Cálculo I, Química General, Psicolingüística, Estadística, Química General, Cálculo Integral, Informática 1, Cálculo 1 y 6 cursos donde se encontraban matriculados 7 ciegos (Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos Sociales, Enseñanza de las Ciencias Naturales (con dos estudiantes), Historiografía Colombiana, Introducción a la Economía, Introducción al Análisis, Solfeo Entrenamiento Auditivo I.



**Facultad de Educación**

Para el registro de la información se diseñó un formato estructurado correspondiente a la ficha de registro de documentos. Inicialmente el formato registra datos generales del curso: nombre del profesor, horario, facultad, área, programa, código del curso, grupo y nombre del curso. Posterior a ello la tabla está dividida horizontalmente en contenidos, unidad de análisis, categorías y memos analíticos. En los contenidos se desprende de forma vertical los siguientes ítems: objetivo, presentación, tópicos/contenidos del curso, metodología, materiales y evaluación. Lo anterior, fue definido de acuerdo a los formatos en los que se presenta la mayoría de programas de curso oficiales de la universidad.

En las unidades de análisis se registró información identificada y rastreada en los programas de curso, la cual debe contener aspectos relevantes que sean objeto de interpretación para los investigadores. De acuerdo a la unidad de análisis seleccionada, se extraen categorías relacionadas al tema principal y a al objetivo de investigación. Siguiendo a Gomes (citado por Romero, 2005 p. 1) “La categoría, se refiere en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones”. Estas categorías se definen haciendo referencia al objeto de investigación, relativo a prácticas pedagógicas, educación superior inclusiva y estudiantes con discapacidad visual, mencionando aspectos sobre facilitadores y barreras identificadas para su permanencia.

Una vez se definen las categorías a utilizar, es necesario realizar un comentario personal o teórico de acuerdo al punto de vista del investigador en relación a la información del programa. Por tal motivo, se deben elaborar memos analíticos. Los memos son pequeños análisis que explican o relacionan esas categorías establecidas a la luz de los objetivos de la investigación, lo cual supone ideas relevantes que surgen a partir de la reflexión del investigador al interpretar cada categoría perteneciente a las unidades de análisis retomadas. En otras palabras, cada memo brinda observaciones, tanto personales como teóricas que enriquecen los hallazgos durante el trabajo de campo, en este caso la revisión documentada. Por último, el formato contiene un análisis general de cada revisión documentada, donde se consignan las impresiones de los investigadores en el momento de ejecutar la técnica. De igual manera, se registran aspectos relevantes que están especificados en los memos analíticos.

**Facultad de Educación**

Para la recolección de la información en el caso de los investigadores con discapacidad visual (Ciegos totales), fue dificultosa realizar esta tarea, puesto que los programas en su mayoría se encontraban organizados en tablas o imagen, siendo compleja la lectura con el lector de pantalla (JAWS). Por lo tanto, se requería más tiempo para sistematizar la información.

Seguidamente, se presenta el análisis de los hallazgos de la revisión documentada, clasificados por categorías que son fundamentales sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior, lo cual ayuda a la identificación de barreras y facilitadores para los estudiantes con discapacidad visual.

**Currículo.** Se entiende el currículo como un proceso de construcción de planes de estudio y temáticas específicas de cada área; en este sentido, en los programas de curso, se mencionan algunos contenidos que deben conocer, adquirir y aplicar como profesionales competentes, sin desconocer que esto depende de cómo se realice el proceso de enseñanza que implemente el profesor con su metodología y los materiales ofrecidos, en caso de que en la clase se encuentre un estudiante ciego y/o con baja visión.

Referente a los objetivos de los programas de curso, en su mayoría establecen que los estudiantes reconozcan las competencias, habilidades y destrezas a desarrollar durante el período académico y su campo de acción, es decir, que se espera que por medio de los contenidos permita adquirir un dominio de lo propuesto por el objetivo de los cursos, donde todos los estudiantes están en la capacidad de aprender. Esto incluye tanto a los estudiantes con o sin discapacidad visual.

Haciendo referencia a lo encontrado en algunos programas de curso, se evidencia que se realizan flexibilizaciones curriculares, lo que permite que los estudiantes con discapacidad visual puedan contar con estrategias, metodologías y materiales que facilitan su aprendizaje, expresándose diferentes formas y posibilidades de abordar los contenidos utilizando varias alternativas. Alrededor del tema anterior surge el siguiente interrogante: ¿De qué forma se permite la accesibilidad a los contenidos en el caso de cursos que hacen uso del laboratorio donde se utilizan sustancias químicas? (Revisión documentada 004). Esta pregunta surge porque en los cursos que plantean esta metodología no se evidencia que contemplen adaptaciones para que el estudiante ciego o con baja visión pueda hacer uso de los materiales necesarios para acercarse al conocimiento y puedan desarrollar las actividades propuestas en estos espacios, sería pertinente que el docente no

**Facultad de Educación**

excluya al estudiante por falta de metodologías accesibles, sino que lo vincule al proceso de aprendizaje teniendo en cuenta ajustes razonables

La flexibilización curricular, también se contempla en los procesos de evaluación de algunos programas de curso donde se ofrecen diferentes diseños para presentar las evaluaciones, posibilitando, que el estudiante con discapacidad visual presente estas pruebas, en el formato que más se ajuste a su estilo de aprendizaje.

En el curso “Solfeo, Entrenamiento Auditivo I” se plantea, que los contenidos ofrecidos no necesariamente deben llevar un orden establecido, entendiendo que esto puede hacerse en función de la necesidad del estudiante. Inicialmente, la enseñanza puede centrarse en lo que el estudiante requiere reforzar. Además, en caso que una clase cuente con un estudiante con discapacidad visual, puede dictarse un contenido que también beneficie a la persona en sí, y en lo que necesita potenciar y está en la capacidad de adquirir, pensando en priorizar temas que puede ser de mayor importancia para adquirir las habilidades esperadas. (Revisión documentada 014).

Por el contrario, se identifica en el curso “Introducción al Análisis”, no se contempla ningún tipo de flexibilización curricular, como, por ejemplo: alternativas de evaluación y materiales adicionales, (Revisión documentada 006), lo que genera una necesidad para el estudiante de buscar estrategias de aprendizaje para la adquisición del conocimiento.

En síntesis, el currículo permite establecer las temáticas que serán abordadas en cada curso, cuyo planteamiento va direccionado a cumplir con objetivos específicos que lleven a los estudiantes a adquirir y tener un dominio o competencias en un campo de aplicación. En cuanto a esto, no hay distinción para la población con discapacidad visual, quienes están en la capacidad de lograr los propósitos de los planes curriculares. A pesar de ello, es importante considerar que los contenidos de los cursos tendrán un significado y apropiación efectivo para estos estudiantes, siempre y cuando éstos respondan a sus necesidades y estilos de aprendizaje, mediante un currículo flexible y estrategias didácticas pensadas para todos. En esencia, un currículo accesible representa un indicador clave para las prácticas pedagógicas inclusivas.

**Estrategias de enseñanza.** En este apartado se describen los hallazgos con relación a los procesos de enseñanza, y los elementos que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad



**Facultad de Educación**

visual, referidos a la planeación de clases, materiales y recursos didácticos, así como la metodología que establece los programas de curso. En este sentido, las prácticas pedagógicas inclusivas implican la planeación y ejecución de actividades que respondan a la diversidad y necesidades de los estudiantes, y que los docentes, tengan la capacidad de considerar la diversidad en el aula, así como la utilización de materiales y actividades, "haciendo ajustes razonables y ofrecer acomodaciones, adecuaciones, adaptaciones y modificaciones que respondan a las características de todos sus estudiantes". (Fundación Compartir, 2013, p. 42).

Cuando el docente cuenta con estrategias de enseñanza pertinente al área y pensada en los estudiantes con discapacidad visual, está favoreciendo su desempeño, posibilitando un acceso al conocimiento, y facilitando la permanencia en los cursos. Por tanto, las estrategias de enseñanza que se identifican, están direccionadas a metodologías que sincronizan elementos conceptuales con los contextuales no alejando al sujeto del entorno, lo que permite que los estudiantes asuman una postura crítica hacia la realidad.

Las estrategias de enseñanza que se implantan en el curso "Cálculo Diferencial o Cálculo I", permiten apropiarse de un contenido, participación activa del estudiante a partir de discusiones, comparación y reflexiones que se hacen por medio de aplicación de ejercicios y lecturas. (Revisión documentada 003). La participación activa del estudiante podría convertirse en una de las acciones que debe promover el docente como estrategia de enseñanza, lo cual implica un reto en el momento de diseñar y preparar la clase. Dentro de la metodología mencionada por el curso "Historiografía Colombiana", posibilita que los estudiantes puedan tener participación activa, para enriquecer los temas propuestos por el docente durante las "clases magistrales", mediante sus comentarios y aportes en el desarrollo temático. (Revisión documentada 011). La participación activa del estudiante con discapacidad visual brinda la oportunidad de expresarse libremente, plantear sus inquietudes, ideas, pensamientos, posibilitando potenciar las relaciones entre pares y con el profesor por medio de la discusión y diálogo de situaciones problemas (Revisión documentada 003). Además, se identifican como estrategias de enseñanza tener en cuenta los procesos cognitivos de los estudiantes con discapacidad visual, pues el reconocimiento de las necesidades particulares del estudiante permite establecer estrategias para el aprendizaje del contenido del curso. (Revisión documentada. 007).



**Facultad de Educación**

También se estima que, por medio de la investigación, se favorece el acceso y la participación de todos los estudiantes, mediante la elección de temas de su interés y de acuerdo a las necesidades de las poblaciones y sus contextos. Gracias a esto, el estudiante puede complementar y reforzar sus conocimientos y adquirir competencias relacionadas a los objetivos de los cursos y a su programa académico, donde además permite el aprendizaje significativo, según el cual, el estudiante desarrolla la competencia de relacionar la información y aplicarla en su contexto de forma experimental, relacionando ambos contenidos y también sus saberes previos que posiblemente le abran campo a la investigación. La posibilidad que el estudiante con discapacidad visual, participe activamente en trabajos de investigación, le permite cualificarse, o adquirir nuevos conocimientos en su profesión, siempre y cuando se cuente con materiales y recursos accesibles (Revisión documentada 009).

Por otro lado, se evidencia que en el curso “Enseñanza de las Ciencias Naturales”, no se especifica qué tipo de actividades se realizarían en el laboratorio y las salidas de campo, pues no se identifica cuáles serían las estrategias para que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje en caso de contar con un estudiante con discapacidad visual debido a que el éxito del desempeño de estos estudiantes depende de las estrategias pedagógicas que el docente utilice en el aula para garantizar un currículo flexible (Revisión documentada 005). En estos casos es preciso que los programas contemplen actividades con el fin de desarrollar una caracterización para conocer las capacidades y necesidades de cada estudiante y realizar ajustes pertinentes y necesarios al programa, como por ejemplo conocer las expectativas de cada estudiante, saberes previos, competencias, metas y habilidades a desarrollar.

Dentro de los procesos de enseñanza, y hablando de una educación superior inclusiva, se valora la disposición del docente para brindar un acompañamiento a los estudiantes. Para esto, 6 programas de curso plantean como metodología el uso de tutorías o asesorías para conocer el proceso individual de cada uno, permitiendo a su vez, establecer la mejor forma de brindar un apoyo con calidad al proceso académico del estudiante con discapacidad visual. En otras palabras. Es pertinente que dentro del proceso formativo de los estudiantes con y sin discapacidad visual se ofrezcan las asesorías debido a que estas permiten supervisar, monitorear, expresar dificultades, barreras o facilitadores para el aprendizaje y que si bien posibilita la interacción profesor - estudiante también se puede plantear conjuntamente estrategias accesibles de enseñanza. El uso de las

**Facultad de Educación**

tutorías mencionadas anteriormente, pueden complementarse gracias a que en 4 programas de curso se propone la necesidad de acudir al servicio de monitorías por estudiantes que dominen los temas, las cuales sirven de apoyo a todos los estudiantes, y en caso de quienes tienen discapacidad visual, constituye un recurso indispensable para superar las barreras que se encuentran en clase o para acceder a la información, y a su vez, promoviendo el trabajo entre pares.

La enseñanza tiene en cuenta el uso de recursos y materiales, cuya utilización debe ofrecerse a cada estudiante de acuerdo a sus capacidades, y en este caso hacia estudiantes con discapacidad visual. Los recursos o materiales son los medios que tiene el docente para enseñar e interactuar con los estudiantes, y estos a su vez con los conceptos y temas a abordar en la clase, por lo que su formulación, diseño e implementación van a influir notablemente en los procesos de enseñanza/Aprendizaje. Con esta premisa, es de vital importancia conocer durante los programas de curso qué materiales didácticos requieren los estudiantes, y que el docente va a utilizar en el aula, lo cual permita un mayor acercamiento con la habilidad, destreza o competencia que debe adquirir el estudiante de acuerdo a cada área del conocimiento.

Se concluye que ningún programa de curso hace mención explícita sobre la accesibilidad en cuánto a los materiales, o la posibilidad de ser aprovechados por los estudiantes con discapacidad visual. No obstante, se encuentran algunos indicadores que podrían facilitar el acceso a estos materiales por los estudiantes ciegos o con baja visión. Por ejemplo, dentro de las clases el docente podrá diseñar otros recursos que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje, se pueden aprovechar las nuevas tecnologías, disponer de lecturas previas con mayor tiempo, para que los estudiantes ciegos o con baja visión accedan a ellas a través de audio, textos digitales, Sistema Braille o macrotipos, etc. Referenciando uno de los programas, se encuentra que algunos materiales que ofrece el curso “Introducción a la Economía” son audiovisuales, brindándole el apoyo conceptual y referencial al estudiante con discapacidad visual. En este caso el material audiovisual permite el acceso a la información para complementar su aprendizaje. Al realizarlo de esta manera, el estudiante puede documentarse previo a las clases para aportar al desarrollo de la misma. (Revisión documentada 013). Si bien los estudiantes a nivel general realizan lecturas previas, en ocasiones el estudiante ciego o con baja visión debe contar con las mismas con un mayor tiempo de anticipación, y más si se requieren adaptar a otros formatos que sean accesibles.



**Facultad de Educación**

En resumen, los programas de curso brindan información referida a las estrategias didácticas de los docentes para la planeación y ejecución de las clases, lo cual beneficia a todos los estudiantes. Específicamente, el hecho que se mencionen estrategias de enseñanza, disposición del docente para ofrecer asesorías y seguimiento de procesos, así como los recursos didácticos, constituyen facilitadores para la inclusión en el aula fortaleciendo las prácticas pedagógicas inclusivas, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes ciegos o con baja visión.

**Aprendizaje.** El aprendizaje es el proceso para la adquisición de habilidades y competencias en la construcción y reconstrucción del conocimiento, por medio de estrategias, metodologías y materiales flexibles en la enseñanza, las cuales deben favorecer el óptimo desempeño del estudiante, en dirección a lo que plantea el concepto de educación inclusiva, el cual se refiere a

la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior (IES), a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos, en los programas académicos, y que estos propendan por la formación de los maestros inclusivos. (Arizabaleta Domínguez, & Ochoa, 2016, p.4).

Siguiendo esta idea, se describen algunos aspectos relacionados al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, considerando la enseñanza de contenidos teórico-prácticos, ambientes de aprendizaje, participación, habilidades para pensar, entre otras, para reflexionar sobre lo encontrado en los programas de curso.

Por una parte, se hace énfasis en cómo se enseñen los contenidos teóricos que ofrecen los cursos, y la interacción con ejercicios prácticos dentro y fuera del aula. Esto depende también del área en particular, ya que se usan diferentes materiales y herramientas para aplicar el conocimiento adquirido en un campo profesional en particular. Por ejemplo, en uno de los programas se habla sobre la interacción del estudiante con las sustancias químicas: El curso “Química General” al tener en cuenta las propiedades de las sustancias y las mezclas en diferentes contextos le da la oportunidad al estudiante con discapacidad visual de aprender según sus habilidades (Revisión documentada 004).





**Facultad de Educación**

Por otro lado, el buen rendimiento académico y el aprendizaje de los estudiantes, en los que se incluyen quienes tienen discapacidad visual, depende en una parte de las estrategias didácticas planteadas por el docente en clase, y que lleven a buen término lo propuesto por el programa. Adicionalmente, los ambientes de aprendizaje donde se desarrollan las clases, pueden proporcionar a los estudiantes con discapacidad visual apoyos para el desarrollo de ejercicios individuales y colectivos, que permita enriquecer los conocimientos y la interacción con sus pares (Revisión documentada 014).

Otro elemento agregado, es que los contenidos accesibles para el aprendizaje posibilitan una trayectoria académica, es pensar en el otro y para el otro, donde no se limita el aprendizaje, se posibilita su desempeño y participación, respondiendo a sus necesidades e intereses que muchas veces se ven vulnerados por la falta de respuestas educativas y que muchas veces no contemplan un diseño para todos. Se evidencia que en el curso de “Química General” permite que el estudiante con o sin discapacidad visual utilice diferentes formas de experimentar y lograr un aprendizaje significativo, al proponer como uno de sus ejes temáticos “la “tabla periódica”, y que, a su vez, se usa como un material en “diferentes formatos” (Revisión documentada 004).

El aprendizaje debe favorecer el desarrollo de habilidades y competencias que lleven a los estudiantes a lograr los objetivos planteados por los programas de curso. En este sentido, los Lineamientos en Competencias para la Educación Superior del MEN (2008, p. 2-7), se definen algunas competencias de pensamiento abstracto (pensamiento creativo, el razonamiento analítico y el razonamiento crítico, así como la resolución de problemas). Frente a esto, se encuentra que todos los estudiantes deben desarrollar habilidades para asumir nuevos retos conceptuales y llevarlos a la práctica. Como elemento que facilita el aprendizaje, los programas de curso pretenden que los estudiantes tengan herramientas para participar activamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual hace que se pueda nutrir en mayor medida el conocimiento y se evidencien las capacidades de cada uno en su área profesional.

La participación activa del estudiante con discapacidad visual brinda la oportunidad de expresarse libremente, plantear sus inquietudes, ideas, pensamientos, posibilitando potenciar las relaciones entre pares y con el profesor por medio de la discusión y diálogo de situaciones problemáticas. Por ejemplo, el curso "Cálculo Integral" promueve la investigación y el trabajo autónomo, por la necesidad de documentarse para realizar aportes y enriquecer la dinámica de la clase, al



**Facultad de Educación**

proponer una metodología de "Exposición de los temas por parte del profesor, buscando una participación activa del estudiante y la realización de talleres, con base en complemento de problemas elaborados para el curso". (Revisión documentada 009). En el caso particular de los estudiantes con discapacidad visual, esta participación se deberá ofrecer en igualdad de condiciones, valorando las capacidades y habilidades que estos estudiantes alcancen a desarrollar.

Teniendo en cuenta que uno de los aspectos claves de la educación inclusiva consiste en los apoyos para el aprendizaje, los docentes deben diseñar actividades pensadas para todos los estudiantes, "siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje" (Pooth y Ainscow, 2000. Citado por Sarto Martín, & Venegas Renaul, 2009, p. 17). Con relación a lo anterior, se hace énfasis en los estilos y ritmos de aprendizaje que tiene un estudiante con discapacidad visual. Al respecto, en algunos programas de curso se permite el diseño y elaboración de actividades y evaluaciones en varios formatos, que facilitan el acceso y el aprendizaje a estos estudiantes.

Con relación a las actividades, es de gran utilidad la "discriminación auditiva" como temática que propone el curso "Solfeo Entrenamiento Auditivo I", dado que esto representa una forma de comunicación más efectiva para estudiantes con discapacidad visual, y posiblemente elimine las barreras que representan la lectura y la escritura musical, sin restar importancia su utilización por parte de esta población, la cual emplea otros medios, como por ejemplo el Sistema Braille. Se le da importancia a este tema, como necesidad que el estudiante ciego o con baja visión, adquiera destrezas auditivas, tal y como lo menciona el programa: "melodía, ritmo y entonación". Estas habilidades pueden potenciarse en estos estudiantes, siendo el oído uno de los sentidos que más utilizan. Sin embargo, esto también es útil para los demás estudiantes, y más quienes tienen un estilo de aprendizaje auditivo (Revisión documentada 014).

Por su parte, el programa "Enseñanza de las Ciencias Naturales", menciona que la evaluación se encuentra diseñada para ser presentada en varios formatos, y que permite la expresión de los estudiantes de diferentes formas y de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. (Revisión documentada 005).

En suma, para lograr el aprendizaje por parte de los estudiantes ciegos y con baja visión, los cursos deben ofrecer alternativas de acceso y participación activa, que responda a sus estilos y



**Facultad de Educación**

canales de percepción, que, si bien los programas de curso no especifican, sí permiten a los docentes contemplar diversas actividades pensadas para todos. Sin embargo, se debe aclarar que una buena estrategia de enseñanza, y la utilización de recursos y materiales accesibles, no garantizan un buen aprendizaje, pero sí mejora las condiciones ambientales para responder a las necesidades de cada estudiante.

**Evaluación de tópicos y contenidos.** Teniendo en cuenta la definición del MEN, la evaluación, “como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante con y sin discapacidad visual y relevante para la sociedad”. (MEN, 2010, p. 1).

Se identifica, que se hace precisión en la manera de evaluar los contenidos y tópicos, formatos de evaluación, tipos de evaluación y competencias, de acuerdo al programa de curso y área, como también se identifican factores que algunos programas de curso no consideran relevantes pero que son cruciales para el buen desempeño de un estudiante con discapacidad visual. En este sentido, se considera como un factor trascendental durante los procesos evaluativos el acceso a la información, el formato, los apoyos, el tiempo, los acuerdos entre docente y estudiante, así como los criterios de evaluación. Haciendo énfasis en la manera como se evalúan los contenidos, se encontró que 8 programas de curso en sus estrategias de evaluación, contemplan una metodología teórico - práctica, donde se evalúa los procesos y desempeño de los estudiantes, por medio de actividades grupales o individuales. Estas evaluaciones, implican la adquisición y dominio de unos conceptos, aplicados en su campo de acción, lo cual supone iguales ventajas, tanto para estudiantes con y sin discapacidad visual, sin olvidar que éstas deben ser accesibles, respondiendo a sus habilidades. Al respecto, el curso “Solfeo, Entrenamiento Auditivo I”, considera el desarrollo de habilidades durante el proceso de aprendizaje e interacción con los instrumentos musicales. Además, el programa aclara los conceptos a evaluar, al igual que cada práctica a desarrollar por parte de los estudiantes, ya sea individual o grupal”. (Revisión documentada 014). En caso de realizar estas actividades de forma grupal, beneficia a los estudiantes ciegos o con baja visión, por medio de la interacción con sus pares, quienes posiblemente representen un apoyo para acceder a lecturas, descripciones de elementos visuales, superando otras barreras que pueden encontrarse al momento de presentar una evaluación.



**Facultad de Educación**

También se evidencia que 3 programas de curso, consideran importante brindar la oportunidad que se realicen acuerdos con los estudiantes, para asignar las fechas de las evaluaciones y se reconoce la importancia de evaluar los procesos y desempeño del estudiante durante el semestre. Contrario a esto, existen cursos que no se especifica ni se describen cuáles son los productos a evaluar por cada unidad, como tampoco se tiene en cuenta los procesos y desempeño de los estudiantes durante la clase, no se mencionan las estrategias de evaluación y los formatos en que serán presentados. Algunos de ellos solo tienen en cuenta los formatos físicos para entregar productos, lo cual supone una serie de ajustes para que estos sean presentados por parte de los estudiantes con discapacidad visual, a través de acuerdos con el docente. En otros casos, algunos cursos solo consideran evaluación cuantitativa o simplemente se evalúan los resultados finales sin tener en cuenta el proceso de cada estudiante, el cual se puede observar durante el semestre académico.

Finalmente, las competencias y habilidades que se evalúan son comunes para todos los estudiantes, es decir los propósitos de aprendizaje no varían, sino que se plantean para todos los integrantes de un curso. Sin embargo, es pertinente que los programas establezcan diferentes formas para valorar el desempeño académico, y en el caso de los estudiantes ciegos o con baja visión puedan demostrar sus conocimientos por medio de evaluaciones orales o escritas, de modo individual o grupal.

**Conclusiones de la revisión documentada.** En primer lugar, la accesibilidad es un elemento transversal que debe plantearse durante toda la formulación de un programa de curso, y que resulta imprescindible en el currículo, la enseñanza, aprendizaje y la evaluación, puesto que es una de las principales maneras de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, cuya implementación es necesaria durante las prácticas pedagógicas. De este modo, se retoman los Lineamientos - Políticas de Educación Superior Inclusiva, (MEN, 2013, p. 14), los cuales plantean que:

Se deben generar condiciones de accesibilidad, entendida como una estrategia que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problema por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos

**Facultad de Educación**

para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, dimensiones, su género, edad o cultura.

Por esta razón, para facilitar la accesibilidad a la información, los programas de curso no deberían estar diseñados en formato de tablas o imágenes, pues dificulta su lectura por los lectores de pantalla.

En segundo lugar, las competencias son comunes para todos los estudiantes, es decir los propósitos de aprendizaje no varían, sino que se plantean para todos los integrantes de un curso. A pesar de ello, es importante que se especifiquen diferentes formas y estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje, en el caso que en el aula se encuentre un estudiante ciego y/o con baja visión, contemplando la planeación, ejecución y evaluación acorde con sus estilos de aprendizaje, donde se combinen trabajos individuales y grupales, entendiendo que estos últimos fortalece las dinámicas dentro y fuera del aula, gracias a que sus pares son una fuente para el apoyo y el intercambio de conocimientos.

Por último, las asesorías y tutorías permiten identificar ritmos, procesos y necesidades individuales, pero especialmente las necesidades específicas en los casos de estudiantes con discapacidad visual. Por tal motivo, los programas de curso deben estar diseñados para que los docentes realicen una caracterización inicial del grupo y pueda identificar las capacidades del estudiante ciego o con baja visión, y a su vez, el docente sea un facilitador y que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje. (Unesco, 2009, citado por Moriña, 2013, p.13).

### **8.3. Sistematización, Análisis e Interpretación de la Técnica de la Entrevista**

**8.3.1. Cuestionario.** En esta sección se desarrollará el análisis de los hallazgos arrojados a partir de un cuestionario estructurado que se realizó de manera virtual en la plataforma de formularios de Google, en fechas comprendidas entre el 07/02/2018 hasta el 20/03/2018, el cual fue dirigido a docentes de la universidad con el objetivo de conocer los factores y condiciones que generan inclusión y/o exclusión desde las prácticas pedagógicas.

**Facultad de Educación**

En el presente apartado inicialmente se explicará cómo se realizó el proceso de divulgación del cuestionario, seguidamente se describe el diseño del instrumento para la recolección de la información y finalmente se presenta el análisis de las categorías y temas indagados a los docentes que participaron en la aplicación de la técnica.

Se realizó el proceso de divulgación por medio de las coordinaciones de los programas académicos de las diversas facultades (Educación, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Económicas, Comunicaciones, Derecho y Ciencias Políticas, Ingeniería y Salud Pública), las cuales enviaron el link del cuestionario a los docentes de cada programa, aclarando que debía ser respondido por profesores que hayan orientado o tuvieran cursos donde se encontraran matriculados estudiantes con discapacidad visual (ceguera – baja visión). De igual manera, se divulgó el cuestionario, publicando el link en las cuentas de Facebook donde hacían presencia estudiantes y docentes de la universidad y, por último, los investigadores y algunos participantes vía correo electrónico, enviaron el link a docentes que han orientado los cursos de su semestre actual y de los anteriores.

El cuestionario se realizó a partir de preguntas abiertas y cerradas, las cuales fueron construidas pensadas en elementos transversales de las prácticas pedagógicas para la atención con calidad de estudiantes con discapacidad visual.

El cuestionario fue estructurado por medio de preguntas distribuidas de la siguiente manera:

En la primera sección, datos generales del docente, área de enseñanza, grupo, programa académico, facultad, área de formación, nivel de formación, tiempo de experiencia en la educación superior, tiempo de experiencia docente en la universidad y, por último, tipo de vinculación con la universidad.

En la segunda sección, se busca conocer, perspectiva(s) o idea(s) que tiene el docente sobre la discapacidad visual y tipo de formación sobre la misma, datos vinculados a la experiencia docente con estudiantes de esta población y con la educación superior, recursos didácticos implementados, estrategias de enseñanza, adaptaciones para facilitar el aprendizaje, estrategias de evaluación y para la participación activa del estudiante, estrategias de acompañamiento, barreras y facilitadores que identifican para la inclusión, programas y proyectos que conoce el docente ofrecidos por la universidad para la inclusión y por último las recomendaciones que el docente podría

**Facultad de Educación**

hacerle a la universidad para mejorar la permanencia y las prácticas pedagógicas inclusivas; las anteriores preguntas, pensadas en la atención de los estudiantes con discapacidad visual.

Para la validación del instrumento, se hizo una prueba piloto con 3 docentes de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación, que examinaron y respondieron el cuestionario, haciendo sugerencias en cuanto al lenguaje y organización de las preguntas.

En cuanto a los datos generales de los docentes que participaron en la aplicación de la técnica se tuvo la siguiente información.

- En general respondieron 24 profesores entre los 28 y 64 años de edad, el 40.9% fueron hombres y el 59.1% mujeres, distribuidos, el 90.9% para un total de 22 docentes en la Facultad de Educación, y el 9.1% correspondiente a 2 profesores en la facultad de Ciencias Económicas. Este resultado no solo se muestra poco significativo respecto al total de profesores universitarios que se aproxima a un poco más de 5.000 (vinculados y catedráticos) según reporte de Vicerrectoría de Docencia 2018 (UdeA en cifras 2018), sino que además muestra la tendencia al interés en el tema por parte de los docentes de la Facultad de Educación, lo que se explicaría además por el hecho de que dos de los estudiantes que realizan esta investigación, son estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a esta facultad.
- Los anteriores se registran en los siguientes programas académicos: 2 de Administración de empresas, 10 del programa de la Lic. En Educación especial, 5 Lic. Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 5 del Componente Común – Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, 1 de Multilingua (programa académico de Rectoría y de la Escuela de Idiomas) y un docente que no registró programa académico.
- Los anteriores docentes orientan las siguientes áreas de Enseñanza: Energía y Universo, Métodos de Trabajo con Familia y Comunidad, Educación y Género, Alemán 1, Zoología, Fundamentos de Biología y Biología Celular, Seminario Interdisciplinario Pedagogía y Saberes, Modelos de Evaluación Atención y Asesoramiento en Educación Especial, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Nuevas Tecnologías en Educación, Enseñanza de las Ciencias Sociales, Educación y Sociedad, Cibercultura, Medios y Procesos Educativos, Actividad Física y discapacidad, Educación Ambiental y Sociedad, Desarrollo Humano,



**Facultad de Educación**

Seminario Docencia y Discapacidad Visual, Sistemas de Gestión Social Cultural y Educativa, Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, Nuevas Tecnologías, Discapacidad y Excepcionalidad, Practica VI Docencia Discapacidad Visual, Políticas Públicas y Legislación Educativa.

- Adicionalmente se registra las siguientes áreas de formación por cantidad de docentes: 3 Educación Especial, 3 Ciencias Naturales - Enseñanza de las Ciencias, 2 Ciencias Sociales, 2 Biología, 2 Filosofía, uno de, Física, Idiomas, Pedagogía y Saberes, Sociología, Componente Pedagógico, Actividad Física, Sociología de la Educación y de Género, Conservación Ambiental, Gestión Humana, Trabajo Social, Fonoaudiología, Tiflología e Ingeniería con los siguientes niveles de formación: 73.9% maestría ( 17 docentes), 13% doctorado (3 docentes), 8.7% pregrado (2 docentes), y 4.3% especialización (1 docente).
- Se identifica que el tipo de vinculación con la universidad que tienen los docentes o el tipo de contratación son: 82,2% cátedra (19 docentes), 13% ocasional tiempo completo (3 docentes) y 4.3% planta (3 docentes).
- Con relación al tiempo de experiencia del docente en la educación superior se encuentra que con 40 años de labor hay un docente, con 23 años uno, con 20 hay uno, con 19 años uno, con 8 años fueron 3 docentes, con 18 años uno, con 16 años uno, con 15 años uno, con 14 años uno, con 12 años tres, con 10 años cuatro, con 4 años dos, con 3 años tres y sin responder dos.
- Y, por último, respecto al tiempo de experiencia docente en la Universidad de Antioquia se identifica que con 32 años hay un docente, con 24 años uno, con 19 años uno, con 18 años uno, con 16 años uno, con 15 años dos, con 12 años dos, con 10 años dos, con 8 años dos, con 7 años dos, con 6 años dos, con 4 años 3, con 3 años tres y un docente no dio respuesta a la pregunta

Según lo anterior, se puede entender que la mayoría de docentes que respondieron la encuesta, tienen una relación directa con la facultad de educación, y por ende una mayor formación en pedagogía, aunque no necesariamente afinidad a temas relacionados con la discapacidad visual. Por tal motivo, la segunda parte del cuestionario brindará una información más acertada con relación al tema.



**Facultad de Educación**

A continuación, se describen las categorías que surgen de la elaboración de las preguntas del cuestionario. Para ocultar la identidad de los participantes, éstos serán identificados con la letra “D” y el número que corresponde al orden en que cada docente respondió.

*Concepción de discapacidad visual.* Las concepciones que giran alrededor del tema de discapacidad visual, son nombradas como supuestos implícitos los cuales inciden favoreciendo o dificultando el proceso de enseñanza o el desempeño del estudiante debido a las miradas que se le atribuye y los estereotipos que se han creado de acuerdo a las formas como estos estudiantes aprenden. Siguiendo la idea de Muñoz Villa, López Cruz & Assaél, (2015, p. 4). “Los supuestos implícitos {...} debe poner un foco particular en el lenguaje, específicamente en cómo se usa y qué significan las palabras”. La importancia de esto radica, siguiendo a Bruner (1986), Citado por (Muñoz Villa, et al., 2015, p. 4), en que por medio del lenguaje “creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando y por el modo en que las palabras nos invitan a crear realidades en el mundo que coincidan con ellas”. Siendo así, el tema de discapacidad visual no es apto a dichas concepciones, pues muchas veces se relaciona la “carencia de visión” con otros elementos como se verá en seguida.

En el presente apartado se mencionará y se analizará lo que los profesores piensan sobre discapacidad visual, que son identificadas como concepciones y definiciones que han construido a partir de su experiencia, estudios y contacto con la población.

Muchas de las respuestas brindadas por los docentes, están directamente relacionadas al déficit, el cual está vinculado específicamente desde lo biológico a la carencia de uno de los órganos de los sentidos. Por ejemplo, (D8) expresa que: “generalmente ante esta pregunta hago referencia a la definición biológica, entendida como la pérdida parcial o total del sentido de la vista, o la disminución total y/o progresiva del campo y agudeza visual del órgano de los ojos”. Sin embargo, en otras respuestas se encuentra que, si bien la discapacidad visual representa una “dificultad”, “limitación física” (D15), “condición física” (D21), se reconoce que no existe ninguna dificultad mental, y que, por el contrario, muchas de estas restricciones se dan en su entorno. Considerando esta concepción, (D7) afirma que la discapacidad visual “genera limitación en la ejecución de actividades básicas cotidianas y restricción en la participación”. Desde una perspectiva social y de enfoque de derechos, uno de los docentes entrevistados, hace alusión al “conjunto de barreras



**Facultad de Educación**

del entorno y que no le permiten su goce pleno de derechos, y el desarrollo de su plan de vida” (D18).

Por último, (D22) reconoce que es “un proceso de aprendizaje en el cual intervienen estudiante-contexto-docente. En el sujeto se encuentran otras maneras de aprender y el docente otras formas de resignificar el conocimiento”. De acuerdo a la respuesta anterior, se deja claro que un estudiante con discapacidad visual tiene diversas formas de aprender y que el nivel de su discapacidad se ve influenciado por el contexto y la forma en que el docente acerque el conocimiento y proporcione herramientas significativas para su proceso académico.

De acuerdo a la concepción de discapacidad visual por parte de los docentes entrevistados, se identificó que, para la enseñanza y el aprendizaje, no depende de la discapacidad como tal, sino la mirada que se dé hacia estas personas, y las oportunidades para el acceso y participación, brindadas de acuerdo a sus necesidades y la posibilidad de interactuar y plantear estrategias accesibles y retos para el óptimo desempeño del estudiante. Además, que, si bien hay una restricción considerando el aspecto visual, existen otros medios de percepción o sentidos, como puede ser el oído y el tacto. Dado lo anterior, retomamos la idea de (Pozo et al., 2006, p. 2) citado por (Muñoz, et al., 2015, p.2), estos argumentan que para mejorar las formas de aprender y enseñar requiere cambiar “las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos {...} interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza”.

De acuerdo a lo referenciado, se genera un reto para el docente y para la educación superior, cuyo pilar será cambiar paradigmas de inclusión por medio de la mirada que vaya permeada hacia las capacidades y potencialidades de ese sujeto y a los aportes que puede brindar en el aula y en los diferentes espacios que abarcan la práctica educativa.

**Formación y experiencia docente.** En cuanto a la formación para el proceso de intervención con estudiantes ciegos y de baja visión, se encuentra que 15 docentes no han recibido formación al respecto, por lo cual, sus respuestas posiblemente se vean influenciadas por la interacción con los estudiantes. Por lo contrario, 9 de ellos manifiestan tener algún grado de formación en discapacidad visual, se encuentra que 4 de ellos son educadores especiales, dejando claro que en algún momento de su formación o experiencia laboral han estado vinculados a procesos de reha-



**Facultad de Educación**

bilitación y educación de esta población. De estos 4, 2 de ellos se han especializado en áreas tifológicas, y, por ende, a procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad visual, en este caso dentro de la UdeA.

Por otra parte, los 5 docentes restantes, manifiestan interés para capacitarse mediante lecturas e indagaciones, realizadas de forma autónoma y de acuerdo a su campo de formación. Dado lo anterior, (D8) menciona:

Realmente muy poco desde espacios formales, un diplomado que realicé sobre educación inclusiva y un curso sobre discapacidad que realicé durante mi formación como docente de la Licenciatura en Ciencias Naturales. Pero la búsqueda autodidacta individual y personal me llevo a revisar texto, política pública e investigaciones y experiencias significativas asociadas a la enseñanza de las Ciencias Naturales a población con discapacidad visual.

Haciendo relación a la experiencia docente vinculados en discapacidad visual se concluye que 10 han tenido experiencia en un semestre, 5 en un año, 3 en dos años, 1 en cinco años, 1 en diez años, 1 en veintiocho años, 1 no ha tenido esa experiencia, 1 persona no responde y 1 dice que, desde la educación en contextos escolares, rehabilitación y educación superior. De lo anterior se puede decir que la formación docente es un incidente fuerte en la puesta en marcha y aceptación de la diversidad y donde permite tener en cuenta que cada estudiante requiere apoyos específicos, debido a las diferentes formas de aprender. Con esto no se exige que el docente que no tiene formación al respecto, no implemente estrategias didácticas de enseñanza. Se puede afirmar que la formación docente en temas de discapacidad visual está vinculada a los tipos de apoyos y ajustes razonables que se pueden brindar para estos estudiantes, debido a que estos favorecen la práctica y por ende el aprendizaje, permanencia y promoción del estudiante. Es así, como muchas veces el docente que no cuenta con la formación, se presenta como barrera en el aprendizaje del estudiante, aunque en varias ocasiones, hay algunos de estos demuestran creatividad y empatía para responder a necesidades, existiendo aprendizaje colectivo a través de las recomendaciones que puede ofrecer el mismo estudiante enriqueciendo su conocimiento por medio de la experiencia, la cual, permite mejorar la práctica pedagógica para la atención de otros estudiantes ciegos y con baja visión.



**Facultad de Educación**

**Recursos y estrategias de enseñanza.** En cuanto a recursos didácticos, se puede afirmar que muchos de los docentes utilizan materiales propios de cada curso, o adaptados a la discapacidad visual, según sus necesidades. Sólo (D24) expresó que no utiliza ningún recurso. En primer lugar, hay docentes que utilizan materiales concretos o adaptados que brindan mayor información conceptual al estudiante con discapacidad visual. Es así como D5 propone "Resalto de figuras en papel con base de plancha de goma", y D8 utiliza objetos en 3 dimensiones o actividades que se puedan realizar con el tacto.

De otro modo, el acceso a la información se facilita siempre y cuando el docente utilice recursos que complementen la información visual, y que las lecturas se puedan ofrecer en varios formatos. En este caso, 13 docentes tienen claro en describir elementos gráficos o visuales, ya sea por medio de descripciones verbales de presentaciones textuales y gráficas, audio, audiodescripciones, apoyo de pares, entre otros. A modo de ejemplo, D16 anota lo siguiente:

Uno de los más utilizados es el discurso verbal, acompañado de la descripción de algunas conductas no verbales propias (docente) y compañeros para contextualizar al estudiante. Los videos con audio claro y soportados en descripción de imágenes cuando se considere necesario. Discusiones grupales. Juegos didácticos de construcción como cometa de lana...) a través del tacto y guía de los compañeros. Construcción de cuentos, poesía, canciones. Descripción de imágenes, dispositivas. Ronda móvil.

De forma muy particular, D1 especifica los "equipos de laboratorio", como un recurso que él utiliza. Si bien estos materiales son implementados para todos los estudiantes, pero este no menciona de qué forma se pueden adaptar para los estudiantes que tienen discapacidad visual.

Actualmente, el acceso a la información de los estudiantes ciegos o con baja visión es una realidad gracias al Sistema Braille, lo cual 8 docentes manifiestan como importante para realizar trabajos y transcripciones, así como el uso de textos de lectura en este formato. Lo anterior, se puede complementar con el apoyo de las nuevas tecnologías, como lo son los lectores de pantalla (JAWS), y la "disponibilidad de la información y documentación con mayor anticipación" (D7). Las adaptaciones utilizadas por los docentes que facilitan el aprendizaje y el acceso a la información permiten un proceso amigable con cada una de las actividades propuestas por el curso, donde se hace necesario apoyos, recursos, materiales y estrategias de enseñanza pertinentes. Si bien en algunas ocasiones se plantean materiales comunes, es importante contar con recursos específicos



**Facultad de Educación**

y que vayan dirigidos hacia un estudiante ciego y/o con baja visión; por su parte, muchas actividades que están pensadas en el aula tienen un contenido muy gráfico lo que requiere mayor descripción y acercamiento a elementos visuales por parte del docente o sus pares.

Las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos y recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes con y sin discapacidad visual. Cabe hacer mención que el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial.

Se encuentra que muchos docentes proponen estrategias de enseñanza que son comunes a todos los estudiantes, pero que son útiles para quienes tienen discapacidad visual. Es así como D23 apunta que como estrategia utiliza el "debate, exposición, trabajo en grupos, lectura de textos y noticias". Estas actividades están pensadas para toda la clase, aunque para el caso de estudiantes con discapacidad visual, se dará especial importancia a la adaptación de los textos para poder ser leídos, ya sea con lectores de pantalla o transcritos al Sistema Braille.

Por otro lado, varios docentes utilizan la descripción de objetos o de situaciones de una teoría específica (Gráficas, esquemas, dramatizaciones, etc.). Es aquí como D20 emplea "material concreto para apoyar las explicaciones, ser muy descriptivo al abordar un tema, transcribir textos a código Braille".

Partiendo de la opinión de D2 quien reconoce el "acompañamiento directo" como fuente de apoyo y mejoramiento de las condiciones del estudiante, varios docentes manifiestan como estrategias "el trabajo colaborativo entre pares", las lecturas previas y asesorías directas con el estudiante, adaptación de materiales, entre otras, que permitan el "encuentro y diálogo de saberes" D11.

De manera muy específica, se identifica que D24 anota que "el estudiante cuenta con un compañero asignado por la facultad que lo acompaña en la clase y le dicta todo lo que no puede observar". Ante esta respuesta, queda el interrogante de hasta qué punto el docente deja el trabajo en manos del monitor, si se tiene claro que las estrategias didácticas deben estar direccionadas por parte del docente. En este caso, se podría decir que no existe una interacción directa entre el docente y el estudiante con discapacidad, seguramente por el temor o el desconocimiento del docente para el trabajo con esta población, Sin embargo, al respecto, también se considera como un apoyo la asignación de un par como mediador o de un estudiante tutor. Como estrategia que impulsa la educación superior inclusiva se considera importante el acompañamiento por parte del docente o



**Facultad de Educación**

tutor quien será el encargado de verificar o de hacer un seguimiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En este sentido, a nivel general los docentes coinciden en la modalidad de asesorías, ya sea durante o en espacios extra clase, de forma presencial o virtual. En consonancia a lo anterior, muchos de estos procesos de acompañamiento se hacen con el fin de "escuchar" (D2) a los estudiantes con discapacidad visual, y así definir qué tipo de ajuste realizar en función de las necesidades particulares. Al respecto este mismo profesor aclara que “se hacen diagramas utilizando herramientas por ellos sugeridas”. Lo anterior, deja claridad que estos espacios son importantes para resolver dudas y trazar rutas que sirvan para la implementación de buenas prácticas pedagógicas que contribuyan no sólo a fortalecer conocimientos, sino a promover el pensamiento crítico y la reflexión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

**Adaptaciones para el aprendizaje.** De los 24 docentes, 14 de ellos han utilizado alguna adaptación para facilitar el aprendizaje, 9 no las han utilizado, y uno de ellos no registra respuesta. De los docentes que hacen uso de las adaptaciones se evidencia la flexibilización curricular, dado que se completa con una serie de materiales adaptados que facilitan su proceso educativo, tales como, dispositivos y ayudas técnicas para la accesibilidad, con el fin de asegurar los aprendizajes de los estudiantes ciegos y de esta manera mejorar sus procesos educativos. Entre tales ayudas D8 destaca:

Adaptar la propuesta curricular durante el desarrollo del curso, hasta el pensarme actividades disimiles, según las capacidades y fortalezas del grupo, además de la estrategia motivacional una serie de acciones y materiales que busca motivar a todos los estudiantes para el logro y desarrollo de sus competencias.

Cabe anotar que este docente con sus adaptaciones, abarca a todos sus estudiantes, teniendo en cuenta la motivación para aprovechar sus competencias. Además, D17 dice que “Aprovechar las experiencias y conocimientos de los estudiantes con discapacidad visual para generar aprendizajes significativos en los demás estudiantes del curso”, es decir que los estudiantes que no tienen discapacidad visual también pueden aprender de los que tienen una discapacidad visual según las estrategias y objetivos del docente. Esto sin olvidar la importancia que tiene la descripción de objetos visuales como lo menciona D4 “La descripción de imágenes, utilizar más el español”, y mucho más cuando se trata del estudio de otra lengua.



**Facultad de Educación**

Por otra parte, D12 aclara que, si bien no ha utilizado ninguna adaptación, "se solicitó la instalación del JAWS", pero aclara que los estudiantes que han participado en su clase, han tenido instalados los programas lectores de pantalla en sus equipos.

**Estrategias de evaluación.** A nivel general los docentes manifiestan diferentes tipos y formas de evaluación, tanto individual como grupal, buscando que los estudiantes con discapacidad visual tengan las herramientas suficientes para poderlas presentar, y a su vez, éstas puedan ser flexibles y que respondan a sus necesidades particulares, esto teniendo en cuenta un diálogo inicial con el estudiante, tal y como lo menciona D7: "siempre en clase oferto la posibilidad que el estudiante presente la evaluación por el medio o herramienta que más se acomode a sus posibilidades de éxito y simplemente le aseguro que encontraré la manera de interpretarlo aunque no domine la herramienta". Según esto, las evaluaciones se pueden presentar en diferentes formatos, ya sea Braille o por medio de los lectores de pantalla, orales o con ayuda de un compañero o "lector externo" (D24). Dado lo anterior, la evaluación es reconocida por algunos docentes como un proceso, que va reflejando las habilidades y el desarrollo de las competencias de los estudiantes con o sin discapacidad visual, incluso en otros espacios como las "salidas de campo o foros" (D14).

Según la información proporcionada por cada uno de los docentes, se ha puesto en evidencia que han utilizado algunas formas de evaluación y que en muchas ocasiones a pesar de no conocer o no haber tenido en su clase a un estudiante ciego, se han dado a la tarea de ser flexibles y permitir otras formas de evaluar, quizá muchas veces hayan descubierto otros potenciales de aquellos estudiantes, y que gracias a su vinculación con el proceso individual, han podido ser posibilitadores y constructores del conocimiento junto con el estudiante y esos nuevos retos que supone contar con personas que tienen otras formas de aprender y percibir su entorno.

Como conclusión de lo anterior y del análisis de las respuestas, es notable que estas están mayormente referidas a materiales y estrategias respecto a estudiantes ciegos, en ningún caso se hace mención a estudiantes con baja visión, anotando que en este caso no solo se expresa el desconocimiento del tema, sino la ausencia de descripciones didácticas específicas a las necesidades de estos estudiantes.

**Promoción de plena participación de los estudiantes.** Dentro de las estrategias didácticas para el desarrollo de las clases y demás actividades académicas, es conveniente que el docente

**Facultad de Educación**

plantee situaciones y acciones que posibilite la participación activa, que, si bien se realiza con la intención de que todos los estudiantes realicen aportes, en el caso de las personas con discapacidad visual, es importante que éstas tengan sentido para cada uno, y se logre la comprensión de los temas abordados.

Los docentes, a nivel general mencionan actividades y acciones que favorecen la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual. Partiendo de la opinión de D7, se encuentra que se promueve la participación

Con tres procesos específicos: primero garantizando que hay comprensión de la temática abordada, facilitando múltiples opciones para acercarse al conocimiento y socializar lo aprendido, pero sobre todo respetando los intereses particulares de los estudiantes e incorporándolos al conocimiento que se construye en el aula de clase.

Para el desarrollo de estas actividades, algunos docentes afirman que cada estudiante con discapacidad visual puede participar en igualdad de condiciones, siempre y cuando "haya acceso a las lecturas o a fuentes de información", tal y como indica D12. A parte de ello, D20 precisa que "al apoyar los contenidos con elementos que accedan por los canales sensoriales que están óptimos en los estudiantes, se pretende que ellos logren comprender la información para que su participación sea igual a sus demás compañeros".

Por otra parte, se considera indispensable que el docente pregunte a cada estudiante, lo cual hace que este se sienta en confianza y que aparte de eso, sea tenido en cuenta por el docente D24. Estas acciones, no sólo permiten que el estudiante demuestre interés hacia las actividades, sino que fortalece las interacciones docente-estudiante, lo cual es manifestado por 5 docentes en el cuestionario.

Si bien los docentes deben propiciar la plena participación de todos los estudiantes en el aula, así como plantear ejercicios que los motiven para realizar otras actividades que contribuyan a su aprendizaje en diferentes espacios, este tipo de acciones benefician también a los estudiantes ciegos o con baja visión. De esta forma, los estudiantes con discapacidad visual se pueden circunscribir al trabajo en equipo de una forma más activa, y, además, se permitiría una retroalimentación, para ofrecer mayor seguridad a los estudiantes con esta discapacidad.

***Principales barreras o limitaciones para la inclusión.*** Las barreras o limitaciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, están marcadas principalmente en la necesidad





**Facultad de Educación**

de tener mayor formación para los docentes por parte de la universidad, y en otros casos barreras actitudinales que resultan a partir de las concepciones o el desconocimiento de las condiciones particulares de la discapacidad visual y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, de ahí que muchas de sus planeaciones y actividades estén pensadas para ser transmitidas de la misma forma. Adicional a ello, existen barreras para la información y comunicación, barreras arquitectónicas, así como actitudes particulares, en el sentido de no aceptar los apoyos ofrecidos por los docentes, por parte de algunos estudiantes ciegos o con baja visión.

Por una parte, se identifica que la falta de formación a los docentes, genera barreras para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual. Ante esto, se recoge la opinión de D6 quien afirma:

Creo que los maestros debemos tener formación y acompañamiento, pues debido al desconocimiento de lo que implica no poder ver, podemos caer a extremos, que, por ejemplo: subvaloren las capacidades del estudiante o ignoren las exigencias que tiene esta situación y entonces las principales barreras las podemos poner nosotros mismos.

En este caso, D11 complementa que estas barreras pueden darse "al desconocer que hay diversidad en los procesos de aprendizaje y que a veces utilizamos un solo método de explicación y construcción de conocimientos".

Por otra parte, la actitud del docente influye en el trato y acompañamiento a esta población. Según lo anterior, D8 señala:

La principal barrera es de carácter humano, personal y de tipo mental, es aquel maestro que se niega a recibir un estudiante con discapacidad visual, que no se da la oportunidad de replantear sus procesos de enseñanza, de transformar su práctica, de variar el uso de estrategias y recursos que enriquezcan su accionar al reflexionar sobre el cómo enseñar y el cómo aprende el estudiante con discapacidad visual; pero sobre todo que no se da la oportunidad de aprender con los estudiantes que tienen este tipo de diagnósticos y que han generado una cantidad de estrategias, medios, estilos y formas para superar su discapacidad y convertirla en una oportunidad de crecimiento personal y social.

Adicional a esto, se suman las barreras para el acceso a la información, por la falta de recursos tecnológicos como lo menciona D12: "la falta de software para trabajar bases de datos y búsquedas, pues en las salas de la biblioteca no están instaladas". La ausencia de estos programas en las facultades, como lectores y magnificadores de pantalla, implica una dificultad para que los



**Facultad de Educación**

estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente de forma autónoma, y en ocasiones deben acudir a la sala de invidentes o a otras personas para dar respuesta a estas actividades. Desde otra perspectiva, 2 docentes (D14 y D17), mencionan que, desde la actitud de los estudiantes con discapacidad visual, también se instauran barreras que pueden obstaculizar su proceso académico y la relación con el docente y sus compañeros, ya sea por su "carácter" (D14) o por "sentimientos de minusvalía" (D17).

Agregado a esto se puede decir que las barreras o limitaciones para la inclusión no solo se atribuye al contexto y al profesor, desde la concepción de discapacidad, y desde la práctica pedagógica que implica el proceso de enseñar, sino también desde la actitud que tenga y demuestre el estudiante, la cual parte desde la aceptación y reconocimiento de sí mismo, más que persona con discapacidad, como sujeto portador de derechos y oportunidades en la cual es claro que debe recibir la atención pertinente y justa a sus necesidades.

***Identificación de programas y proyectos por parte de los docentes.*** En cuanto a los programas, proyectos y servicios que ofrece la universidad para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, se identificó que 17 docentes los conocen y 7 manifiestan no tener ningún conocimiento sobre ellos. Por una parte, esto se debe a que dichos programas no han tenido la suficiente difusión para que los docentes puedan hacer uso de ellos, y, por otra parte, esta situación, también se da porque los docentes no indagan más sobre los programas y servicios que tiene la UdeA, los cuales sirven de apoyo para mejorar las estrategias de acompañamiento a estos estudiantes. En otro sentido, este desconocimiento también se explica, porque el conocimiento que posee la comunidad universitaria y la forma como se difunde esta información, está siempre relacionada como los recursos del servicio de biblioteca, y no como un centro de recursos que debería estar vinculado a la docencia y a las prácticas académicas en las aulas de clase y no estar centralizadas en el servicio de biblioteca.

De 17 docentes que manifestaron conocer los programas, servicios y proyectos, 3 mencionan explícitamente que no han necesitado o no han acudido a ellos y una docente manifiesta que (D14) no obtuvo respuesta a la solicitud para elaborar un examen en Braille, por lo que ella misma tomó la decisión de leer el parcial a la estudiante. Además, 6 docentes han acudido al servicio de la "sala de invidentes Jorge Luis Borges" para transcribir, o utilizar textos o evaluaciones en Braille. Además del servicio para invidentes de la biblioteca central, 4 docentes afirman conocer el

**Facultad de Educación**

programa de “Guías Culturales, Otras miradas”. Por último (D13) conoce un "diplomado" y 2 profesores (D17 y D21) el "programa de permanencia, Iniciativa Soy Capaz" de la Universidad. Dado lo anterior, muchos docentes suelen conocer los servicios, pero no hacen uso de ellos, lo cual les facilitaría tener más herramientas para el trabajo con los estudiantes ciegos o con baja visión.

Por otra parte, muchos docentes han recurrido a los servicios que presta la sala de invidentes, gracias a que conocen el programa "Préstame tus ojos", para transcribir textos al sistema Braille. De forma muy particular, D8 expresa:

Fui como estudiante de pregrado guía cultural participando del programa “Otras miradas”, en la biblioteca fui voluntaria del programa “préstanos tus ojos” y accedo a la transcripción de material en Braille para mis estudiantes, y como docente del programa de la Licenciatura en Educación Especial, participando activamente de charlas, encuentros y plenarias donde se tocan temas de discapacidad entre ellas la visual.

Por esta razón, siguiendo la idea de D5, "realmente, si un docente quiere salir adelante con la enseñanza de conceptos de estos estudiantes, se hace necesario introducirse en el cuento y a veces es imposible por el tiempo limitado de los docentes". Retomando la opinión de D6 quien dice que “no fue necesario porque los estudiantes tienen un desarrollo de competencias y un manejo de estrategias excelentes, lo cual hizo que no fuera necesario buscar apoyos externos", es de notar que en muchas ocasiones entre el docente y el estudiante con discapacidad visual se establecen acuerdos para resolver dudas o inquietudes con respecto a material y estrategias de apoyo durante el curso. Sin embargo, se plantea la necesidad de difundir más los servicios y programas que tiene la universidad en caso que en algún momento se requiera un apoyo específico para algún curso.

Finalmente, se aclara que los servicios y programas no sólo se ofrecen para el acompañamiento a los estudiantes ciegos y con baja visión, sino para quien lo necesite y en este caso ampliar el conocimiento de las herramientas apropiadas para este tipo de discapacidad, lo cual facilita la eliminación de barreras y pensamientos erróneos que se instauran en todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

***Recomendaciones para tener una educación con calidad.*** Las recomendaciones planteadas por los docentes, ofrecen un panorama amplio que va encaminado hacia la formación y difusión en temas relacionados a discapacidad visual para la comunidad universitaria. Tomando como



**Facultad de Educación**

referencia las ideas de 20 docentes, se pueden enunciar algunas recomendaciones para permitir procesos de educación superior inclusiva. Siguiendo el ejemplo de D3 quien plantea:

Formación para todo el profesorado en el tema, por lo menos, charlas de inducción. Cuando las y los estudiantes con discapacidad se matriculen en el curso se busque al profesor-a y se haga una mínima orientación del proceso de formación. Que se doten las aulas de ayudas didácticas para las clases. Que no dejen a estos estudiantes a la deriva, que tengan más posibilidad de integrarse en la universidad. Que se les genere espacios de socialización, es decir, que existan lugares además de la biblioteca para que puedan compartir y acompañarse. Que se coloque una señalización en las aulas para que no tengan que hacer tantos esfuerzos para llegar.

Referente a temas de formación para el profesorado, inicialmente la universidad debería contar con una política de acompañamiento a estudiantes con discapacidad, y que permita orientar a los docentes sobre su inclusión en el aula y los recursos con que cuenta la universidad (D9). Sobre la idea anterior, es necesario clarificar que en la universidad existen políticas institucionales para el ingreso, y para la permanencia, de hecho, existe el acuerdo superior que reglamenta el comité de inclusión y el Programa de Permanencia con Equidad, como también la ubicación del tema en el actual Plan de Desarrollo Institucional 2017- 2026, pero en este caso tendría que analizarse el nivel de conocimiento que los docentes poseen sobre las políticas universitarias. Esto haciendo énfasis en la "preparación de los docentes desde el primer momento en que recibe a un estudiante con discapacidad visual" (D13). De esta manera que este "entienda y elabore propuestas que permitan un mayor aprendizaje del estudiante con discapacidad visual" (D24) y que además se capacite en otras facultades diferentes a la de Educación, "pues todavía hay resistencia para recibir estudiantes con esta discapacidad en sus aulas" (D17). Es decir, en la "medida de las posibilidades se debe hacer un trabajo en cada una de las facultades para hacer formación a docentes y promoción del desarrollo humano" (D17).

En cuanto a la dotación de ayudas didácticas en el aula, D12 recomienda "la instalación de softwares en diferentes salas de cómputo o facilitar los programas a los estudiantes", por su parte, D8 propone "adquisición de equipos de laboratorio (Lentes, software y demás recursos tecnológicos) que permita mejor acompañamiento y accesibilidad a la población". En este caso, D15 precisa que se debe utilizar "material pedagógico enfocado a ellos" por ejemplo "material en Braille actualizados y salas de audio diseñadas con buena tecnología para el uso de éstos" (D19).



**Facultad de Educación**

Haciendo alusión a los espacios de socialización, varios docentes consideran conveniente que se creen lugares diferentes a la “Sala de Invidentes Jorge Luis Borges”, para que haya mayores posibilidades de integración en otros ambientes de la universidad. Lo anterior, debe contemplar la accesibilidad en la infraestructura, "mejorando el diseño geográfico para la circulación" (D11), por medio de la señalización para una mejor ubicación de las aulas y demás sitios de la universidad.

Para permitir una participación más activa de los estudiantes ciegos o con baja visión en la UdeA, D21 anota que: "la universidad piensa en las personas con discapacidad, las apoya, las acompaña, los escucha; pienso que la universidad debe fortalecer “CECUDEA” y permitir que cumplan funciones mucho más operativas". Lo anterior demostraría el empoderamiento de los estudiantes para organizarse y ser más escuchados en las decisiones y propuestas que desde la formación e investigación giren en torno a la promoción de procesos de prácticas inclusivas.

Las recomendaciones anteriormente descritas por los docentes, son evidencias de los vacíos en materia de educación superior inclusiva que permiten plantearse retos y proyecciones a la Universidad de Antioquia, en este caso concretamente sobre herramientas tecnológicas accesibles y sobre la divulgación de las políticas y proyectos institucionales que al parecer son poco conocidos. Nos posibilita reflexionar sobre aquellos factores que han afectado la permanencia de estudiantes con discapacidad visual, lo que dentro de su proceso de aprendizaje se traduce como barreras para el acceso al aprendizaje. En primer lugar existe la necesidad de contar con programas de formación y de capacitación docente que permita adquirir conocimientos no solo en temas de discapacidad visual sino la atención a la población en general, teniendo en cuenta el amplio espectro de la educación superior inclusiva, en la cual debe existir una atención teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizajes, condiciones individuales y colectivas que transformen métodos convencionales de enseñanza que han estado configurados en un currículo cerrado y homogéneo. Lo anterior implica que la universidad se transforme en términos de adaptaciones pertinentes para los procesos de enseñanza, de tal forma que el docente cuente con recursos y materiales para responder a las diferentes formas de aprender de los estudiantes. Además, fortalecer procesos de autoreconocimiento donde el estudiante se empodere de sí mismo, por medio de la promoción de sus derechos y creación de colectivos con el fin de hacer eco en los diferentes espacios de participación que ofrece la universidad.



**Facultad de Educación**

***Conclusiones del cuestionario.***

Como conclusión general podemos afirmar que si bien existen profesores con la formación y experiencia acerca de la discapacidad visual y que tratan de conectar su formación con una práctica pedagógica inclusiva, hay otros profesores que por medio de la experiencia con estudiantes con dicha condición, enriquecen su conocimiento a través de sugerencias, acuerdos e interacciones que se establecen con el estudiante, con el fin de mejorar la práctica de enseñanza y hacer más amigable su proceso de aprendizaje. La percepción que tienen algunos docentes acerca de la discapacidad visual, parte de un concepto desde el diagnóstico o desde la carencia del órgano visual, lo que puede influir en la respuesta pedagógica.

Por otro lado, se infiere que en cuanto a la formación del docente se encuentra que es tendencia la preparación de los profesores en temas de discapacidad visual, quizás porque su campo de formación está direccionado a la atención de esta población dentro y fuera de la universidad.

Además, los profesores manifiestan estrategias de enseñanza comunes pero que son pertinentes para los estudiantes con discapacidad visual, debido a la variedad de actividades; aunque ellos consideran apropiado el uso de materiales específicos para la atención a la población, tales como el Sistema Braille, el uso de nuevas tecnologías, descripciones verbales de gráficas, videos, esquemas, monitorías, tutorías. Etc.

Surge la necesidad de emprender acciones que favorezcan el aprendizaje con igualdad de oportunidades donde se elimine todo tipo de barreras que afecte no solo su rendimiento académico sino las relaciones sociales y la participación en otros espacios de la universidad. En algunos casos no es necesario hacer adaptaciones debido a que las mismas actividades y dinámicas ofrecidas por los docentes son inclusivas.

En su mayoría los docentes manifiestan que en varias ocasiones a pesar de no haber contado con un estudiante ciego en su clase han permitido otras formas de evaluar, inicialmente escuchando las dificultades que puede presentar el estudiante. También expresan que estas interacciones han posibilitado plantear estrategias de evaluación acordes a sus necesidades.

Si hablamos de la promoción de la participación esta debe hacerse en igualdad de condiciones, pero el uso de recursos y herramientas debe realizarse de acuerdo a las necesidades del estudiante, las cuales influyen en su proceso de aprendizaje, motivando al estudiante a apropiarse de su conocimiento y optar por una actitud activa en el trabajo en equipo y en los diferentes espacios de participación que pueda planear cada curso.

**Facultad de Educación**

Haciendo referencia a las barreras que los docentes identifican, se evidencia que listan una serie de dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en la universidad como por ejemplo la poca formación y capacitación docente, barreras físicas, de información y comunicación y actitudinales, en las cuales plantean y proponen retos y proyecciones dirigidas al reconocimiento de la diversidad, normatividad, inclusión, donde el estudiante es portador de derechos y oportunidades las cuales deben ser garantizadas desde el acceso, permanencia, promoción y graduación, respondiendo a criterios de calidad, pertinencia y equidad.

Existe una ausencia de recursos, ayudas y apoyos a estudiantes con baja visión por parte de los docentes, son estudiantes que al parecer pasan “desapercibidos” o quizás se deba a que los profesores entrevistados no hayan contado con estos estudiantes en clase.

**8.3.2. Grupos de discusión.** Para esta investigación, se consideró muy importante escuchar las voces de los estudiantes con discapacidad visual, con el objetivo de comprender sus experiencias y trayectorias universitarias y las condiciones y factores productores de in/exclusiones asociadas a situaciones de discapacidades en educación superior, reconociendo las voces de los participantes como fuente de reflexión a partir de su percepción de los procesos inclusivos. En este caso, se implementó la entrevista colectiva mediante “grupo de discusión” a partir de dos sesiones, contando con una previa planeación (Ver anexo 06-1), para abordar tres tópicos alrededor de concepciones sobre discapacidad, prácticas pedagógicas inclusivas y permanencia estudiantil, a través de preguntas orientadoras como: ¿Cuáles son las concepciones o representaciones acerca de la discapacidad y de qué forma las podemos evidenciar en la universidad?, ¿Qué elementos consideran que han particularizado su vida académica en la universidad? y por último ¿Qué factores o situaciones dificultan y cuales favorecen, la permanencia estudiantil de los Estudiantes con discapacidad en la universidad?. Finalmente, se invitó a formular conclusiones y recomendaciones acerca de los retos que debe asumir la Universidad de Antioquia y los caminos para avanzar hacia la realidad de una educación superior inclusiva.

La convocatoria se da mediante invitación individual a estudiantes con discapacidad a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos, comunicando el objetivo del estudio y la técnica, respetando la participación autónoma y la confidencialidad en el manejo de información personal, contando con un consentimiento informado firmado por todos los participantes (Anexo 06-3). No obstante, durante la convocatoria se presentaron algunas dificultades relacionadas a que no



**Facultad de Educación**

fue posible la comunicación con algunas personas registradas en la base de datos suministrada por Admisiones y Registro 2017 - 2, debido a que algunos no contestaban las llamadas y otros teléfonos no eran correctos o no funcionaban, inclusive algunos de ellos expresaron no tener alguna discapacidad.

La recolección de información se realiza mediante grabación de voz, video o fotografías, además se procesa la información por medio de la transcripción (Anexo 06-4) y relatoría (Anexo 06-5), las cuales permiten sistematizar, codificar y categorizar, mediante un cuadro estructurado que contiene, selección de unidades de análisis, categorías y memos analíticos (Ver anexo 06-7) por cada uno de los dos grupos de discusión, para finalmente plasmar una interpretación general de los hallazgos de ambos grupos.

El primer grupo de discusión realizado el 11/10/2017, como espacio de encuentro con estudiantes con discapacidad, expresa la necesidad de encontrarse con la palabra de los actores implicados en la investigación desde lo subjetivo y de paso generar insumos que contribuyan a lograr los objetivos de esta investigación en sentido como investigación inclusiva. Este espacio, contribuyó a alimentar la discusión alrededor de discapacidad, educación inclusiva en la Universidad de Antioquia y trayectoria universitaria, brindando la oportunidad de escuchar las voces de diversos estudiantes con discapacidad, que en la diferencia encuentran puntos de encuentro.

El grupo de discusión estuvo acompañado por tres representantes del equipo investigador y contó con la asistencia de 8 estudiantes, 3 mujeres y 5 hombres. De estos, 3 con discapacidad visual (2 ciegos y 1 con baja visión) de los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y Humanidades, Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Trabajo Social. Además, 3 estudiantes tienen otras discapacidades (2 con discapacidad motora y 1 con discapacidad psicosocial) de los programas de Sociología, Ingeniería Eléctrica y Economía. Por último, 2 de los participantes no tienen discapacidad, y están en los programas de Trabajo Social y Bibliotecología, que de manera voluntaria y por interés personal decidieron participar. La diversidad de características de los estudiantes participantes permitió poner en común diferentes posiciones y llegar a enriquecedoras conclusiones construidas por los discursos producidos grupalmente.

El grupo de discusión 2, se llevó a cabo el 20 de octubre de 2017, al que asisten 6 estudiantes: 2 con discapacidad visual por baja visión y ceguera respectivamente. (Ingeniería de Sistemas



**Facultad de Educación**  
y Administración de Empresas), 2 con discapacidad auditiva (Licenciaturas en Matemática y Física y en Educación Especial), 2 con discapacidad motora (Biología y Administración en Salud). El análisis sigue la misma ruta que el anterior sobre concepciones y actitudes hacia la discapacidad, prácticas pedagógicas y retos y proyecciones.

Gráfico 3: Grupo de Discusión 2 [Grupos de discusión LINK6](#)

Descripción de imagen: lista de gráficos



### ***Concepciones de discapacidad.***

En el primer grupo de discusión se destacan las percepciones que los estudiantes con discapacidad visual tienen sobre sí mismos, y la forma como piensan que son vistos en la universidad, desde las prácticas pedagógicas, hasta la interacción con sus docentes y compañeros. Debido a que en general la discapacidad se relaciona con deficiencias, se piensa que estas representan un impedimento para realizar actividades o participar en igualdad de oportunidades, por tanto, las personas se ven excluidas y se niega su acceso a diferentes espacios educativos, recreativos y culturales que ofrece la universidad. Por una parte, algunos de los participantes, consideran que las personas con discapacidad son vistas como “sujetos incompletos, personas que no somos capaz de valernos por sí mismas, porque simplemente no tenemos uno de los sentidos o tenemos alguna otra particularidad que a nivel convencional... puede ser algo que... para muchos es un impedimento”. (Participante 3). Este testimonio concuerda con el planteamiento de considerar a las personas con discapacidad como "seres incompletos", (Almeida, et al., 2000, p. 2):

Se expresa como la falta de un miembro, de buen funcionamiento de algún órgano, de algún “punto” de “cociente intelectual”. Por esta razón, "Esta falta lo convierte en un ser incompleto con respecto a la completud de la Mismidad y puede entenderse la



**Facultad de Educación**

como una de las razones de la preferencia de nombrar como “diferente” (al Nosotros) más que como “discapacitado”

Al respecto los estudiantes con discapacidad visual, perciben que muchas veces al considerarlos como "incompletos" por la ausencia parcial o total de su visión, son vistos como "personas incapaces" y en ocasiones asociando esta "carencia" con aspectos cognitivos, pues se considera que presentan además dificultades de aprendizaje, lo que no ocurre en todos los casos, es decir que no son capaces de aportar en muchas actividades planteadas dentro y fuera del aula, convirtiéndose en prácticas segregadoras que impiden la plena participación en procesos académicos y otros espacios de la universidad.

Siguiendo la misma idea, existen concepciones de la discapacidad, las cuales están relacionadas a lo que se ha considerado o se ha limitado a definir desde el “modelo de normalidad”, resaltando la carencia y el diagnóstico por encima de las capacidades y la posibilidad de acceder al conocimiento utilizando otros sentidos, los cuales se potencian durante su ciclo vital. De esta manera, el participante 3, apunta que “Siempre se ha creído que la visión es el pilar fundamental de la vida”. La creencia de pensar que la visión es la principal fuente del aprendizaje y acceso al conocimiento o como pilar fundamental para la vida, ha llevado a que las actividades y recursos en el aula, estén diseñados únicamente para un tipo de población específicamente desde la visión respecto a la recepción o percepción de la información como también para las posibilidades de respuesta durante las evaluaciones. La discapacidad se ha concebido en la universidad desde las características físicas, sensoriales o intelectuales, o como es llamado por el participante 1 “discapacidad visible”. Este tipo de ideas en las que se funda la discapacidad, representa no solo una “diferencia”, sino, una diferencia disminuida en relación a la forma de aprender o interactuar en la sociedad.

De acuerdo a lo antes expuesto, a la discapacidad se le atribuye la dependencia, “personas que no somos capaz de valernos por sí mismas” (Participante 3), debido a no reconocer que las personas pueden desarrollar su autonomía o independencia siempre y cuando la interacción con el entorno permita su acceso y desempeño. Es así, como se invita a que se reconozca la discapacidad, lo cual implica que no se le dé un fuerte valor desde la deficiencia y que no se califique, categorice o etiquete a las personas por su condición, por el contrario, sean tenidas en cuenta en todos los espacios de participación en función de sus capacidades y habilidades. Para lograr esto, es necesari-

**Facultad de Educación**

rio afirmar que ser estudiante, implica contar con derechos y obligaciones académicas y personales, las cuales, en una persona con discapacidad visual, deben reflejarse con igualdad de condiciones y oportunidades de participación en las actividades curriculares y extracurriculares. También se hace precisión en la concepción sobre inclusión, de esta forma el participante 1 expresa:

Entonces por ejemplo nosotros en Trabajo Social... digamos que criticamos y hacemos mucho énfasis cuando se habla de la inclusión y nos preguntamos: ¿por qué tenemos que hablar de inclusión? Incluso trabajamos... en Trabajo Social, por qué no empezamos a cambiar el concepto y empezar a trabajar desde la... interculturalidad, educación intercultural, que va a ser un compromiso de todos, que va a ser para todos, y no vamos a tener que estar hablando en una universidad, vamos a incluir los indígenas, vamos a incluir a los negros, vamos a incluir a las personas con discapacidad. Si empezamos a cambiar digamos el panorama y vamos a hablar de una educación intercultural, yo creo que no va a ser para ciertas personas, para las personas con discapacidad, si no que esto va a facilitar para toda la comunidad.

Al estudiante plantear un cambio conceptual está identificando que quizás la palabra “inclusión” o como se les denomine a las prácticas de rechazo o simpatía hacia la diferencia, tome un fuerte significado con las interacciones y en las lecturas que se hagan de las capacidades o en el desempeño del otro. Según el estudiante 1, desde su experiencia y formación como trabajador social, se discute la posibilidad de cambiar ciertos conceptos que hablan sobre inclusión y visibilización de otras poblaciones, tal y como lo explica el nuevo paradigma de la interculturalidad.

Con relación a la educación, este concepto se ha utilizado desde un carácter normativo, "para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (normativo)" (Galino & Escribano, 1990, citado por Aguado Odina, 1991, p. 1) Es decir, “referida a los programas y prácticas educativas diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios”. (Banks, 1989, citado por Aguado Odina, 1991, p. 1). Se propone la necesidad de ampliar el concepto de interculturalidad y el concepto de inclusión haciendo referencia a lo planteado por el estudiante 1, puesto que desde el campo de acción del Trabajo Social puede argumentar el por qué empezar a debatir el uso de estos dos conceptos. Adicionalmente el estudiante por medio de su discurso relaciona el concepto de



**Facultad de Educación**

inclusión e interculturalidad desde un enfoque diferencial, tal y como lo mencionan los Lineamientos de la Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013, p. 50) para reconocer la particularidad de las diferentes poblaciones en términos de flexibilidad e integralidad en función del acceso y la permanencia en la educación superior.

Desde el grupo de discusión 2, los puntos de vista de los participantes son concepciones y actitudes surgidas de su experiencia, en las cuales han percibido diferentes lecturas de sus compañeros y profesores acerca de la discapacidad e indirectamente sobre la inclusión. Las concepciones, muchas veces están ligadas a las actitudes que asumen los docentes, estudiantes y directivos, a partir de imaginarios que se construyen bien sean positivos o negativos, como manera de responder a las necesidades y desempeño de los estudiantes con discapacidad visual, ya sea para la orientación, movilidad como ayudas naturales que se presentan para eliminar obstáculos y dificultades, como también actitudes y concepciones que imposibilitan su óptimo desempeño. Estas son evidenciadas desde el momento en que el estudiante con discapacidad visual, ingresa a la universidad y comienza a tener interacciones entre pares y con los docentes.

Uno habla desde su propia experiencia, no, porque yo no conozco todas las facultades, entonces imposible decir como a nivel general, pero yo lo que he notado es que, pues hay una diferencia muy grande acá entre los profes y estudiantes de Educación Especial y el resto, pues, es obvio...” (Participante 6).

Es notable desde esta percepción, las diferencias entre profesores y estudiantes de la Facultad de Educación con el resto de facultades de la universidad, quizás se deba esta diferencia a que las concepciones y como se asuma la discapacidad y temas relacionados a la misma, sean abordados desde otras perspectivas y modelos donde se ve favorecida la interacción y el desempeño del estudiante con discapacidad visual.

Desde este punto de vista, también se evidencian actitudes positivas y culturas inclusivas que generan efectos positivos y motivadores en el proceso de los estudiantes con discapacidad visual, de esta manera lo expresa el participante 6:

En general, eh, con las personas que yo trato día a día en mi facultad, es impresionantemente como grato para mí, porque todos, porque todos es como si supieran como ayudarme, eh, pues, me brindan con su ayuda, hecho, en diferentes momentos, pues tanto en el salón de clase, como afuera, entonces yo digo, ¡wow!, parece que les hubieran dado una charla de sobre eso de cómo ayudar a las personas con discapacidad visual, y en



**Facultad de Educación**

general con discapacidad, entonces me sorprende eso un poco de mi facultad, y de mis profesores, pero como les digo, como les digo, yo no tengo idea de las otras facultades, como se maneja.

Este estudiante reconoce el papel de algunos docentes, los cuales también favorecen su desempeño y trayectoria, donde se puede considerar que quizá esto se deba a ser una facultad en la que se promuevan discursos y practicas relacionados a la inclusión, existe formación de formadores que estudian la discapacidad y que además algunos profesores que pertenecen a esta facultad han direccionado sus estudios hacia la misma. Se podría decir que esto posibilita que las actitudes y concepciones frente a la discapacidad sean cuestionadas, reflexionadas y abordadas desde la diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades y derechos, apoyos entre pares, apoyo y actitudes de profesores que facilitan la permanencia de estudiantes con discapacidad visual.

Se puede afirmar que de acuerdo a las concepciones que se construyen o se tiene de la discapacidad, asimismo nacen actitudes alrededor de la misma y factores que favorecen u obstaculizan la inclusión. Los estudiantes perciben la aceptación, acogida e inclusión al sentir el acompañamiento, “ayuda” y apoyo de la comunidad educativa en diferentes momentos y espacios dentro y fuera del salón de clase, lo anterior permite mejorar la permanencia del estudiante con discapacidad visual dentro de la universidad, apreciar la presencia de actores académicos dentro de su proceso de aprendizaje, una mejor adaptación dentro del contexto educativo, se permite fortalecer habilidades sociales y de comunicación para la resolución de problemas y dificultades que se pueden presentar durante su proceso de formación. Además, se puede considerar que es de gran ayuda para la trayectoria del estudiante con discapacidad visual el apoyo entre pares, pues muchas veces las dificultades, ya sea con los docentes o en algún área en particular, se disminuye al contar con el trabajo en equipo. Esto, como es lógico, también se convierte en facilitador mediante la actitud del estudiante y la posibilidad que éste permanezca abierto a la “ayuda” brindada por sus compañeros, lo que no ocurre en todos los casos.

Según lo anterior, haciendo precisión en la actitud del estudiante ciego o con baja visión se encuentra que:

Por ejemplo, en mi caso personal cuando yo llegué a la facultad, mi problema es la baja visión y lo digo a la forma en que yo me crié, yo siempre estudio con convencionales, nunca he utilizado bastón y por eso no me noto tanto por mi discapacidad,



**Facultad de Educación**

ya me notan cuando me analizan, ya me vuelvo foco de resto yo paso desapercibido...”

(Participante 5).

De lo anterior podría decirse que un estudiante al querer o pretender pasar desapercibido, puede convertirse más tarde en barrera, podría resultar mejor que al ser identificados y caracterizados en el aula o en un grupo de estudio, podrían brindarse mayores oportunidades para contar con recursos o estrategias flexibles de acuerdo a su condición o características. Lo anterior también se podría vincular o relacionar con la aceptación y el empoderamiento que tenga el estudiante sobre la discapacidad y como portador de derechos, que por tanto debe recibir y exigir igualdad de oportunidades, condiciones favorables y óptimas al igual que el resto de sus compañeros. Al pasar desapercibido por tener baja visión, se puede analizar como la discapacidad cuando se nota y se percibe, es asumida como un elemento que permite la identificación de la persona con discapacidad (generando etiquetas) para el señalamiento o aceptación, pero muchas veces estas no se utilizan para tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizajes o como generar estrategias para favorecer el desempeño del estudiante con discapacidad visual. De igual manera, se puede decir que según el grado/nivel de compromiso o funcionamiento que tiene la persona con discapacidad, asimismo pensamos y actuamos para restringirlo o incluirlo en actividades y espacios, (se empieza a crear culturas de inclusión y de exclusión).

A causa de lo anterior, el estudiante con discapacidad no cuenta, o no dice que tiene una discapacidad con la intención de ser tratado como una persona “normal” porque cuando la discapacidad se nota, pesa más; y cuesta más las interacciones, y las respuestas pertinentes de enseñanza. Quizás por esto, la elección de pasar desapercibidos sin herramientas que resalten su condición, muestra la necesidad de que el estudiante con discapacidad visual en los casos de baja visión, se asuma con actitudes que favorezcan el autorreconocimiento y el reconocimiento en el contexto universitario. Esto representa también el empoderamiento de sus derechos que puede ser asumido desde la autopercepción positiva y autodesestigmatización de la discapacidad, en este caso el participante 5, al contar su experiencia, relaciona la discapacidad con la palabra “problema”. Al evidenciar o asumir la discapacidad o su condición como un problema puede afectar la interacción con sus pares y con los profesores, su desempeño académico o su proceso de formación, identificando o resaltando siempre las dificultades que para él son propias de un diagnóstico; sin tener en cuenta otros factores que pueden dificultar su desempeño. La discapacidad como pro-

**Facultad de Educación**

blema aumenta las etiquetas peyorativas, las barreras, prejuicios, modelos arraigados que la explican desde la deficiencia o la carencia, existe también la autolimitación al percibirse como una persona que posee los obstáculos.

Se hace necesario, que las personas con discapacidad tengan un empoderamiento de sus derechos, capacidades, potencialidades y autorreconocimiento, comprendiendo su mundo y su realidad desde la diversidad donde todos somos iguales al gozar de derechos y oportunidades, pero con características, necesidades diferentes y que por tanto todos debemos ser incluidos, brindándonos garantías de accesibilidad y participación. Se deben cambiar concepciones, desmontar o desinstalar modelos arraigados acerca de la discapacidad con aquellas personas sin y con discapacidad, teniendo en cuenta, que estos últimos muchas veces, son ellos mismos los que no permiten poner en diálogo la diversidad y la inclusión; asumirse como personas portadoras de derechos y capacidades, permitiendo potenciar y esparcir discursos y concepciones positivas acerca de las personas más que de la discapacidad.

**Prácticas pedagógicas.** En el grupo de discusión 1, se permite hacer una reflexión por parte de los estudiantes con discapacidad visual, quienes reconocen que deben ser parte activa del desarrollo de buenas prácticas pedagógicas, y que al estar presentes en actividades que permitan su empoderamiento y construcción de conocimiento con respecto a la inclusión, se hace visible el reconocimiento de sus derechos, lo cual influye positivamente en aras de ser sujetos críticos y aportantes para la sociedad. De estas actividades, se reconoce adicionalmente, que los profesores también deben tener buena disposición para adquirir conocimientos que permitan actualizarse en temas que emergen de nuevos paradigmas de reconocimiento hacia las poblaciones que convergen en la vida universitaria, con sus particularidades, sus voces, sueños y deseos para ser profesionales.

Ante esto, se permite tomar una postura que posibilite pensar en el currículo, las estrategias de enseñanza /aprendizaje, y las barreras que se encuentran en estas prácticas, pero que al contar con diversos apoyos se pueden llegar a minimizar o superar. En las diferentes áreas de enseñanza, el currículo establece un conjunto de estrategias y formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, expresa el participante 4: “yo vi cálculo con un profesor {...} y que tenía una persona con discapacidad visual, pero que era diferente la metodología que tenía que seguir con ella, porque para los exámenes se tenía que sentar al lado de ella {...}”. Al pertenecer a un sistema educativo, los estudiantes con discapacidad visual también deben presentar pruebas que evalúen



**Facultad de Educación**

su desempeño académico y sus procesos de aprendizaje, para lo cual se supone hacer algunos ajustes razonables. En este caso las adaptaciones pertinentes para los estudiantes ciegos están direccionadas al uso del Sistema Braille, materiales en alto relieve, lectores de pantalla; y en la población con baja visión, magnificadores de pantalla, uso de contrastes de colores y tamaño de letras grande, según sus necesidades.

Respecto a prácticas inclusivas, los estudiantes con discapacidad visual, identifican importante el papel de y la "disposición" de sus profesores, pues por ejemplo logran percatarse cuando un docente asume y muestra buena actitud para facilitar la comprensión en los estudiantes y cuando busca hacerse comprender. Se identifica que el participante 1, reconoce la labor de los docentes como fuente de apoyo para su permanencia, mediante los logros y actividades para su familiarización en la vida universidad. De otro lado, estos estudiantes también reconocen cuando un docente manifiesta actitudes de rechazo o exclusión. Participante 3 indica: {...} "he tenido profesores que han tratado de sacarme {...}", "sacarme" se podría interpretar como una forma de hacer alusión a la exclusión que muchas veces se da hacia los estudiantes con discapacidad visual, con metodologías que lo aíslan de la participación de diferentes actividades y espacios dentro o fuera del aula y en otros casos bajo la recomendación expresa por parte de algunos docentes para que los estudiantes ciegos cambien de carrera o abandonen la universidad.

El compromiso de los docentes constituye un avance grande respecto a la educación inclusiva en la universidad, hecho que abre la invitación para que todos los profesores se comprometan a favorecer el proceso académico de los estudiantes. Por tanto, durante la experiencia pedagógica del docente permite que éste reflexione acerca de su profesión y la mejor forma de reconocer las particularidades de los estudiantes, proporcionando ambientes inclusivos que fomenten la participación e interacción. Por lo anterior, desde el quehacer docente, el hecho de garantizar la participación y creer en la capacidad de todos los estudiantes, es un elemento clave que impulsa la educación superior inclusiva, que reconoce y valora el conocimiento y aportes del estudiante para la construcción del conocimiento. Lo anterior, es manifestado por el participante 1 como estudiante ciego: "Tenemos un profe que es... digamos que es clásico en la universidad, es alguien que tiene mucha experiencia; y fue algo muy particular que en clase nos decía a todos: "yo para qué voy a llenar este tablero de conceptos, y para qué voy a poner aquí una presentación si tenemos ..., la idea es que todos estemos en la clase y que todos podamos debatir y podamos hablar; entonces no puedo dejar a... por fuera".





**Facultad de Educación**

Si hablamos específicamente de la población estudiantil con discapacidad visual, las metodologías empleadas por el docente pueden facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Aunque, es bien sabido que no siempre favorecen a todos, pues existen métodos tradicionales basados en la oralidad, cuya práctica es fuertemente criticada por algunos estudiantes sin discapacidad visual. De acuerdo a lo planteado anteriormente, ésta no es la única estrategia útil en el aula, dado que se debe recurrir a la utilización de elementos visuales, de manera que la inclusión del estudiante ciego o con baja visión en el aula, no restrinja el acceso a la información visual, que es requerida por los demás estudiantes. En tal caso, es posible realizar acuerdos con los estudiantes con discapacidad visual, para la presentación de evaluaciones de forma oral, exigiendo al estudiante demostrar la adquisición de competencias previamente establecidas. Es importante aclarar que este no es el único medio para valorar al estudiante, ya que se puede elaborar las pruebas en Sistema Braille y otros métodos y herramientas que permitan el acceso a la información los cuales están descritos anteriormente. Por lo general se privilegia el uso de medios o textos escritos para las lecturas previas a las clases como parte del trabajo independiente del estudiante. En este caso este tipo de materiales de lectura, podrían verse afectados, tanto estudiantes con baja visión como estudiantes ciegos, sin embargo, realmente no podría considerarse que estos representen un tipo de barrera para el aprendizaje ni para el acceso a la información, pues en ambos casos estos textos pueden ser leídos usando lectores o magnificadores de pantalla. Lo que se requiere es que el docente tenga claridad sobre qué tipo de material de lectura puede ser leído, en este caso que se encuentren los textos en formatos digital (Word texto), un tipo de letra más grande o cuando el texto se encuentra en audio o Braille. Además, es importante aclarar que las lecturas también pueden proporcionarse a través de medios audiovisuales como por ejemplo conferencias o libros digitales, pero que además no todos los estudiantes tienen que leer el mismo texto y los mismos autores.

No obstante, en algunas ocasiones, los docentes no realizan una lectura individual de cada estudiante, por lo que no se conocen las formas de aprender. “Profesores que incluso cuando les pido que me hagan adaptaciones a nivel gráfico, que me lo hagan en alto relieve, un profesor que alguna vez me dijo que yo era muy bruta porque no hacía esos gráficos a mente...” (Participante 3). Ante este comentario, se puede decir que se estaría pensando el proceso de enseñanza y el aprendizaje desde un solo canal para el acceso a la información, puesto que, para estas personas,

**Facultad de Educación**

las imágenes mentales se posibilitan desde la interacción con el objeto real o de representaciones gráficas a nivel kinestésico.

De igual forma se analiza la disposición de los propios estudiantes con discapacidad visual, pues cuando un estudiante ciego o con baja visión ingresa a la universidad, es consciente que va a encontrarse con barreras o tropiezos desde diferentes instancias. De tal forma, el proceso académico del estudiante se ve influenciado de acuerdo a la actitud con que enfrente o asuma las dificultades encontradas a lo largo del camino de su formación. Algunos de ellos se enfrentan a barreras administrativas, junto con diferentes actitudes de los funcionarios ante la discapacidad. El participante 3, plantea que se ha sentido excluido de la universidad, encontrando barreras administrativas para su participación plena en las actividades propias de su carrera. “Sí he sentido que la universidad muchas veces ha querido cerrarme las puertas, sobre todo profesores y directivos de la carrera {...} entonces incluso alguna vez la que estaba de coordinadora anteriormente me dijo que me... que me cambiara de carrera”. Es común la idea de que, por tener una discapacidad visual, únicamente se está capacitado para ejercer ciertas profesiones u oficios. Esta toma fuerza cuando no conocen o no son valoradas las capacidades de los estudiantes con discapacidad visual. En cuanto a esto, surge el interrogante referido a la forma en que a nivel administrativo se generan los servicios de apoyo y acompañamiento a esta población, así como la forma en que los mismos estudiantes con discapacidad visual buscan sus beneficios por medio de diferentes trámites con coordinadores y directivos y en general en instancias administrativas.

De otra forma, la exclusión o “estar por fuera”, tal y como es nombrada por algunos participantes, se materializa cuando la información ofrecida en los medios de comunicación de la universidad, no cuenta con estándares de accesibilidad. Esta situación, ocurre frecuentemente cuando los docentes o directivos publican información, cuyo contenido, aun siendo importante no puede ser reconocido por la población con discapacidad visual por medio de sus lectores de pantalla. De acuerdo a lo anterior, dentro de las políticas universitarias no contemplan estándares de accesibilidad para divulgación y envío de información general relacionada a asuntos institucionales y que pueden ser de gran importancia para ellos. Por ejemplo, “un compañero lo vive igual que yo, a nosotros todos los días, nos envían unos correos de la universidad.... bueno, ¿y qué es lo que dice?, correos en imágenes y unas cosas raras que para una persona invidente... estamos por fuera de ese sistema. (Participante 1). Otros ejemplos de medios y de comunicación que se evidencia dentro de la universidad que no se presentan de manera accesible son algunos comunicados provenientes de



**Facultad de Educación**

las unidades académicas enviados vía correo electrónico, como también, las noticias, informes y circulares que publican en las principales carteleras de las facultades y otros espacios de la universidad, siendo estos inaccesibles porque no pueden ser leídas las imágenes o no se presenta en Sistema Braille o macrotipos.

En los procesos de enseñanza, se pueden tener barreras para la información y el acceso al conocimiento por parte del estudiante con discapacidad visual. “Eso sucede muchas veces en la parte metodológica, didáctica, la forma del profesor muchas veces dirigirse a nosotros. “Miren todos acá”, “miren acá, este concepto dice tal cosa”. (Participante 1). Al existir desconocimiento sobre los estilos de aprendizaje, específicamente de ciegos o con baja visión, en este caso la forma de percibir la información, ocasiona dificultades para el docente dirigirse a éste, por ejemplo, la descripción de elementos visuales y en la elaboración de materiales. Es notable también, que muchas veces cuando un estudiante con baja visión no se identifica en el aula, posiblemente se vea excluido por parte de los docentes en la lectura de los documentos, a pesar que utilice sus propias estrategias.

Mi discapacidad no es como gran cosa {...} en cambio yo si veo a otros que tienen más problemas que yo. Yo un documento lo imprimo, yo no estudio en el computador porque me cuesta, aunque puedo agrandar la letra, pero me canso. A mí nadie me ve como discapacitada... (Participante 2).

Según lo anterior, el estudiante debe buscar soluciones para mejorar su desempeño en la clase presentándose esta situación como una autoexclusión. Viéndolo desde otra perspectiva, es un facilitador hacia la inclusión, ya que se reconoce la capacidad del estudiante para asumir un rol activo y proponer alternativas para su enseñanza, desarrollando autonomía y capacidad para solucionar inconvenientes que se presenten a lo largo de su carrera, no solo aquellos que devengan de su discapacidad, si no los problemas que podría afrontar cualquier estudiante universitario. Pero "más que pensar que los estudiantes universitarios con discapacidad son un problema o que nos traen dificultades en la preparación de clase y en la enseñanza, debemos entender que pueden aprender y que tenemos que aprender a derribar las barreras". (Yarza, 2014, p. 3).

Esto supone innumerables retos, que no sólo están orientados hacia la enseñanza y el aprendizaje, sino en las concepciones e ideas que los estudiantes crean en torno a la discapacidad. Los retos que propone el autor enunciado anteriormente, van dirigidos a la eliminación de barreras

**Facultad de Educación**

físicas, para la información y comunicación, así como las actitudinales. Del mismo lado la existencia de propuestas de acompañamiento, representa un apoyo para el buen desarrollo académico de estudiantes con discapacidad visual, facilita que estos se familiaricen con las dinámicas universitarias, así como los programas y servicios con que cuenta la institución para brindar una educación con calidad. En este sentido, expresa uno de los estudiantes:

Creo que fue algo muy interesante, porque tuvimos la oportunidad de... iniciando la carrera, compartir en algunos seminarios con el profesor xx, con respecto a todo este tema de... de todo lo que tenía la universidad en ese momento, para apoyar y para ofrecerle a las personas con discapacidad, para que tuviéramos un buen desarrollo académico, y a qué cosas le íbamos a apuntar a partir de ese momento”. (Participante 1).

Sin embargo, en muchas ocasiones, se manifiesta el desconocimiento por parte de las facultades en relación al trabajo y acompañamiento hacia estudiantes ciegos o con baja visión, específicamente en términos de adaptación de materiales para la enseñanza y evaluación, así como en formación y capacitación a los docentes. “{...} y yo creo que en la facultad no están preparados”. (Participante 4). Por ende, en educación superior inclusiva es importante que también se cuente con apoyos personalizados para los estudiantes, estos apoyos permiten que el docente tenga un mayor acercamiento al estudiante, en este caso con discapacidad visual, lo cual elimina posibles barreras para el aprendizaje y la participación.

Para el grupo de discusión 2, se encuentra que la diversidad de contenidos curriculares y como han de ser enseñados a los estudiantes con discapacidad visual requiere de estrategias, metodologías, materiales y prácticas pedagógicas accesibles, y que además de la formación que tenga el docente, se precisa de disposición y creatividad. Cuando los programas presentan contenidos complejos y además no se ofrecen con metodologías y estrategias de enseñanzas pertinentes y óptimas para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, dificultan su desempeño, proceso y promoción dentro del programa académico, generando repitencia, cancelaciones, bajo rendimiento y retrasos en la finalización de sus estudios.

Los estudiantes con discapacidad visual, se ven obligados a cancelar cursos donde encuentran docentes que no ofrecen condiciones óptimas principalmente para que el estudiante pueda acceder a la información. Según Moriña (2013, p. 10), “la negativa del profesorado a realizar adaptaciones curriculares ha resultado tan crítica para estos alumnos, que incluso, ha podido desembocar en el abandono de una asignatura”. Con relación a esta situación un estudiante expresa que:

**Facultad de Educación**

{...} A mí también me tocó cancelar, yo perdí lo que nosotros le llamamos los stray de cálculo porque cogí a primera vez un profesor de cálculo, y me fue como a “perros en misa”, literal, muy mal, porque no se prestaba de ninguna manera, o sea era absolutamente imposible ver esa materia, la cancelé, la cogí en el segundo semestre y me tocó otra vez con el mismo, ahí cancelé otra vez, y ya por lo menos esta vez ya la estoy viendo, entonces mejor”. (Participante 5).

En este sentido, se puede decir que la repitencia y cancelación de materias se debe a la complejidad de los contenidos, pero que se agudiza en los casos de estudiantes con discapacidad visual. Se evidencia la necesidad de que el docente aplique estrategias de enseñanza accesibles, pues se pueden lograr los objetivos del curso al promover estrategias inclusivas, ayudando a superar obstáculos o dificultades que se presentan, realizando adecuaciones y adaptaciones que el estudiante ciego o con baja visión requiera, como un medio para lograr el acceso a la información y al conocimiento en igualdad de condiciones. Uno de los participantes, relata la siguiente situación con uno de sus profesores:

Por ejemplo, en materias, “hola profe, yo soy —, tengo baja visión”, “ah que bueno hijo, ah, ¿en qué le puedo colaborar?”” No profe, pues inicialmente que a la hora de los parciales la letra sea más grande, para yo presentarlos más fácilmente y que las clases sean más verbales, tratar de que a la hora de escribir ser más descriptivo”, entonces pues, eso les entró hoy por aquí y les salió por aquí, jajajajajaaj vean, se acuerdan de mí en el tercer parcial”. (Participante 5).

Ocurre que el docente no tiene en cuenta las condiciones de los estudiantes con discapacidad visual dentro del aula, a pesar que éste previamente intente realizar acuerdos por ejemplo para la presentación de exámenes. El proceso académico del estudiante puede verse seriamente afectado cuando no se cuenta con recursos acorde a sus necesidades. Caso específico que menciona participante 5, se trata de descripciones verbales, que pueden ayudar a su comprensión. {...} “yo quisiera que me hablaran más...”. Según lo anterior, muchas de las estrategias que usa el docente, deberían contemplar situaciones de enseñanza basadas en la escritura y la oralidad, haciendo una identificación de las habilidades y condiciones particulares de los estudiantes, donde se utilicen metodologías accesibles para facilitar y garantizar el acceso al aprendizaje, el acceso a la información, un desempeño y participación activa durante sus procesos de formación teniendo en cuenta



**Facultad de Educación**

estilos y canales adecuados para el aprendizaje. Por ejemplo, uno de los aportes se refiere a reflexiones sobre los propios procesos de aprendizaje

pues así en ideas sueltas uno sabe que la abstracción natural física, matemáticas es lo que el humano hace, matematizar y escribir una ecuación si la visión no da, ¿qué hace uno para entender física?, realmente primero acerque fenomenológicamente al suceso pues al fenómeno, entienda, hágase un esquema mental para comprender que es una interacción cuántica para comprender que es la interacción de gravedad, o para saber que es un punto de fusión de X, Y elemento para que se llegue a otro elemento, son un montón de cosas que si la ecuación tiene que ser escrita, obvio debe haber esa parte verbal...(Participante 7).

Según lo mencionado por el estudiante, se puede afirmar que el acercamiento y comprensión de conceptos se puede lograr de diversas formas. La verbalización y descripción de las actividades no sólo puede servir para lograr la comprensión de los estudiantes ciegos o con baja visión, sino para los demás estudiantes quienes tienen diferentes estilos de aprendizaje al momento de recepción de la información, en este caso auditivo. Es por ello que los esquemas mentales en el aprendizaje facilitan la comprensión de conceptos y contenidos, por tanto, para un estudiante ciego puede resultar práctico o como una estrategia de aprendizaje. El esquema mental permite estructurar el conocimiento o establecer relaciones jerárquicas siendo necesario e importante para el estudiante con discapacidad visual las descripciones detalladas y/o la verbalización de esquemas, gráficos, materiales, espacios. Etc. En otras palabras, se llega a entender que por ejemplo en el proceso de aprendizaje de la física del estudiante ciego o con baja visión, el papel de la escritura y de cierta forma de la descripción por parte del profesor puede ser una estrategia de enseñanza - aprendizaje que posibilita el acceso al contenido y al conocimiento.

En la práctica del docente, se debe facilitar la adquisición del conocimiento, donde se supone que se debe realizar estructuraciones y adaptaciones si son necesarias. La evaluación de los aprendizajes también requiere de variadas estrategias donde el profesor y el estudiante pueden realizar acuerdos razonables. Se evidencia que cuando el

**Facultad de Educación**

docente no tiene en cuenta, no precisa, o no conoce los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales tienen que ver con la forma como se procesa la información y los medios o canales adecuados para el aprendizaje y las respuestas, puede existir barreras para la transmisión de la información que se emite asimismo cuando no se identifican las características del sujeto, no se responderá con pertinencia a las necesidades educativas del mismo.

Muchos contenidos de los que son abordados en las clases de los estudiantes con discapacidad visual, se ofrecen de forma virtual, por lo que en determinados casos el estudiante se ve obligado a buscar alternativas y en ocasiones se retrasa su proceso académico por modalidades virtuales inaccesibles.

la plataforma, la parte virtual uno entra en análisis de la página como está desarrollada y es supremamente inaccesible, es una página muy bien desarrollada, pero cuál es el problema, qué gana con que la página esté bien implementada, sea accesible, si los contenidos no lo son, o sea, una clase virtual, excelente, muy bien, usted inicia sesión todo perfecto, ¿y ahora qué? ¿Dónde quedó la accesibilidad? (Participante 5).

Si bien se cree que las clases virtuales pueden disminuir la interacción docente – estudiante o estas pueden tomar otro sentido debido a la educación a distancia, donde puede verse interferida la comunicación y la inmediata resolución de problemas y dificultades, éstas aportan a la flexibilización de tiempo y espacio, entretanto, cada estudiante puede manejar su ritmo de aprendizaje, como también asumir de manera autónoma su proceso de formación.

La enseñanza virtual exige criterios de accesibilidad para el estudiante con discapacidad visual, admite pensar en principios de adaptabilidad para responder no solo a las formas de recepción de información de esta población, sino a las posibilidades de ejecución de tareas y de respuesta a los productos de los cursos. (Soto y Fernández, 2004, citado por Foonoll Salvador, et al., 2011, p. 19), sostienen que, el desarrollo de las tecnologías ha favorecido la aparición de nuevas formas de exclusión social. La ausencia de políticas específicas sobre inclusión digital; las dificultades de acceso a las infraestructuras tecnológicas; la insuficiente formación en y para el uso de las TIC; la ausencia de referentes y apoyos; o la escasa aplicación y promoción de los estándares y

**Facultad de Educación**

directrices del “diseño para todos”; son algunas de las causas de lo que acertadamente se viene denominando “exclusión digital”, “divisoria digital”, “brecha digital” o “discapacitado tecnológico. Siguiendo la tesis de estos autores, como herramientas eficaces

El uso de las TIC como metodología eficaz resulta completamente inútil en el medio educativo si falta la adaptación a su utilización. Si determinados colectivos de alumnos no pueden acceder a las TIC estaremos cortando su formación y por tanto una auténtica comprensión de la realidad, ya que ésta es la más excepcional vía de acceso a la autonomía personal de cada alumno”. (Foonoll Salvador, et al., 2011, p. 20).

De acuerdo a lo expuesto, las TICS, así como son facilitadores para estas personas, pueden convertirse en barrera si no son utilizadas correctamente, y si los contenidos no están respondiendo a sus necesidades, al igual que el formato en que sean presentadas a la población ciega o con baja visión.

**Retos y proyecciones.** Estas parten de vacíos que los participantes identifican a lo largo de su trayectoria académica y que, de cierta forma, se presentan como barreras que influyen académica y emocionalmente en su proceso formativo, imposibilitando su óptimo desempeño. Para que la Universidad de Antioquia pueda asumir los retos y proyecciones, el participante P3 expresa: “Considero que el hecho de ser una persona con discapacidad, simplemente soy como cualquier otra persona, soy un sujeto de derechos” {...}. Por tanto, se hace necesario que la universidad realice un reconocimiento de la diversidad, como un espacio habitado por individuos que deben ser atendidos garantizándoles una plena participación. Auto reconocerse como un sujeto portador de derechos, permite tomar una postura crítica en los diferentes espacios de participación, asumir un rol activo e ir cambiando discursos y lecturas que se realizan sobre la discapacidad y las personas con discapacidad.

Los retos y proyecciones, también tienen que ver con la preparación, formación, capacitación y experiencia docente, debido a que esta se puede relacionar con sus prácticas pedagógicas, las cuales pueden representar barreras o facilitadores dentro del proceso formativo de los estudiantes. Es pertinente aclarar, que si bien el docente no cuenta con la formación en relación a la discapacidad visual, o a la educación superior inclusiva, su experiencia e interacción con esta población





**Facultad de Educación**

enriquece su práctica para atender a las singularidades de los estudiantes, por ejemplo el participante 3, manifiesta: “Yo pienso que de todas maneras a sí nosotros no consideremos la discapacidad como un impedimento para nada, y nos consideremos estudiantes como cualquier otro, creo que es inevitable el hecho de reconocer que a veces necesitamos otras metodologías de enseñanza /aprendizaje”. En función a lo anterior, se considera importante las percepciones de las propias personas con discapacidad visual en las prácticas inclusivas, en primer lugar, cuando estas abogan por dejar de considerar la discapacidad como un impedimento y cuando reclaman por ser reconocidos como cualquier otro estudiante. Sin embargo, se entra en contradicción y se reclama el reconocimiento individual y singular, cuando se reconoce que justamente la "discapacidad", necesitan "otras metodologías" no solo de enseñanza, sino también de aprendizaje, la consideración de variaciones en estos procesos y las estrategias para facilitarlos según el área de formación.

La equidad es parte fundamental de la educación inclusiva en función de que se ofrezca a todos los estudiantes en igual importancia, ayudando a superar obstáculos que limitan su aprendizaje y considerando las diferencias individuales. “El aspecto más fundamental como tal en una verdadera... no sé, como para tener una verdadera equidad, es la disposición, tanto de parte de la persona con discapacidad, como del docente, los directivos y compañeros”. (Participante 3). Según la Fundación Compartir, 2013, p. 37), "para mejorar la calidad y equidad, depende en gran medida, de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad". Lo anterior, constituye una condición importante para la educación inclusiva, brindando a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial. También se menciona como reto, eliminar todo tipo de barreras a la información donde se creen políticas institucionales de accesibilidad para no negar la oportunidad de informarse y enterarse de convocatorias, servicios, proyectos y noticias que pueden ser de su interés.

La Universidad de Antioquia de cara a la educación de calidad y la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, debe seguir asumiendo retos, valorando sus diferencias como forma que enriquece su campus, legitimando la heterogeneidad, comprendiendo la deserción cuando no se brindan las condiciones necesarias, como una falta de reconocimiento de sujetos portadores de derechos y que al contrario debe exigirse un respaldo a la accesibilidad, permanencia, pertinencia y graduación de estudiantes con discapacidad visual. En este sentido, debería ser garante de diversidad y ser un laboratorio de prácticas inclusivas, por la más mínima razón de



**Facultad de Educación**

atender a lo público, donde la autonomía vaya en dirección de interpretar, comprender, respaldar y asumir la inclusión.

El MEN propone en los Lineamientos-Políticas de Educación Superior Inclusiva (2013), cuatro retos en procesos académicos inclusivos: Contar con docentes inclusivos, es decir formados en educación inclusiva. Promover espacios de investigación, innovación social, de creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva. Construir y consolidar una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de la educación superior inclusiva. (Citado por Arizabaleta & Ochoa, 2016, p. 7).

Otro reto consiste en la mayor difusión de programas, servicios y proyectos dirigidos a estudiantes ciegos o con baja visión, de manera que éstos puedan ser más aprovechados por los docentes, y se creen lazos o comunidades de aprendizaje. Esto tendrá sentido siempre y cuando se genere conciencia hacia la discapacidad visual, sus capacidades para aportar a la academia, las habilidades y dominios teóricos y prácticos y su empoderamiento dentro de los procesos académicos, sociales y culturales, lo cual permite dar un fuerte valor a la capacidad y las posibilidades de inclusión, aceptación y respeto por los estudiantes en mención.

Se debe reconocer que la universidad a pesar de venir realizando acciones que favorecen la inclusión de estudiantes ciegos y en menor medida de estudiantes con baja visión, requiere realizar mejoras y acondicionamientos en la prestación de servicios, en los programas académicos y desde el Sistema de Bienestar Universitario, el cual busca acompañar a estudiantes, profesores y directivos con el propósito de hacer más amigable la vida universitaria y la disminución de riesgos y barreras, reconociendo que es un proceso y un camino que se construye colectivamente, con acciones afirmativas, implantación de políticas que trasciendan al quehacer pedagógico, administrativo y social.

Los participantes, hacen énfasis en las políticas institucionales debido a que muchos docentes se excusan e incrementan la inaccesibilidad y la exclusión a estudiantes con discapacidad visual, porque estiman que la normatividad los excluye al tener un contrato de cátedra que consideran que no los vincula directamente a la universidad, y que por tanto, no los obliga a acatar la normatividad, la cual se encuentra con necesidades de ser reestructurada y realizar aclaraciones en este tipo de situaciones o por considerar que bajo esta modalidad de contacto no existen las condiciones necesarias mejorar sus prácticas y atender a las demandas y necesidades de los estudiantes. Lo anterior teniendo en cuenta la experiencia del participante 5, el cual expresa: [...] “los



**Facultad de Educación**

profes dicen que son de cátedra que no conocen el reglamento de la universidad, y es con lo que muchos se escudan, el profesor de cálculo con el que yo tuve ese inconveniente, ehhh, fue eso, “ah, no es responsabilidad mía, yo no sé de eso”, el parcial, el día que nos entregaron el primer parcial, era arial 8 imagínese, y entonces es complicada la situación, profesores como esos, eso fue absolutamente imposible entender, yo llegué a segundo parcial y yo no veía nada, que no lo podía hacer”. De la experiencia anterior, también se puede afirmar que en general las políticas institucionales de evaluación y con mayor fuerza las prácticas pedagógicas están dirigidas y pensadas para la media y no desde las diferencias, esto hace que existan vacíos tanto en la implementación de la política, como en el desconocimiento para las condiciones de acceso y permanencia con calidad y equidad.

Se reconoce que la función de la universidad también debe centrarse en la difusión de sus políticas, exigiendo acatar la normatividad que es para todos sin hacer excepción por el tipo de contrato que tenga el docente; en otras palabras, no exime al profesor de la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas por el desconocimiento de la normatividad o por el tipo de contrato que tenga (vinculados, ocasionales y catedráticos). No reconocer al estudiante con discapacidad visual como sujeto en igualdad de derechos y oportunidades constituyen barreras mayores para la inclusión. Se evidencia como la normatividad u orientaciones pueden mejorar la atención a la población con discapacidad visual, debido a que se identifica que al existir vacíos en el reglamento y la difusión de políticas que acogen a la universidad, se considera que existe una autonomía en el docente en cuanto a prácticas pedagógicas, que al ser desatendidas generan barreras y un servicio que no es pertinente para una educación con calidad.

Se debe generar una cultura inclusiva dentro de la universidad que posibilite responder a las dificultades que tienen los estudiantes durante su proceso de formación, que en este sentido son aquellas dudas e inquietudes que surgen durante las clases, y que, por tanto, necesitan de una buena disposición y actitud del docente para responder de manera asertiva. Lo anterior se considera debido a que además de la falta de aceptación y conocimiento de la normatividad, se suma el desinterés de algunos docentes para escuchar al estudiante y atender a sus inquietudes. Posiblemente se deba a que muchos de ellos no están formados en pedagogía e inclusión, aunque esto no es justificación para que no se tenga en cuenta la necesidad del estudiante y la capacidad que este posee para responder de igual forma a las exigencias de los cursos. De igual forma, es necesario

**Facultad de Educación**

plantear y analizar que la formación pedagógica de los profesores, no es una garantía para el desarrollo de prácticas más inclusivas, como bien ya se ha referido en testimonios o en ideas expresadas por otros estudiantes con discapacidad visual. Cabe aquí mencionar que, al abrir y propiciar espacios de socialización, interacción y relación entre integrantes de la comunidad educativa, bien sea por medio de asesorías o monitorías, encuentros y reuniones, se pueden generar acuerdos para la atención pertinente de la población con discapacidad visual.

Por otro lado, los participantes reconocen que por medio de la investigación se pueden descubrir otras formas de conocer elementos acerca de la discapacidad y la atención a esta población: “Es muy escaso ver los trabajos de investigación que digan no, para personas con discapacidad visual, podemos tal cosa, hacer tal cambio, desde la misma propuesta de investigación este cambio para que la persona pueda entender” (Participante 8). Es así como se considera que investigar sobre discapacidad visual y sobre la educación inclusiva a nivel superior, permite abrir espacios de reconocimiento y participación activa de esta población, plantear retos y proyecciones para instituciones de educación superior para el acceso, atención, promoción y graduación de la población ciega y con baja visión.

En consonancia a lo anterior, la práctica investigativa permite cualificar al docente y a las instituciones educativas sobre sus servicios, propuestas y acciones en las cuales se espera que con sus aportes, se pueda mejorar la trayectoria académica y favorecer la permanencia de estudiantes con discapacidad visual a través de la aceptación e implementación de estrategias, rutas o planes de mejoramiento que incluyan no solo a la media sino a todas las poblaciones que ingresan a la universidad y que esperan realizar sus estudios con equidad e igualdad de derechos y oportunidades, afirmando que cuando legitimamos por medio de acciones la normatividad que respalda a los estudiantes de la Universidad de Antioquia.

**Conclusiones de los grupos de discusión.** En el primer grupo de discusión participaron estudiantes ciegos y con baja visión, cuyos puntos de vista estuvieron orientados desde campo de formación profesional, 2 de ellos desde la educación, y el otro en Trabajo Social, es decir una perspectiva interdisciplinaria necesaria, que, si bien poseen marcos de referencia diversos, convergen en cuanto al abordaje de problemáticas sociales. Siendo así, muchas de sus ideas apuntan hacia el reconocimiento de la discapacidad, la inclusión en el aula y algunos retos de la universidad para

**Facultad de Educación**

mejorar su trayectoria académica. Estos perciben que en la universidad se han construido imaginarios sociales que van dirigidos hacia la definición de discapacidad, asociada tradicionalmente a “deficiencias”. Al parecer, y según lo identificado, los docentes y demás compañeros se centran en características físicas y sensoriales. Por una parte, se representan a las personas con discapacidad como seres incompletos y que representan un “problema” para el desarrollo de su clase, incluso profesores y directivos que generan barreras a causa de estos estereotipos. Relacionado a lo anterior, muchas veces hay discriminación indirecta, cuando las actividades se planean y ejecutan pensando en un solo canal de percepción (visual). De otro lado, también se encuentran docentes que favorecen la inclusión del estudiante en el aula, proporcionando herramientas para que éste participe de forma activa en igualdad de oportunidades.

Adicionalmente, los participantes aceptan que sus derechos, deberes y obligaciones como estudiantes universitarios se deben brindar en igualdad de condiciones, y así como exigen que se les trate de una forma digna y justa, también son conscientes que el éxito de estos procesos depende en gran medida de la forma personal en que se asuma la discapacidad y el compromiso adquirido al ingresar a un programa académico profesional. En contraste a lo anterior, los estudiantes también sugieren que las metodologías de clase, que permita tener mejores procesos de enseñanza /aprendizaje, al igual que evaluaciones diseñadas en diferentes formatos de acuerdo a sus necesidades, cuya realización debe responder a una singularidad o individualidad. Se debe recurrir también a elementos visuales para no restringir el conocimiento a otros estudiantes. Lo que se debe hacer es acompañar actividades que son muy visuales con metodologías que privilegien la oralidad y las descripciones a estudiantes ciegos o con baja visión. En este punto, surgiría el dilema tanto para docentes como para directivos, del cómo atender una demanda que implica tener en cuenta las capacidades y habilidades particulares, aunque muchas soluciones podrían estar presentes en planeaciones y actividades curriculares que sean flexibles y que faciliten la acción y expresión utilizando diferentes canales de percepción, así como la ejecución de las mismas y formas de respuesta a los compromisos académicos contando con recursos técnicos apropiados.

Se concluye igualmente, que el uso de recursos audiovisuales y programas tecnológicos (Lectores y magnificadores de pantalla), cuya implementación es de gran ayuda para la presentación de trabajos y en muchas ocasiones realización de evaluaciones, es fundamental para brindar la participación en igualdad de condiciones. Por esta razón, los estudiantes ciegos o con baja visión también acceden al material escrito al igual que sus demás compañeros, lo que implica que el

**Facultad de Educación**

docente tenga presente, y en frecuente comunicación con el estudiante, disponga de materiales que puedan ser leídos por estos programas y para esto, es fundamental formar a los docentes al respecto como parte de las políticas institucionales y de transformación de culturas y prácticas.

El grupo de discusión dos expresa vacíos en términos de concepciones e imaginarios sociales y educativos, que, si bien posibilitan el desempeño del estudiante con discapacidad visual, también repercuten en las interacciones entre pares y con los docentes, como también en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas miradas que se dan hacia la discapacidad son percibidas desde el inicio de su carrera, como en el transcurso de su proceso de formación. Se perciben culturas inclusivas en dirección al desempeño e interacción del estudiante ciego y con baja visión, como también la necesidad de fortalecer lazos y vínculos con los administrativos, docentes y estudiantes favoreciendo sus capacidades, las cuales se instauran desde el autorreconocimiento que tenga la persona de sí mismo y de exigir sus derechos, por tanto también se hace necesario, que exista una aceptación y empoderamiento de los derechos, lo anterior mencionado porque algunos estudiantes con baja visión deciden pasar desapercibidos simplemente para lograr la aceptación y acogida de sus compañeros y docentes, quienes, en muchas ocasiones se encargan de crear etiquetas para señalar o excluir.

Por su parte, existe una diversidad de contenidos que requieren estrategias flexibles y que el docente establezca metodologías creativas para favorecer el rendimiento académico, donde muchas veces los contenidos son complejos incrementado el bajo rendimiento y la deserción por las pocas garantías de accesibilidad que se presentan. Esto no necesariamente se atribuye a la discapacidad, pero es un factor que influye en la permanencia y la permanencia con equidad.

Coinciden los participantes en que las estrategias usadas en clase deben contemplar otras formas de acercar al conocimiento por medio de la oralidad, sin que esta sea la única alternativa que ofrezca el docente para explicar los contenidos de manera que tampoco se afecten los demás estudiantes. Se encuentra que el uso de nuevas tecnologías, es un facilitador hacia la educación inclusiva, dado que permite el acceso a la información y la flexibilización curricular; pese a esto, en múltiples ocasiones, se restringe el acercamiento a documentos de lectura, en primer lugar, porque hay un desconocimiento del uso de las herramientas, y en segundo lugar, hace falta mayor dotación de programas como lectores y magnificadores de pantalla en las salas de informática, para el uso de algún estudiante ciego o con baja visión que requiera de estos servicios.



**Facultad de Educación**

De los grupos de discusión desarrollados, se resalta que ambos contaron con la participación tanto de estudiantes ciegos como con baja visión, lo cual abre la posibilidad de dialogar en torno a las experiencias particulares que están ligadas al tipo de discapacidad visual, que en el primer caso están referidas a la “carencia de un sentido”, y en el segundo, a la restricción que supone contar con un resto visual, que en algunos casos es utilizado, y en otros se compensa con los otros sentidos. En el caso de los participantes ciegos, concuerdan en la necesidad que, dentro de las metodologías de enseñanza, se ofrezcan materiales en diferentes relieves, y que la proyección de imágenes, videos y cualquier elemento visual, estén acompañados de descripciones verbales. La información proporcionada por el docente a través de la oralidad, facilita el acceso a la información por parte de los estudiantes ciegos y en muchas ocasiones con baja visión, aunque se sabe que de esta forma beneficia a esta población, o quienes tienen un estilo de aprendizaje auditivo.

De igual forma, se sabe que los materiales escritos, se pueden ofrecer mediante el sistema Braille o digitales para ser leídos con lectores de pantalla, para lo cual es necesaria una mayor difusión de los servicios que ofrece los sistemas de la biblioteca entre los profesores; debido a que se presentan algunos textos que no son accesibles para un estudiante ciego, así como es difícil la navegación en algunas plataformas virtuales de la universidad.

Los participantes con baja visión comúnmente pasan desapercibidos y no se ha avanzado en su reconocimiento y acciones inclusivas, los estudiantes con baja visión prefieren ocultar su discapacidad, porque sienten que no es tan necesario informar sobre el tema, pues siempre comparten con personas “sin discapacidad”. Esta actitud de los propios estudiantes con discapacidad, puede representar una barrera, al no reconocerse con baja visión, se dificulta la identificación por parte de los docentes, y, por ende, la formulación de apoyos pertinentes en función de sus necesidades, cuando estos mismos coinciden en que muchas veces los docentes emplean al escribir en el tablero una letra que no alcanzan a identificar y en los documentos y parciales una letra pequeña, lo que hace difícil la lectura.

Tanto los estudiantes ciegos y con baja visión, coinciden en que aún están instaurados concepciones que dificultan la interacción y el desempeño, siendo excluidos de actividades que se ofrecen dentro del aula de clase, cuando el docente debería propiciar espacios que favorezcan la diversidad y la inclusión por medio de materiales y metodologías accesibles.

**Facultad de Educación**

Los participantes reconocen la importancia de generar espacios de discusión colectiva, donde se tenga en cuenta las voces y experiencias de las personas con discapacidad, como actores principales en los procesos de inclusión y las reflexiones en prácticas pedagógicas. En aras de tejer nuevos conocimientos que aporten a estos temas, se propone la investigación, como un método para indagar, por ejemplo, la formación de los docentes de la Universidad, sobre discapacidad visual y flexibilización curricular. También se sugieren crear grupos de investigación, donde se trate los temas sobre discapacidad visual, lo cual permite que se empiecen a abrir espacios de reconocimiento y participación activa de esta población, donde además se permite plantear retos y proyecciones para instituciones de educación superior para el acceso, atención, promoción y graduación de la población ciega y con baja visión, pensando en estrategias de enseñanza, prácticas pedagógicas inclusivas para facilitar su desempeño en estos espacios.

En consonancia a lo anterior, la práctica investigativa permite cualificar al docente y a las instituciones educativas sobre sus servicios, propuestas y acciones en las cuales se espera que con sus aportes, se pueda mejorar la trayectoria académica y favorecer la permanencia de estudiantes con discapacidad visual a través de la aceptación e implementación de estrategias, rutas o planes de mejoramiento que incluyan no solo a la media sino a todas las poblaciones que ingresan a la universidad y que esperan realizar sus estudios con equidad e igualdad de derechos y oportunidades, afirmando que cuando legitimamos por medio de acciones la normatividad que respalda a los estudiantes de la Universidad de Antioquia, donde se incluyen los estudiantes con discapacidad visual, se favorece la inclusión en la educación superior.

**8.3.3. Panel.** El día 30 de octubre de 2017, en el auditorio 1- Edificio de Extensión de la Universidad de Antioquia, se llevó a cabo el panel, “Estado y proyecciones de la Educación Superior Inclusiva. Reflexiones sobre nuestra universidad”, con el objetivo de identificar el estado de la Educación Superior Inclusiva y plantear proyecciones a partir de las necesidades existentes, lo propuesto por los panelistas desde la reflexión sobre sus experiencias de vida universitaria y las ideas emergentes en la discusión con el público, donde además se pudiera identificar concepciones, actitudes, prácticas in/excluyentes, prácticas pedagógicas, que refieren al tema en cuestión.

Se realiza la invitación a la comunidad educativa, por medio de afiches que fueron instalados en sitios estratégicos de la Universidad de Antioquia, como también vía correo electrónico; utilizando, solamente, este último medio de difusión para extender la invitación a los panelistas.



**Facultad de Educación**

Se concretó la participación de 72 personas como público y cinco panelistas, estudiantes con discapacidades: Auditiva, motora, visual y psicosocial; considerando distintos niveles: Cerca al ingreso, nivel intermedio y cerca del egreso, así como estudiantes que han tenido que interrumpir sus estudios al verse afectados por situaciones derivadas de las barreras que encuentran en el contexto universitario. (Ver anexos del 07-1 al 07-8).



Gráfico 4: Panel [Panel LINK9](#)

Descripción de imagen: lista de gráficos

Conforme a lo anterior, se organizaron los hallazgos de esta técnica por medio de 3 grandes categorías que surgieron de los puntos tratados en el desarrollo del panel.

***Concepciones y actitudes sobre y de discapacidad.*** Para analizar esta categoría, se reconoce que las opiniones de los participantes, están dadas desde una mirada médica y finalmente social de la discapacidad. Para tal fin, se hace la interpretación de las intervenciones que apuntaban inicialmente a que persiste un modelo categorial-médico del estudiante con discapacidad, centrandó la atención en el diagnóstico, haciendo referencia a las deficiencias y limitaciones, igual-

**Facultad de Educación**

mente se establece una diferencia entre quienes tienen una discapacidad “visible” (física o sensorial) al lado de quienes poseen discapacidades intelectuales o psicosociales que pasan desapercibidas.

Desde el modelo médico se evidencia que existe un reconocimiento de la persona, pero resaltando el diagnóstico y la deficiencia, siendo así se encuentra que la discapacidad para muchas personas podría representar aquella que sólo se puede identificar mediante unos rasgos físicos o sensoriales, que generan etiquetas, centrándose normalmente en el déficit. “Muchas veces si no tenemos la discapacidad visible, no tenemos la ayuda”... (Participante 3). Seguido a ello la asignación de etiquetas hacia la discapacidad visual ha generado que estos estudiantes sientan que no gozan de igualdad de oportunidades como el resto de sus compañeros, excluyéndolos de varias actividades debido a la concepción y miradas que se le asigna a la discapacidad, de una forma más precisa, inicialmente se puede atribuir a esto, la “incapacidad”, concebida y explicada desde el modelo médico, como “Un problema personal directamente causado por una enfermedad, un trauma u otras condiciones de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales y encaminado a conseguir la cura o una mejor adaptación de la persona, así como un cambio en su conducta”. (Vicente Herrero, et al., 2016, p. 6).

De igual forma se evidencian concepciones de la discapacidad como “problema” la cual puede ser entendida como una carencia atribuida al cuerpo de la persona, generando situaciones de exclusión, falta de participación y barreras. “...pues si vos tenés una falencia, una dificultad, pues muy duro, pero yo tengo que cumplir con un currículo, yo tengo que cumplir con un montón de cosas...” (Panelista 2). Al tener la concepción o relacionar la discapacidad como dificultad o como falencia, puede existir el vacío de entender que ellos mismos deben adaptarse al entorno y acomodarse a las diferentes dinámicas educativas y contextuales.

Además se evidencia actitudes de sobreprotección hacia estudiantes con discapacidad visual “A veces de pronto, por el hecho de la persona desconocer un poco de los temas de discapacidad, de discapacidad visual particularmente, pues de pronto tienden a ser cosas que de pronto no son necesarias en determinado momento, por ejemplo, la forma como nos guía, de pronto la forma de decir venga yo le ayudo, “ay, usted cómo hace para salir solo”, ¿cierto? y que también el hecho de ser personas con discapacidad...” (Panelista 5). Lo anterior podría traducirse en que aún no se asume a las personas con discapacidad como personas funcionales, y que, si requieren algún tipo



**Facultad de Educación**

de apoyos y ayudas, es porque el entorno les niega la posibilidad de desenvolverse de forma autónoma. También los estudiantes con discapacidad visual perciben que muchas personas se sorprenden al conocer que están realizando sus estudios de educación superior, son vistos como héroes, en este sentido atribuyéndole a la discapacidad dones especiales y considerando que, al acceder, es algo extraño o de mucha admiración.

Entonces yo creo que lo único que ha particularizado aquí el hecho que seamos personas con discapacidad visual, es de pronto algunas actitudes que se han tomado dentro de la universidad, en las cuales en ocasiones pueden vernos como los héroes, las personas “ah, vea tan verraquito como ingresaron a la universidad” o también en cosas que de pronto tendrán sus miedos y sus dudas... (Panelista 5).

Por otra parte, se pasa a hablar de discapacidad desde el modelo social, donde los estudiantes con discapacidad, asumen un rol activo para cuestionar, pensar las situaciones y reflexionar sobre ellas “...Mi pregunta siempre es al interior de nuestras mismas aulas ¿qué pasa con ese otro que es entre comillas distinto? {...} ¿Qué pasa con ese asunto de realmente el respeto a la diferencia que todo el tiempo hablamos?” (Participante del público). Suponiendo que lo anterior esté encaminado a pensar en actitudes que permitan brindar mejores condiciones de acceso y participación, los estudiantes con discapacidad perciben que algunos docentes, en aras de garantizar que el proceso académico sea con calidad, procuran porque el trato sea en igualdad de condiciones. A pesar de ello, es importante anotar que, según la percepción de los estudiantes con discapacidad, existen actitudes positivas y negativas. En las primeras, se hace referencia al acompañamiento que brindan, el interés por reconocer las necesidades, y acciones, estrategias y herramientas posibles a utilizar para garantizar el aprendizaje y la participación en las clases. Mientras que, en las segundas, existe la indiferencia del docente, desinterés por conocer o acercarse al estudiante con discapacidad, asumiendo este asunto y la academia como un aspecto individual, siendo “problema” únicamente del sujeto.

**Prácticas pedagógicas.** Las experiencias educativas que expresan los estudiantes con discapacidad visual, están orientadas al currículo como facilitador o barrera, y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la carencia de apoyos, adaptaciones físicas, y en general, las prácticas pedagógicas que han evidenciado dentro de su trayectoria académica, las cuales están siendo cuestionadas, repensadas y reflexionadas desde esos vacíos a los que se han enfrentado.



**Facultad de Educación**

Que a uno es al que le toca pensar, que si a mí en un salón de clase un estudiante con discapacidad, ¿cómo voy a hacer yo? (...) Empezando porque obviamente yo le entendería, porque pasé por algo, pero ¿Cuáles son las herramientas?, ¿qué hacemos?, ¿qué podemos ofrecerles a estos estudiantes?” (Panelista 3).

Por tal motivo, estas reflexiones se presentan como retos que deben asumir los profesores de la universidad, exigiendo que el docente se apropie y se cuestione, como un ser que debe posibilitar en vez de obstaculizar.

Se ve la universidad como un espacio enriquecedor e inclusivo, pero también existe la contrariedad que ha tenido que adaptarse al currículo, “La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo”. (Boot, et al., 2000, p. 5). Con esta perspectiva, se hace un fuerte análisis, en tanto a que muchas veces el currículo, siendo ofrecido desde un espacio universitario, para todos como conjunto, presenta actividades que no permiten su flexibilidad para el beneficio y acogida de estudiantes con discapacidad visual.

Desde ciertas apreciaciones algunos estudiantes contemplan que los docentes aun consideran que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, y muchos docentes reproducen lo aprendido siguiendo el mismo sistema. “Nos hemos apegado tanto a un tablero, nos hemos apegado tanto a unas demostraciones en el papel que cuando nos encontramos con algún tipo de discapacidad decimos no, no tiene solución. (Panelista 3). Las metodologías tradicionales establecen que la enseñanza es una transmisión de conocimientos e ideas, y que se ha dado en 2 vías, desde un método magistral oral, y la escritura en el tablero y en el papel como lo único verdadero.

Hablando específicamente del tema de discapacidad visual, se retoma el aporte del Panelista 3, quien agrega: “{...} Pero es que he conocido profesores de matemática, doctores en física, profe, ¿usted cómo va hacer para enseñarle una ecuación a un estudiante que no ve? Ahí lo puso a pensar y que tiene doctorado, tiene sus 30 años dando clase...”. Ante esto, es claro que en muchas ocasiones los docentes universitarios no están formados para impartir sus clases en ambientes que requieran de estrategias variadas, que no sólo supongan la forma magistral para enseñar, sino que se incluyan estrategias innovadoras para acercar a los estudiantes al conocimiento, y desarrollar competencias para integrar la práctica en un campo profesional.



**Facultad de Educación**

Siguiendo las experiencias narradas por los panelistas, se evidencia que para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual se vinculan diferentes factores relacionados a las prácticas administrativas, prácticas pedagógicas, condiciones ambientales, físicas y actitudes que deben estar direccionadas a favorecer el desempeño de todos. “Sí es necesario que se tienda un poco a flexibilizar el currículo, a romper un poco la regla, que todo sea accesible, tanto desde la infraestructura, hasta la parte académica o normativa si se quiere llamar así” (Panelista 2). Se requiere que los contenidos y actividades que se realicen en el aula, contengan elementos de accesibilidad, entendida como una estrategia que permite que el estudiante con discapacidad visual pueda gozar en igualdad de condiciones y oportunidades el acceso al conocimiento y a los espacios. Sumado a ello, que las actitudes por parte de los docentes y estudiantes no se presenten como barreras para la participación de estudiantes con discapacidad visual, sino que las prácticas pedagógicas y las actitudes sean consideradas como apoyos para mejorar el desempeño académico, generando confianza y motivación, incluso acompañamiento al momento de ingresar y permanecer en la universidad

Y no es la primera vez que pasa, muchas veces los profesores nos dicen ve a tal cosa y ellos le dicen a uno “eso es problema suyo”. Usted es el que tiene la discapacidad, usted es el que no escucha, usted es el que no ve, usted debe saber qué herramientas va utilizar o qué opciones tiene usted para que salga adelante”. (Panelista 3).

Caso contrario “...Afortunadamente nos encontramos con una muy buena acogida en la facultad, con el asunto de profesores...” (Panelista 5).

Desde otro punto de vista se evidencia que el trabajo entre pares permite que el estudiante ciego sienta el acompañamiento y el apoyo por medio de la función que asume los compañeros sin discapacidad, son como aquellas personas que pueden mejorar y ayudar a superar obstáculos y barreras que puede ofrecer el entorno o las prácticas universitarias, constituyéndose como apoyos naturales. “Es que vos te pones en la posición de par con tu compañero de clase, compañero de Universidad no lo ves, o sea sabes que tiene una diferencia, una particularidad y te acomodas, tanto ellos se acomodan para vos”. (Panelista 2). Los apoyos naturales se crean cuando los estudiantes sin discapacidad, consideran que deben ser una figura de apoyo y acompañamiento a los compañeros que requieren y que de esta manera ayudan en su orientación, movilidad y en los procesos

**Facultad de Educación**

de aprendizaje, aunque existe una línea muy delgada ante una posible mirada que asuma el estudiante sin discapacidad, y entender que todos necesitamos de todos, no porque existan estudiantes con discapacidad visual, sino porque todos tenemos necesidades educativas.

Por último, se consideró importante que, desde las demás áreas del conocimiento y unidades académicas, se empiece a generar reflexiones que estén dirigidas al uso de herramientas y recursos accesibles para los estudiantes con discapacidad visual, esto ayuda que la universidad tenga programas y servicios, a los cuales, cualquier estudiante puede conocer y acceder. “Que a uno es al que le toca pensar que si a mí en un salón de clase un estudiante con discapacidad ¿cómo voy a hacer yo? {...} Empezando porque obviamente yo le entendería, porque pasé por algo, pero ¿Cuáles son las herramientas?, ¿qué hacemos?, ¿qué podemos ofrecerles a estos estudiantes?”. (Panelista 3).

**Retos y proyecciones.** Surgieron ideas sobre las proyecciones a las que debe apuntar la universidad, en esa construcción permanente de una educación superior inclusiva, y que se condensan en la necesidad de encaminar acciones hacia la creación de una cultura universitaria cada vez más incluyente, movilizadas a partir de la identificación de las presencias y ausencias para el abordaje de este tema, y potenciada indispensablemente por el encuentro para la conversación, la investigación y la formación.

Lo que inicialmente se plantea como reto, tiene que ver con los servicios, iniciativas y proyectos que ofrece la Universidad de Antioquia, que favorece a los estudiantes con discapacidad visual. Primero se debe reconocer que los servicios y apoyos que se ofrecen, han posibilitado y brindado el acompañamiento a docentes y profesores, con el propósito de mejorar procesos educativos y formativos. Desde este planteamiento, se evidenció varios puntos de vista, el primero tiene que ver con los apoyos articulados y sincronizados, que deberían ofrecerse, expresando uno de los estudiantes que:

“Yo creo pues que los retos que tiene la universidad, principalmente puede ser como pensar sobre el tema de la discapacidad, aunque ya hay algunos adelantos, eh, como visibilizar el tema y saber que no es sólo una cuestión de la licenciatura que compete a todos como universidad, eh, tratar como de trabajar de una forma más articulada, porque siento que no hay como unas rutas de apoyo o no son conocidas, entonces como establecer esas rutas de apoyo que no se queden solo como en la remisión o en lo clínico, sino en

**Facultad de Educación**

personas integrales que no necesitamos sólo el apoyo médico sino también como, no sé, a través de diferentes actores, apoyos, ayudas también psicológicas y no simplemente tratarlos como si fuéramos una cifra o un número más”. (Panelista 4).

Y el segundo punto de vista, estaba relacionado con la difusión de los servicios de apoyo, debido a que las posibilidades de acceso a programas que ofrece la universidad a veces se ven reducidos por los pocos conocimientos que tienen los profesores y estudiantes sobre estos.

Yo comencé a conocer los servicios de la universidad, como la sala de invidentes, como tal pues el servicio de guías culturales y bueno, al fin y al cabo, me presenté a las carreras para las cuales uno normalmente presenta el examen de admisión {...} Y bueno, aquí estoy en este momento... (Panelista 5).

También se hace mención a las prácticas pedagógicas inclusivas como un reto, lo cual implica crear espacios y colectivos donde pueda existir la preparación a docentes y estudiantes: “crear un semillero tanto de investigación y promoción acerca de la discapacidad, es decir, un semillero que pueda incluir a los profesores y por medio de capacitaciones, ¿cómo hacer un poco más a menos?, ¿cómo generar estos filtros y estas inducciones especiales?”. (Panelista 2). De igual manera precisan en la formación de docentes en temas de discapacidad, afirmando que:

Nosotros en la licenciatura vemos una sola pedagogía que tiene que ver con inclusión y discapacidad, solamente una de los 9 - 10 semestres que hacemos la carrera, solamente nos dan una, las demás son como electivas, ahí es donde uno parte desde ese decir bueno, ¿dónde está la formación verdadera de los maestros respecto a inclusión y discapacidad? Partamos desde ahí, porque yo me incluyo en ese aspecto, yo voy a ser profesor, entonces yo pensaría casi lo único que yo sé es lo que solamente me dijeron en el curso de pedagogía... (Panelista 3).

Por lo anterior existe la necesidad de construir más espacios de formación, pero que tengan influencia en todos los programas académicos de la universidad, esto implica pensarse en un nuevo currículo en donde se justifique la necesidad de aplicación de la discapacidad en los distintos campos del conocimiento y/o posiblemente desde otros espacios de formación como programas, diplomados, semilleros, grupos de investigación.

Se indica también la necesidad de favorecer desde la práctica pedagógica el reconocimiento de todos los individuos que interactúan en el aula de clase.



**Facultad de Educación**

“Yo creo que las prácticas tienen que diversificarse, ¿sí? En el sentido también de lo estoy que planteando me preocupa demasiado la carga sobre la discapacidad, y con el respeto pues de los que están aquí, porque ese es el tema que tenemos actualmente, pero ¡hay que ampliar el discurso y hay que hacer otras prácticas! Mire, el programa de Educación Especial los forma a ustedes, los estudiantes que hay aquí, en dos aspectos fundamentales: los talentos y que no se nos olviden, ¿sí? Y la discapacidad. ¿Cuántos trabajos de grado?, ¿Cuántas experiencias hay en el campo de los talentos? -Sí, Mari, tú tienes algunas, pero son muy pocas. - Es decir, algo nos pasa que nos sentimos más cómodos en la discapacidad, nos da miedo ese otro talentoso o ¿qué nos pasa que no nos atrevemos con esas otras poblaciones y tal vez nos da más seguridad del déficit?” (Participante del público).

Lo anterior implica considerar el aula como un espacio donde convergen estudiantes con y sin discapacidad, quienes tienen experiencias y aportes. “Con esta idea, en la actualidad no podemos considerar el aula como un espacio cerrado y autosuficiente, sino como un lugar de puesta en común y diálogo en el que se va construyendo el conocimiento a partir de las experiencias sobre la realidad y de la mediación de los otros, adultos e iguales. Un espacio dinámico, controvertido, crítico, estimulante y solidario, en el que todos caben y tienen algo valioso que aportar”. (Moliner García, Sanahuja Ribés, & Benet-Gil, 2017, p. 26).

Y por último se plantean retos y proyecciones que convocan e involucran a los demás actores de la comunidad, invitándolos a participar de los eventos, y construir dinámicas y nuevas propuestas al lado de los sujetos principales involucrados en el tema para continuar en el camino hacia una Educación Superior Inclusiva. Se reitera la importancia de una investigación y formación interdisciplinaria, en todos los contextos universitarios que permitan una apropiación del asunto, desde la reconstrucción de prácticas que respondan a las múltiples formas de visión y expresión, hasta la producción de saberes con relación a la discapacidad, el nuevo modelo a construir de este concepto, desde las diferentes áreas. Como también, los colectivos y semilleros que buscarán favorecer el acceso y permanencia en términos de servicios y apoyos para estudiantes con discapacidad visual.





**Facultad de Educación**

***Conclusiones del panel.***

Haciendo alusión a las concepciones, se concluye que, al haber desconocimiento sobre la discapacidad e inclusión, se crean estereotipos o no se identifican las potencialidades de estas personas, fijándose en mayor medida en el déficit que es observable.

A modo de experiencia, se debe partir de la sensibilización y prácticas que permiten generar reflexiones en la comunidad universitaria, que van desde vendarse los ojos hasta estar en una situación de movilidad reducida a través del juego y otras actividades formativas. Lo anterior, también refleja la inquietud por pensar en nuestro quehacer diario para cambiar situaciones e imaginarios que se configuran dentro de la comunidad universitaria.

Referente a la discapacidad visual, todavía existen actitudes de lástima o admiración. Lo primero, se debe a la creencia arraigada a considerar, que por la “ausencia” de un sentido como lo es la visión, se está incapacitado para desempeñarse en el campo educativo; y lo segundo, se genera porque al encontrarse con una persona ciega o con baja visión, hay sentimientos de asombro y curiosidad por las herramientas que utilizan en el aula, y la independencia y autonomía que estas personas adquieren.

Respecto a prácticas pedagógicas inclusivas, se hace un fuerte análisis al quehacer diario de las personas y el empoderamiento que se hace desde la universidad. En este sentido se debe apuntar a establecer competencias que retroalimentan y fortalecen la educación superior. Por otro lado, desde las reflexiones de docentes, se pregunta de qué forma en los ambientes del aula de clase se incluye o se excluye, y en qué momentos desde los compañeros de la clase se segregan otras comunidades vulnerables.

Desde otras miradas, las prácticas tienen que diversificarse, por lo que se debe ampliar el discurso, y precisamente es lo que se pretende desde el campo de la Educación Especial, el cual nos forma para trabajar con diferentes poblaciones. Por tanto, la universidad debe trascender en cuanto a otros grupos poblacionales. Se debe avanzar en la permanencia, y más que en asuntos de reconocimiento, en asuntos de flexibilización curricular que garantice el avance de los estudiantes. Esto es, que haya más justicia de saberes y estructura curricular.

De una forma más precisa, se encontró que debido al desconocimiento de los docentes sobre las herramientas utilizadas por estudiantes ciegos y con baja visión, causa barreras para el aprendizaje y la participación, restringiendo el uso de otros sentidos que son más utilizados por ellos.



**Facultad de Educación**

Por último, los participantes plantean desafíos que deben ser asumidos por toda la comunidad educativa, siendo pertinente para favorecer la interacción, desempeño y éxito académico, se eliminen actitudes de lástima, reconociendo la dignidad de la persona, aceptando también, que pertenece a una sociedad, donde se puede desenvolverse plenamente, lo cual implica, eliminar la concepción médica de la discapacidad, dado que aún existen estereotipos e imaginarios que muchas veces tienden a relacionarse con enfermedades o deficiencias. Por este tipo de concepciones profesores y estudiantes consideran que los estudiantes con discapacidad visual deben asumir su trayectoria académica con más responsabilidad en comparación con otro estudiante, cuando solo exigen adaptaciones curriculares y físicas para mejorar su desempeño, no significando que la demanda y compromiso no deba ser asumida por todos. De esta manera se considera que existe una responsabilidad académica en igualdad de condiciones, esta no solo se le atribuye al estudiante con discapacidad visual por considerarse “una persona con una necesidad educativa”, sino que de igual manera se presenta con otros estudiantes.

#### **8.4. Primeros Acercamientos a las Seccionales de la Universidad de Antioquia**

La UdeA es un universo de complejidades, no sólo por su naturaleza pública, además por sus actores, áreas del saber y los espacios en las investigaciones sobre estudiantes con discapacidad, ha ubicado sus rastreos y reflexiones en la sede central de la universidad, ubicada en la ciudad de Medellín, sin embargo en su afán de considerar a todos los estudiantes con discapacidad matriculados en este universo, se ha reconocido al trabajo de campo la necesidad de realizar acciones de descentralización y reconocimiento específico de las regiones y las respectivas seccionales y sedes de la universidad, para expandir el cometido por el reconocimiento del avance y los esfuerzos de la comunidad, para que las políticas, prácticas y culturas sobre educación inclusiva, en este caso de estudiantes con discapacidades sean un hecho, ahora también en las otras regiones del departamento, teniendo en cuenta las condiciones y situaciones muy propias de cada una y por tanto de las seccionales y respectivas sedes. En este caso, se visitaron las Seccionales de Urabá (Carepa y Apartadó), Norte (Yarumal), Bajo Cauca (Caucasia), Oriente (El Carmen de Viboral) y Suroeste (Andes). Reconocemos que llevar a cabo este propósito como también la investigación en las regiones, demanda el trabajo colaborativo entre directivos y coordinaciones de cada una de las seccionales, como también la disposición de recursos que permitan un trabajo continuo y un trabajo de campo sostenido en el tiempo (Ver Anexo 08-1 planeación de actividades).

**Facultad de Educación**

En este sentido el proceso investigativo, tuvo presente la realización de 6 jornadas específicas de trabajo de campo, de acompañamiento y recolección de información, para las posibilidades de cada una de las seccionales con los siguientes propósitos:

•Implementar una jornada formativa sobre discapacidad y características de los tipos de discapacidad (motora, visual, auditiva, intelectual, psicosocial y múltiple) con el fin no

Solo de posibilitar el reconocimiento y comprensión de las mismas, sino la desmitificación al respecto y la identificación de barreras educativas.

•Verificar los datos aportados por el departamento de Admisiones y Registro sobre la Existencia de estudiantes con discapacidad, como también el número y los tipos de discapacidades.

•Coordinar posibles acciones de continuidad con las directivas académicas y administrativas.

Según el Departamento de Admisiones y Registro 2018-1, se encontró que hay 23 estudiantes con baja visión matriculados en las siguientes sedes:

- Suroeste Andes: 4 con discapacidad visual (baja visión).
- Norte Yarumal: 1 con discapacidad visual (baja visión).
- Nordeste Amalfi: 1 (baja visión).
- Oriente Carmen de Viboral: 4 con discapacidad visual (baja visión).
- Bajo Cauca Caucasia 5 con discapacidad visual (baja visión).
- Urabá Carepa, Turbo y Apartadó 8 con discapacidad visual (baja visión).

Durante las jornadas, se tuvo la ocasión de interactuar con estudiantes pertenecientes a los distintos programas que ofrece las seccionales. Las dinámicas se desarrollan a partir de conversaciones directas con los estudiantes “sin discapacidad” que participan en las actividades programadas.

Según sus apreciaciones, existe una clara comprensión acerca del significado de la palabra discapacidad, diferenciándola del estado de enfermedad o de salud, en la medida que en los participantes se diferencia la enfermedad como causa de algunas discapacidades. Los participantes, coinciden en no mencionar aspectos claves sobre la discapacidad visual, cuando se les hace diferentes preguntas que se relacionan y precisan en la falta de uno de los sentidos.

En razón de lo conversado con los estudiantes, se puede concluir que las incertidumbres y percepciones de los participantes, no presentaban mayores tensiones, sobre todo en estigmas que



**Facultad de Educación**

tuvieran que ver con discapacidades sensoriales y motoras, pero sí sobre la novedad de los psico-social e intelectual en el marco universitario. Respecto al tema de educación y acceso a un nivel superior, les inquieta saber “cómo hacen las personas con discapacidad para ingresar a la U”, esto evidencia no solo el desconocimiento de las políticas institucionales, sino también el hecho de considerar que este acceso no es posible, sin embargo la acogida del mensaje sobre la diversidad comunicativa, socioemocional, cognitiva, relacional y de las formas y posibilidades del cuerpo en el espacio Universitario, representa un reconocimiento fundamental sobre el camino no intencionado.

Durante la observación en las diferentes sedes, se logró identificar que los estudiantes y administrativos, suelen confundir una refracción o lo que se conoce como problemas de visión comunes como miopía, astigmatismo o hipermetropía, situación que se presenta durante el proceso de admisión, momento en el cual los aspirantes reportan dicha condición y suelen confundirla con una discapacidad.

Algunos estudiantes de las seccionales reconocen que tienen una dificultad visual (Miopía o astigmatismo) sin embargo, estas condiciones están asociadas a dificultades visuales de refracción y que en varias ocasiones se les obstaculiza utilizar los materiales audiovisuales, pero por carecer de recursos económicos para acceder a un tratamiento o utilizar alguna ayuda óptica, se ven excluidos de las actividades. Por otro lado, también ocurre que los profesores no logran identificar los casos de estudiantes con baja visión, ni reconocen las características de la misma, pues en general pasan desapercibidos o son solo reconocidos como estudiantes que usan gafas. En este caso, se trata de dos formas distintas de errores de concepción de la discapacidad visual, que igualmente representan necesidades de capacitación y acompañamiento tanto para los estudiantes como para los docentes, comprendiendo que realmente una prioridad en materia de educación superior inclusiva en discapacidad visual, no estriba en la ceguera, sino en la baja visión que ha sido poco abordada en la universidad.

Ante esto, para algunos de los estudiantes “la discapacidad visual es usar gafas”. Según esta confusión que alude también a una concepción sobre discapacidad visual, constatamos que, en realidad en las seccionales, no todos los estudiantes reportados en la base de datos tienen baja visión. No obstante, Únicamente en la sede de Caucasia se ha identificado un estudiante con este tipo de discapacidad en el programa de Contaduría, según información brindada por la coordinación de Bienestar de la seccional, el cual cuenta con apoyos de monitores en el área y fue reportado

**Facultad de Educación**

el año anterior (2017-2) por la coordinación de Bienestar de la Facultad de Ciencias Económicas y ha recibido acompañamiento desde la iniciativa Soy Capaz al inicio de este año. Igualmente se reporta otro estudiante, en este caso mujer del programa de Corporación Ambiental.

Finalmente, Es necesario que se realice una caracterización, que permita reconocer y tener un contacto directo con la población, asimismo, es importante que los programas de permanencia continúen haciendo presencia en las regiones, para así ofrecer mayor acompañamiento garantizando la permanencia de estos estudiantes.



Gráfico 5 (A): Visita seccionales, Bajo cauca y Norte. [Gráfico 5A LINK1](#)  
Gráfico 5 (B): Visita seccionales Urabá, Suroeste, Oriente. [Gráfico 5B LINK1](#)

Descripción de imágenes: lista de gráficos

### 8.5. Hallazgos Generales de la Investigación

Los hallazgos generales se expondrán tal cual se han venido describiendo y analizando en las técnicas. De esta manera se busca conservar la estructura que se ha tratado de mantener a lo largo de la presentación de la investigación.

En primera instancia, los hallazgos de la técnica de observación estaban direccionados a evidenciar lo encontrado en relación a los procesos didácticos, interacciones, contexto, y cómo se presenta el espacio físico y por último los saberes en relación a como se articula y se presenta el currículo teniendo en cuenta las particularidades del sujeto y las experiencias que atraviesan la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad visual.



**Facultad de Educación**

Algunos docentes en sus prácticas pedagógicas utilizan metodologías accesibles, describiendo los elementos que anotan en el tablero, por tanto, reconocen la presencia de estudiantes con discapacidad visual. Por el contrario, hay quienes no se percatan que existen estudiantes con necesidades que deben ser resueltas por medio de metodologías variadas. También se halla que existen docentes que utilizan adaptaciones para presentar y ofrecer contenidos a partir de estructuras en alto relieve, permitiendo que el estudiante ciego pueda tener un mejor desempeño y un fácil acceso al conocimiento. Se evidenció que algunos docentes utilizan apoyos individualizados como son las monitorías, las cuales han sido y siguen siendo ayudas significativas para estudiantes con o sin discapacidad, porque la dificultad no solo se le debe atribuir a estudiantes con discapacidad, sino que las responsabilidades y exigencias académicas son enfrentadas por todos, pero se debe aclarar, que se hace necesario el uso de materiales y recursos accesibles no solo en la implementación de la clase sino también en la evaluación de contenidos. De igual manera se identifica que los docentes no solo hacen énfasis en la formación profesional basada en el área de enseñanza, sino también en la formación integral por medio de los aportes que genera las estrategias de enseñanza basadas en la investigación.

Asimismo, se encontró que los docentes utilizan diferentes estrategias para motivar y promover la participación activa de los estudiantes, por medio de la pregunta como estrategia que invita al diálogo y a la conversación. Además, se tiene en cuenta la interdisciplinariedad, como también los conocimientos que se pueden generar desde los diferentes contextos como estrategia que emplean algunos docentes para incentivar el interés en los estudiantes. Desde este punto de vista los docentes tenían en cuenta la participación de los estudiantes con discapacidad, retomando sus apreciaciones, como otros en los que no se evidenció.

Se identifican diferentes formas de evaluación, por medio de los trabajos en grupos e individuales, socializaciones, y en casos donde fuese necesario, se realizaban algunas adaptaciones pertinentes para que el estudiante con discapacidad visual pudiera realizar su actividad sin encontrar barreras, en este caso se presentaba los lectores de pantalla y el sistema Braille.

Por último, se identifica una planta física poco accesible, donde existe carencia de elementos que posibiliten la movilidad como son los ascensores, rampas, señalizaciones táctiles y acústicas. Dentro de los salones de clase, no existe buena distribución de los espacios, siendo esto muchas veces una dificultad para que los estudiantes ciegos y con baja visión logren desplazarse con independencia dentro del espacio.



**Facultad de Educación**

La revisión documentada, arrojó diferentes hallazgos que permitieron identificar diferentes elementos didácticos y metodológicos. Los programas de curso a nivel general, por sí solos no permiten establecer qué facilitadores tienen los estudiantes ciegos o con baja visión, pero deja claro que en muchos programas ya hay unos materiales determinados, los cuales se podrían catalogar de accesibles o no, dependiendo del formato al que éstos sean ajustados para que la población con esta discapacidad pueda tener acceso a ellos, y que además sea útil. De otro lado, es indiscutible que un estudiante con discapacidad visual requiere usar materiales específicos que acerquen al conocimiento de los objetos, los contenidos abstractos, las imágenes, gráficas, etc., en función de otros canales perceptivos diferentes a la visión en el caso de estudiantes ciegos, y que se puedan percibir bien y con claridad por parte de una persona con baja visión.

Tampoco se evidencia que se haya tenido en cuenta las necesidades de estos estudiantes, sino que se piensa en la media, aquellos que se consideran como personas que “no tienen dificultades en cuanto a los apoyos”, cuando se debería pensar en estudiantes que tienen diferentes formas de aprender y que eso enriquece las actividades y las prácticas pedagógicas que se realizan en la clase. Es de notar, que, en algunos programas de curso, se identifica algunas flexibilizaciones curriculares lo que permite a los estudiantes con discapacidad visual contar con estrategias y metodologías y materiales que proporcionan a su aprendizaje diferentes formas y posibilidades de abordar los contenidos con varias alternativas.

Como hallazgos del cuestionario, inicialmente se debe mencionar que se contó con la participación de profesores con formación en temas de discapacidad, como otros que enriquecen sus conocimientos por medio de la experiencia e interacción con estudiantes con discapacidad visual, siendo estos quienes plantean sugerencias y aportan desde esta perspectiva a mejorar la práctica pedagógica. En su mayoría, estos profesores pertenecían a la Facultad de Educación.

Además, se encuentra que la mayoría de los docentes coincidieron tener estudios relacionados a la discapacidad visual, definiendo esta desde las afectaciones que se presentan en el órgano visual e identificando una deficiencia; por tanto, hicieron relación en la conceptualización precisando en el diagnóstico. Conectado a ello, respondieron que hacen uso de diferentes metodologías y recursos, los cuales son pertinentes para estudiantes con y sin discapacidad visual, sin embargo, consideran que la flexibilización y la adaptación son apropiados para la atención a la diversidad.



**Facultad de Educación**

Los docentes describieron diferentes formas de evaluación, encontrando como resultado final, que utilizan y permiten diferentes maneras para que el estudiante ponga en evidencia lo adquirido, esto se realiza por medio de la escucha sobre sus dificultades y posibles sugerencias para la presentación de las evaluaciones.

Por último, indicaron que hay barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad visual, reconociendo la falta de preparación y formación docente para la atención a esta población, como también la poca accesibilidad y barreras de la planta física, algunas concepciones erradas de la discapacidad y arraigados discursos y actitudes excluyentes. Por tanto, los docentes reconocieron que el mejoramiento de las condiciones de estos estudiantes es responsabilidad de toda la comunidad educativa, mediante programas de formación y acompañamiento, e incluso el empoderamiento por parte de estas personas.

Haciendo hincapié en los grupos de discusión, se encontraron específicamente de estudiantes con discapacidad visual, quienes reflexionaron las experiencias de su trayectoria académica, en consonancia a las prácticas pedagógicas, manifestadas por actitudes de exclusión o inclusión, y que, según los participantes, influían negativa o positivamente en su desempeño académico.

Dentro de los espacios universitarios, existen programas de acompañamiento y apoyo institucional, y que, claramente son identificados y reconocidos por los estudiantes con discapacidad visual. No obstante, hay poca difusión y muchos docentes no están formados para utilizarlos en pro de esta población. Adicional a ello, los profesores implementan estrategias que tienden a ser muy visuales, es decir, que los materiales y actividades están diseñados para acceder a ellos desde un solo canal de percepción. De ahí que, un estudiante ciego se ve excluido y desinformado de algunas actividades de clase. En el caso de estudiantes con baja visión, la letra es muy pequeña y en muchas ocasiones los parciales no son presentados para ser leídos con claridad. A parte de ello, se expresa que frecuentemente prefieren ocultar su discapacidad, bien sea para que no se les asigne etiquetas, o simplemente no consideran necesario hacerlo, pues se relacionan poco con sus demás compañeros. En otras ocasiones, los estudiantes con discapacidad visual se enfrentan a barreras administrativas que dificultaban el acceso a los servicios de la universidad.

Por último, el panel, por su parte, permitió dilucidar experiencias particulares de estudiantes con discapacidad, con relación al acceso y trayectoria académica, mencionando aspectos que particularizan su “condición”. De ahí que, en el caso específico de ciegos y baja visión, se encontraron factores que dificultan o facilitan su permanencia en la universidad. Como aspecto inicial





**Facultad de Educación**

que afecta las prácticas pedagógicas, puede ser las miradas con que se atribuya a esta población, siendo en unos casos lastimeras y en otros, de admiración. Estos imaginarios, se dan en muchas ocasiones por atribuir a la visión como la única fuente para acceder al conocimiento, y también por las creencias que los demás sentidos “están más desarrollados”.

Con esta perspectiva, específicamente para estudiantes ciegos, estos denotan la ausencia de investigaciones que hablen sobre estrategias para brindar apoyos y materiales accesibles, donde se potencien los demás sentidos y estilos de percepción de información, mientras que en el caso de la baja visión, se crean 2 barreras principales: la primera es en cuanto a la aceptación y el reconocimiento de la discapacidad por parte de los propios estudiantes, y la segunda alude al hecho de que, en las aulas los docentes muchas veces no tienen en cuenta a esta población para responder a sus necesidades.

Como facilitadores para la inclusión y las prácticas pedagógicas, se encontró que el trabajo entre pares, las monitorías y tutorías, constituyen procesos de interacción de estudiantes y docentes, lo que admite que la permanencia y tropiezos encontrados a lo largo del camino de su formación, se vean más llevaderos, causando motivación e interés por buscar la excelencia académica y la participación activa en el aula.

De lo anterior, se extrae que las recomendaciones dirigidas hacia la universidad, según los aportes de docentes y estudiantes con y sin discapacidad, conduce a generar procesos articulados desde las diferentes unidades académicas, contando con las voces y aportes de una población, que constantemente busca que se brinden prácticas inclusivas y garantías para acceder, permanecer y graduarse de un nivel educativo superior.

## **9. Conclusiones**

Las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad visual, representan para la Universidad de Antioquia reflexiones, retos y proyecciones en cuanto a los procesos de enseñanza/aprendizaje dirigidos en igualdad de condiciones, pero pensados en las particularidades del sujeto para garantizar la permanencia y éxito académico de dicha población. Asimismo, estas representan una serie de elementos, que de acuerdo a su oferta y/o implementación, pueden significar barreras o facilitadores en la trayectoria, permanencia para la atención con calidad de estudiantes ciegos y con baja visión.



**Facultad de Educación**

Los recursos pedagógicos dirigidos a estudiantes ciegos y con baja visión repercuten en distintas formas en el aprendizaje, por ejemplo, para los estudiantes ciegos surgen varias dificultades, la primera es el desconocimiento por los estilos de aprendizaje de esta población, donde muchas veces los docentes son muy gráficos al enseñar, ofreciendo los temas desde un solo canal de percepción, o no realizando las descripciones adecuadas. También se encontró el vacío de que algunos docentes no están formados para emplear las herramientas precisas, las nuevas tecnologías, como el uso de lectores de pantalla, entre otros elementos ya descritos. Para estudiantes con baja visión hay dos implicaciones, la primera tiene que ver con la aceptación y autoreconocimiento de la discapacidad, que se identificó que parte de estos estudiantes, no cuentan o no asumen su condición, negándose la oportunidad de que el docente adapte los materiales y actividades según sus necesidades, y por otra parte, muchos docentes por el desconocimiento no se vinculan con estos procesos, no ofrecen recursos accesibles como Macrotipos o lecturas y evaluaciones en letra más grande.

Lo anterior, permite pensar la importancia de la formación docente, no solo en temas de discapacidad, sino también para la atención a la diversidad, lo cual favorecería los procesos de permanencia en condiciones de equidad de los estudiantes con discapacidad visual, donde muchas veces los profesores más que hacer uso de su creatividad, necesitan la conceptualización pertinente para llevar a cabo procesos desde un modelo flexible que posibilita ver la discapacidad más allá de etiquetas peyorativas y de un diagnóstico como identidad de la persona, por el contrario, como lo contempla el modelo social, proponer eliminar todas las barreras que puede encontrarse en el contexto de este estudiante, donde posibilite su desempeño y permanencia pero con características de equidad e inclusividad. Desde este punto de vista se evidencia que también existen condiciones que ayudan a la inclusión, y por tanto, permanencia y graduación de estos estudiantes, como puede ser la disposición de docentes y compañeros para atender y escuchar las necesidades particulares, el programa de permanencia quien dispone de profesionales para brindar la atención adecuada y de calidad, Los servicios de biblioteca, servicios de monitorías que se presta para los estudiantes por igual, e incluso el “Programa de Guías Culturales”, y otros apoyos al inicio de carrera, y que son bien vistos y aceptados por los estudiantes.

También se evidencia que al gozar de un contexto de aprendizaje y físico óptimo sería un factor transversal para desenvolverse en óptimas condiciones. Desde este punto de vista, la universidad debe realizar reestructuraciones en su planta física, a causa de no encontrarse adaptada



**Facultad de Educación**

para la población con discapacidad visual, siendo necesario la implementación de recursos que posibiliten el acceso a sus diferentes bloques y aulas, como también la ubicación en el espacio. Dichas ayudas, podrían ser tanto acústicas o táctiles para estudiantes ciegos, y que las señales tengan la iluminación y los colores pertinentes para quienes tienen baja visión.

Los apoyos naturales dirigidos a estudiantes con discapacidad visual, es decir, el acompañamiento entre pares, favorece y posibilita la interacción, siendo este el principal y mayor apoyo que el estudiante con discapacidad siente a comparación de sus profesores; desde esta idea, los estudiantes sin discapacidad visual facilitan la permanencia de estos estudiantes dentro de la universidad por ser quienes apoyan en los trabajos en grupos e individuales, como también favorecen el desplazamiento y orientación dentro de la universidad; por tanto surgió la necesidad de favorecer espacios de integración y socialización, no solo entre estudiantes sino también con los docentes y directivos de la Universidad de Antioquia

En otro sentido, los programas de curso pueden convertirse en una herramienta que facilita la preparación de los temas a ser abordados en las clases, pero muchos de estos se presentan en formatos inaccesibles, incrementando barreras para el acceso a la información. Inclusive, algunos dentro de sus contenidos, no especifican los materiales, recursos y metodologías, teniendo en cuenta a la población o los estudiantes con discapacidad visual, no solo en los procesos de aprendizaje sino también en los procesos de evaluación. Otros programas de curso, trataban de describir elementos que posibilitaban identificar que sí se llevaba a cabo la implementación de estas rutas, contenían elementos de prácticas pedagógicas inclusivas, de igual forma, programas que contemplaban materiales en diferentes formatos y metodologías accesibles, haciendo uso del sistema oral y escrito, para que el estudiante con discapacidad visual entregara sus productos de acuerdo a sus gustos, necesidades y posibilidades. En suma, cuando los cursos no presentan variadas metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como también recursos accesibles en consonancia a la discapacidad visual, pueden generar barreras en el aprendizaje del estudiante ciego y con baja visión.

En último lugar, pero no menos importante, se realizó un acercamiento a las seccionales de la universidad, ante esto, se advierte la necesidad que los servicios, programas y proyectos dirigidos desde Ciudad Universitaria, tengan el mismo impacto e importancia, donde se pueda identificar y caracterizar la población con discapacidad, particularmente ciegos y con baja visión, siendo estos últimos más ocultos por las condiciones ya mencionadas. De hecho, los servicios ofrecidos

**Facultad de Educación**

por el programa de permanencia de la Universidad (Servicios de acompañamiento a estudiantes con discapacidad visual por parte de la sala de invidentes, programa guías culturales, entre otros), deberían ser más difundidos desde estudiantes y docentes, y en especial en regiones apartadas, donde se hace difícil llegar de forma pertinente y oportuna.

Dadas las consideraciones anteriores, se concluye que, de acuerdo a las concepciones que tengan los docentes y estudiantes sin discapacidad, o aquellas percepciones hacia la discapacidad visual, y hacia estudiantes con estas condiciones, surgen los procesos de interacción, actitudes, respuestas educativas pertinentes, las cuales se pueden presentar como barreras o facilitadores para la permanencia de estos estudiantes, debido a que esto puede generar rechazo/aceptación, in/exclusión en la participación, como también que se invisibilicen o reconozcan sus talentos y capacidades en diferentes escenarios.

La normatividad como ese “salvavidas” que nos podría sacar del caos, para el reconocimiento de una universidad plural, siendo los discursos más fuertes que desde ella nacen, debería de presentarse a manera de conclusión como un facilitador en la educación superior inclusiva y de calidad para estudiantes ciegos y con baja visión, pero existen vacíos en cuanto a la implementación y creación de políticas que trasciendan a las diferentes prácticas educativas, donde no seamos ajenos al reconocimiento del otro. Convendría ser esta la última instancia a tener en cuenta para legitimarnos, aunque sabemos que deben existir condiciones favorables y de calidad, con mucho discurso pero no son evidenciadas en la práctica, aquí se hace necesario, implementarlas porque la normatividad existente pasa desapercibida y ejecutarlas tanto en profesores, administrativos (bajo cualquier tipo de contrato) y estudiantes que constantemente convivimos directamente con los compañeros con discapacidades, y, consciente o inconscientemente generamos barreras desde nuestra forma de expresarnos, de sentir o de actuar.

**10. Discusión**

La discusión se centrará en la interpretación de los hallazgos más relevantes, la contrastación con otras investigaciones, las limitaciones del estudio y elección de la muestra, así como las implicaciones para futuros estudios relacionados.

En este caso, se precisa que 2 de los 3 investigadores son estudiantes con discapacidad visual (ceguera total), a lo cual podría suponerse que sus experiencias estuvieran influenciadas

**Facultad de Educación**

para la presentación de los hallazgos. Sin embargo, las técnicas desarrolladas fueron validadas por docentes y estudiantes que no estaban vinculados en la investigación, y que adicionalmente cada una de ellas tenía una intención particular para la recolección de información.

En cuanto a la ejecución de las técnicas, se buscó conocer factores de trayectoria académica y permanencia, que de alguna manera ya conocían los investigadores con discapacidad visual, pero que para la validez del proyecto era necesario comprobar con datos reales, ya sea mediante observación directa, escuchando la opinión de otros estudiantes con y sin discapacidad visual, mediante el panel y los grupos de discusión, así como las percepciones de los docentes frente a estos temas a partir del cuestionario, incluso, mediante la revisión de programas de curso.

Dado que se encontraron algunas investigaciones que abordaron las prácticas pedagógicas en educación superior inclusiva y discapacidad visual, se contrastan los aportes de esta investigación con algunos aspectos teóricos e investigativos de cada tema en particular.

En primer lugar, las prácticas pedagógicas, cuyos elementos están direccionados a la planeación y ejecución de la clase, procesos de interacción y mediaciones, estrategias y metodologías de enseñanza / aprendizaje, deben contener otros elementos importantes para poder ser nombradas como “inclusivas”. Estos aspectos se encuentran identificados en los hallazgos de la investigación, y son los siguientes: permitir la adaptación y uso de materiales específicos para propiciar el aprendizaje de los estudiantes ciegos y con baja visión; trato en igualdad de condiciones; hacer lectura del entorno de cada estudiante; reconocer la opinión del otro y hacer uso de la flexibilización curricular, que hace factible la adquisición de las mismas competencias, pero que se brinden estrategias de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.

Con relación a lo anterior, en la investigación de Díaz, Zárate, & Ortiz, (2017, p. 19), se hacen aproximaciones al tema, al concluir que: “En las universidades se debe plantear la adaptación o flexibilización del currículo y sus contenidos temáticos de acuerdo con los programas de formación académica y la realidad del estudiantado en formación...”. Sus estudios, a pesar de no ser específicos para discapacidad visual, permitieron analizar las prácticas y estrategias pedagógicas de 2 universidades colombianas hacia estudiantes con discapacidad sensorial. (p. 2).

El análisis de estas prácticas pedagógicas fue un resultado relevante de la observación realizada en algunos cursos donde estaban matriculados estudiantes con discapacidad visual, de la misma manera, la revisión documentada aportó elementos asociados a los programas de curso. Ante esto, se reconoce la importancia que cualquier estudiante pueda acceder a los programas de

**Facultad de Educación**

curso, ya que en el caso específico de estudiantes ciegos o con baja visión, pueden conocer los materiales y recursos bibliográficos con anticipación.

Para la observación, se encontraron algunas limitaciones, en primer lugar, porque no todos los estudiantes estuvieron de acuerdo para la implementación de la técnica, y por otro lado, en el caso de baja visión, muchos estudiantes reportados en la base de datos de admisiones y registro de la universidad no cumplían con estas características, pues eran casos de miopía, o simplemente usaban gafas por otros problemas de refracción. En otro sentido, la base de datos estaba desactualizada, y algunos números de teléfono reportados no pertenecían a estos estudiantes. Por tal motivo, la muestra elegida al final, no correspondió con la cantidad de estudiantes ciegos y con baja visión reportados como estudiantes de la universidad.

En cuanto a la ejecución de esta técnica, los 2 investigadores ciegos, utilizaron diversas estrategias para la realización de este trabajo de campo, que para muchos podría reducirse a la información visual, y que en cambio, se tuvo en cuenta otros aspectos importantes, tales como, la expresión oral (tonos e inflexiones de la voz), los diferentes ambientes que se presentaban en cada una de las aulas, diálogos entre estudiantes y docentes, y que también pueden significar y permitir ampliar el término “observar”, que va más allá del sentido de la visión.

En cuanto a la revisión documentada, se contó con una limitación técnica, que consistía en la lectura de los formatos usando el programa lector de pantalla (JAWS), la cual no se hacía de manera fluida y comprensible, dado que se organizaba en tablas irregulares, esto implicó mayor tiempo para la revisión. De hecho, hubo un programa de curso que se encontraba en formato “.pdf imagen”.

Como consideraciones finales, es posible proyectar a futuro semilleros de investigación, para adelantar reflexiones académicas de y para discapacidad dentro de la universidad, de tal forma, según los hallazgos de la investigación, es posible formular proyectos sobre inclusión e interculturalidad, talentos excepcionales, entre otras. Con esta idea, y hablando especialmente sobre la discapacidad visual, es importante formular investigaciones y actividades que busquen estrategias para formar a los docentes en el uso de nuevas tecnologías adaptadas, estrategias de enseñanza flexibles, y que garanticen una docencia universitaria con calidad.

Es necesario realizar investigaciones que articulen la educación media con la educación superior y discapacidad visual, pues en esta investigación no se consideraron criterios para el ac-



**Facultad de Educación**

ceso, y mucho menos se abordaron las dificultades por las que pasa un estudiante con esta condición, y que no sólo tiene que ver con asuntos económicos, sino de preparación y orientación vocacional para asumir la vida universitaria y profesional. Por último, sería pertinente crear líneas de investigación sobre egreso y las condiciones en las que se encuentran ejerciendo la profesión o realizando estudios de postgrados, para conocer que ofertas u oportunidades existen para las personas con discapacidad visual, debido a que existen vacíos en cifras sobre estos elementos.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **11. Bibliografía**

Agudelo Álvarez, M. L., et al., (2012). Seguimiento a los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con limitación visual de la Universidad de Antioquia. (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). (Seminario investigativo y práctica pedagógica VI. Licenciatura en Educación Especial).

Alzate González, L. M., et al., (2006). Pertinencia del uso del Sistema Braille en los estudiantes con limitación visual de la Universidad de Antioquia, con relación a la presentación del examen de admisión. (Medellín, Colombia). (Informe seminario de investigación y práctica pedagógica VI. Licenciatura en educación Especial).

Andrade, P. (2014). Instituto Nacional para Ciegos (INCI).

Aquino Zúñiga, S., García Martínez, v. & izquierdo, j. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: un estudio de caso. Sinéctica [online]. (39) 01-21 issn 2007-7033. México. Recuperado el 29 de abril de 2018 de: [Http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1665-109x2012000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-109x2012000200007&lng=es&tlng=es). O de <http://www.re-dalyc.org/pdf/998/99826889007.pdf>

Arboleda Ramírez, Á. M. et al., (2005). Imaginarios sociales, de los estudiantes de la Universidad de Antioquia acerca de las personas con limitación visual. (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). (Informe seminario de investigación y práctica pedagógica VI. Licenciatura en educación Especial).

Arboleda Ramírez, Á. M., Gallón Muñoz, L. C., Lopera Arango, M. C., Morales Acevedo, A. M., Rivera Gallego, M., Urrego Arias, L. V., & Vélez Gómez, M. A. (2007). La inclusión en





**Facultad de Educación**

la educación superior: un panorama develado desde las creencias y necesidades de los estudiantes con discapacidad visual y motora de la Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/888>

Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *pedagogía y saberes*, (45), 41-52. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-24942016000200005&lng=en&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000200005&lng=en&tlng=)

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observations* *Estudies on disability and the quest for inclusivity: Some observations*. *Revista de Educación*, 349, 137-152. Recuperado el 28 de abril de 2018 de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf)

Booth, T., Ainscow, M., Black- Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO. Recuperado del 2 de mayo de 2018 de: <http://files.educacion-inclusiva-tocaima.webnode.com.co/200000006-94ed095e7f/Indice%20Inclusion.pdf>

Cano, D. A., Blázquez, C. C., & Ballesta, A. P. (S.F.). *Intervención educativa en el alumnado con discapacidad visual*. Recuperado el 29 de abril de 2018 de: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad14.pdf>

Centro Tiflotecnologicas Pradilla Cobos. (2011). Bogotá D.C, Colombia. Biblioteca central, Centro Tiflotecnológico. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/biblioteca/vercontenido.php?id=9822>



**Facultad de Educación**

- Cobos Ricardo, A. & Moreno Angarita, M. (2014): “Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas”, *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2): 83-101. Recuperado el 28 de abril de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904080>
- Comité de Estudiantes y Egresados Ciegos de la Universidad de Antioquia. (2006). Reglamento general del comité.
- Consejo Nacional de Educación Superior (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. ISBN: 978-958-691-668-4. Recuperado el 26 de abril de 2018 de: [https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917\\_recurso\\_1.pdf](https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf)
- Cubillos Prieto, N. (2017). Inclusión educativa responsabilidad articulada. *Revista Digital* 35. 10-11. Instituto Nacional para Ciegos (INCI). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.inci.gov.co>
- Díaz, Zárata & Ortiz (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, ISSN-e 1409-4258, 21, N°. 3, 2017. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114878>
- Duarte D., Jaquelinne. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705200300010000>
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2014). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Recuperado el 25 de abril de 2018 de: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/401/DuquePaulaAndrea2014.pdf?sequence=1>



**Facultad de Educación**

Fundación Compartir, (2013). Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: [https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/GOBIERNO\\_MEN/1-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas-que-favorecen-la-atencion-a-la-diversidad.pdf](https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/GOBIERNO_MEN/1-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas-que-favorecen-la-atencion-a-la-diversidad.pdf)

Gómez Acosta, C. A., & Cuervo Echeverri, C. (2007). Modelos conceptuales de discapacidad. en conceptualización de discapacidad. Reflexiones para Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina. (35-40)

González, A. A. O. (2016). Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿Qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento? In Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva (18-98). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Instituto Nacional Para Ciegos, INCI, (2008). Sistematización de la movilización social y política de la población con limitación visual Informe final. Convenio específico Número 1. Bogotá, Colombia. Recuperado 25 de abril de 2018 de: [http://www.inci.gov.co/transparencia/sites/default/files/asistencia\\_tecnica/pdf/2017/SISTEMATIZACION%20DE%20LA%20MOVILIZACION%20SOCIAL%20Y%20POLITICA%20DE%20LA%20POBLACION%20CON%20LIMITACION%20VISUAL.pdf](http://www.inci.gov.co/transparencia/sites/default/files/asistencia_tecnica/pdf/2017/SISTEMATIZACION%20DE%20LA%20MOVILIZACION%20SOCIAL%20Y%20POLITICA%20DE%20LA%20POBLACION%20CON%20LIMITACION%20VISUAL.pdf)

Lissi M.R., Zuzulich M.S., Salinas M., Hojas A.M., Achiardi C., Pedrals N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: la experiencia del PIANE-UC; Revista CALIDAD EN LA EDUCACIÓN. 2009; N°. 30: 306-323. Recuperado de: [http://piane.uc.cl/images/cse\\_articulo808.pdf](http://piane.uc.cl/images/cse_articulo808.pdf)

López, A. 2008. La evaluación como herramienta para el aprendizaje. 14-15. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-en-el-aula>.



**Facultad de Educación**

Madrid, España: Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, dirección general. Recuperado de <http://www.once.es/serviciosSociales/descarga.cfm?idobjeto=158&idTipo=1&f=/sslibros/0000158.zip>

Márquez Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (17), 135 - 158. España. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722015000300135&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722015000300135&script=sci_arttext)

Martínez, M. (2006) La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1). (PP: 123-146). Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4033-13535-1-PB.pdf>

Maturana Moreno, G. A. & Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9 (2), 192-205.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2016). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art4.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1992). Ley 30 de Educación Superior. Por el cual se organiza el servicio único de la educación superior. Recuperado el 29 de abril de 2018 de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Bogotá, Colombia. Recuperado el 29 de abril de 2018 de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de educación Nacional. (2008). Competencias en educación superior. Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Bogotá, Colombia.



**Facultad de Educación**

Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2009). ¿Qué es la educación superior? Bogotá, Colombia. Recuperado el 2 de abril de 2018 de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196477.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Evaluación Bogotá, Colombia. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-179264.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2013). Lineamientos - Políticas de Educación Inclusiva. Bogotá, Colombia. Recuperado el 25 de abril de 2018 de: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2014). Experiencias e investigación en educación superior inclusiva en Iberoamérica. ISBN: 978-958-651-562-7. Bogotá-Colombia. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: <http://cetics.org/wp-content/uploads/2015/06/IBERO.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, (2015). Estrategias para la permanencia en educación superior: Experiencias significativas. Bogotá, Colombia. Recuperado el 30 de abril de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). La evaluación. (Artículo). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-179264.html>

Ministerio de Educación Nacional, (2017A). Decreto 1241 de 2017. Bogotá, Colombia. Recuperado abril 25 de 2018 de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>



**Facultad de Educación**

Ministerio de Educación Nacional (2017B). Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES). Recuperado el 2 de mayo de 2018 de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)

Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf)

Moriña, A., Cortés, M.D. y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 161-175. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art9.pdf>

Moriña\_-, Diez, A. Gavira, R. L., Aguilar, N. M., Vega, M. D. C., & Romo, V. M. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4559302.pdf>

Muñoz Galindo, W. (2014). Educación superior inclusiva: una experiencia en la CUN. Una mirada al proceso de modificación y fortalecimiento curricular con enfoque en educación inclusiva. Recuperado el 30 de abril de 2018 de: [http://opcionlegal.org/sites/default/files/educacion\\_inclusiva.pdf](http://opcionlegal.org/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf)

Muñoz Villa, López Cruz & Assaél, (2015). Psicoperspectivas individuo y sociedad. *Universidad de Chile Vol 14 N 3*. Recuperado el 29 de abril de 2018 de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>

OMS, 2001). Definición de discapacidades. Artículo. Recuperado el 28 de abril de 2018 de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

OMS. (2014) Ceguera y discapacidad visual: Nota descriptiva octubre de 2017. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>



- OMS. (2016). Nota descriptiva noviembre de 2016. Discapacidad y salud. Recuperado el 28 de abril de 2018 de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- OMS. (2017). Nota descriptiva 11 de octubre de 2017. Ceguera y discapacidad visual. Hechos claves. Recuperado el 24 de abril de 2018 de: <http://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- ONCE. (2011). Discapacidad visual e incidencia en la autonomía. En ONCE, & P. Ortiz Ortiz (Ed.), Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación (1ª ed. 70-75). Recuperado el 28 de abril de 2018 de: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26230/discap\\_visual.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26230/discap_visual.pdf)
- ONCE, (2003). Glosario de tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la discapacidad visual. Compilado y revisado por María Dolores Cebrián-de Miguel. Organización Nacional de Ciegos Españoles. Madrid, España. Recuperado el 29 de abril de 2018 de: <https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologiyrecursosadaptados/tiflotecnologia>
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 28 de abril de 2018 de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La Motivación, motor del aprendizaje. Revista Ciencias de la Salud, 4(Suppl. 1), 158-160. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&tlng=es)
- Pontificia Universidad Católica de Chile (S.F.). Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales. Recuperado de: <http://piane.uc.cl/>



**Facultad de Educación**

Programa de Permanencia. (2013). Un reto para la universidad: la permanencia con equidad. Línea

3: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono. Ponencia. Recuperado de: [http://clabes-alfaguia.org/clabes-2013/ponencias/LT\\_3/ponencia\\_completa\\_206.pdf](http://clabes-alfaguia.org/clabes-2013/ponencias/LT_3/ponencia_completa_206.pdf)

República de Colombia (1991) Constitución Política de Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/?bTy>

República de Colombia (1997). Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>

República de Colombia, (2009). Ley N° 1273, (2009) p. 2 Artículo 269F. Bogotá, Colombia. Por medio de la cual se modifica el Código Penal, se crea un nuevo bien jurídico tutelado - denominado "de la protección de la información y de los datos"- y se preservan integralmente los sistemas que utilicen las tecnologías de la información y las comunicaciones, entre otras disposiciones. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34492>

República de Colombia. (2012) Ley Estatutaria 1581 Bogotá, Colombia. Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 1377 de 2013. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981>

República de Colombia. (2013) Ley Estatutaria 1618. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Riascos Azaín, G. A., Riascos Azaín, L., López Calvache, C. E. (2012). Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social



**Facultad de Educación**

de niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna cinco en el municipio de Pasto. Artículo (Maestría en Educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: [http://ri-dum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/212/109\\_Riascos\\_Azain\\_Gloria\\_Alicia\\_2012.pdf?sequence=1](http://ri-dum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/212/109_Riascos_Azain_Gloria_Alicia_2012.pdf?sequence=1)

Rodríguez, G. Gil Flores, J. & García Giménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe, Málaga.

Romero Chaves, C. (2005). La Categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de Investigaciones Cesmag: 11. 113-118. Recuperado de: [http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/727/LA\\_CATEGORIZACION\\_UN\\_ASPECTO\\_CRUCIAL\\_EN\\_LA\\_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/727/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf)

Rosario, P., Grácio, M. L., Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. Revista Galego-portuguesa de Psicología y Educación, 13(11-12), 195-206. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP\\_13-10.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP_13-10.pdf?sequence=1)

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. Ciencia, docencia y tecnología, (39), 87-105.

Sarto Martín, M. P., & Venegas Renauld, M. E. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. (Salamanca: INICO, 2009). Recuperado el 1 de mayo de 2018 de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>

Toboso Martín, M. T., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades, (20), 64-94. Recuperado el 28 de abril de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>



UNESCO. (2008) La educación superior inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia internacional de Educación 48ª reunión en el Centro Internacional de Conferencias. Ginebra. Recuperado el 29 de abril de 2018 de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Universidad de Antioquia (2005). Resolución académica 1731, Por el cual se establecen los requisitos para la presentación del examen de admisión para aspirantes con discapacidad visual. Recuperado de: [http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/imagenes/Sitio\\_informe/Anexos/Resoluciones%20Acad%C3%A9micas/Resoluci%C2%A2n%20Acad%C2%82mica%201731%20de%202005.pdf](http://comunicaciones.udea.edu.co/autoevaluacioncomunicaciones/imagenes/Sitio_informe/Anexos/Resoluciones%20Acad%C3%A9micas/Resoluci%C2%A2n%20Acad%C2%82mica%201731%20de%202005.pdf)

Universidad de Antioquia. (2007). Comité de Inclusión Educativa. Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/288cb590-0aa9-425b-b95f-21e10ddf25a1/007+Acuerdo+Academico+317+de+2007+%28Inclusion%29.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia (2016). Otras miradas a la discapacidad en la Alma Máter. (Artículo). Medellín, Colombia. Recuperado el 25 de abril de 2018 de: [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYyxDsIwDER\\_haVj5VBKgLfiQEIMDAi1WZCVRNTQJG0SKj6fFA-bEwuLznZ8PBNQgLI50xUjOYpd8I\\_hlvdkW86pkB8ZLzip-LJerYrc4nRnsQfwHUGpdhkFUIKSzUT8j1L3zEbuH0pgxDL-udUZ\\_9mnOrIskCUPG3t-WlJuobzySSqyLHkNuyKNKqihI7FGmk8qxM5gbjNpDfxfNC-ua0pc!/](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYyxDsIwDER_haVj5VBKgLfiQEIMDAi1WZCVRNTQJG0SKj6fFA-bEwuLznZ8PBNQgLI50xUjOYpd8I_hlvdkW86pkB8ZLzip-LJerYrc4nRnsQfwHUGpdhkFUIKSzUT8j1L3zEbuH0pgxDL-udUZ_9mnOrIskCUPG3t-WlJuobzySSqyLHkNuyKNKqihI7FGmk8qxM5gbjNpDfxfNC-ua0pc!/)

Universidad de Antioquia (2016). Servicio para personas con discapacidad visual. (Artículo). Medellín, Colombia. Recuperado el 25 de abril de 2018 de: [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY-9CsJAEIRfJRaW4WIUf8oQRBAr-BdFrZHO36mpyG2\\_P4ON7KhY2dvOxM7OM0mqn-tIOOThCIHdSR93p8mM7KfFCMstVivSyzYlwW88lmu8qnuVoq\\_d8QG-hyu-lCa-](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY-9CsJAEIRfJRaW4WIUf8oQRBAr-BdFrZHO36mpyG2_P4ON7KhY2dvOxM7OM0mqn-tIOOThCIHdSR93p8mM7KfFCMstVivSyzYlwW88lmu8qnuVoq_d8QG-hyu-lCa-)



**Facultad de Educación**

cMu4COoXcs-QH23CP0M5JfO3OBHC0nABhKLSUVVTRzQgPQzDp4IE-

fQdGYoq3skd2TdgqGeGvWroXkXvb44sy4ssSgADb\_pG0xa9xJmSWhIDbcxbsGIHco\_

T26vePwE9lwzr/

Universidad de Antioquia (2017). Caracterización a estudiantes con discapacidad visual. Documento de trabajo marzo 6. Programa permanencia.

Universidad de Antioquia (2018). UdeA en Cifras. Recuperado el 2 de mayo de 2018 de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/resultados-gestion/udea-cifras/>

Vázquez Ferreira, M. Á. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1), 221-232. Recuperado el 28 de abril de 2018 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808120221A/26443>

Vicente-Herrero, M. T., Terradillos García, M. J., Aguado Benedí, M.J., Capdevila García, L., Ramírez Iñiguez de la Torre M. V., & Aguilar Jiménez E. (2016). Incapacidad y discapacidad. Diferencias conceptuales y legislativas. Recuperado el 27 de abril de 2018 de: <http://www.aeemt.com/>

Vicerrectoría de docencia. Acuerdo 317. (2007). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de: [http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vice-doce/acuerdo\\_academico\\_317\\_.pdf](http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vice-doce/acuerdo_academico_317_.pdf)

Web de la ONCE. (S.F.) Concepto de ceguera y deficiencia visual. Organización Nacional de Ciegos Españoles. Recuperado de: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>

Zuluaga Carees, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial



**Facultad de Educación**

Universidad de Antioquia. ISBN 958-665-017-0. Recuperado el 1 de mayo de 2018 de:  
<http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

**Lista de Anexos**

Anexo 01: Estado del arte

- 01-1 sistematización estado del arte
- 01-2 sistematización estado de experiencia
- 01-3 análisis estado del arte

Anexo 02: Tabla de estudiantes con discapacidad visual (solo un archivo)

Anexo 03: Observaciones

- 03-1 Consentimiento informado observación
- 03-2 Formato de guía de observación
- 03-3 Consentimientos informado de cada observación diligenciados
- 03-4 Sistematización de la observación diligenciada.
- 03-5 Registro fotográfico

Anexo 04: Revisión documentada

- 04-1 Diseño del formato revisión documentada
- 04-2 Diseño de consentimiento informado
- 04-3 Sistematización de la revisión documentada

Anexo 05: Cuestionario

- 05-1: Diseño del cuestionario
- 05-2 Sistematización del cuestionario

Anexo 06: Grupo de discusión

- 06-1 Planeación de los grupos de discusión
- 06-2 Cartas de invitación
- 06-3 Consentimiento informado y listas de asistencia de los grupos de discusión
- 06-4 Transcripciones de los grupos de discusión
- 06-5 Relatorías de los grupos de discusión



**Facultad de Educación**

06-6 Análisis de grupo de discusión

06-7 Sistematización de los grupos de discusión

06-8 Registro fotográfico

**Anexo 07: Panel**

07-1 Carta de invitación a panelistas

07-2 Publicidad al panel

07-3 Transcripción del panel

07-4 Relatoría del panel

07-5 Análisis del panel

07-6 Sistematización del panel

07-7 Registro fotográfico

**Anexo 08: Visita a regiones**

08-1 Planeación de actividades

08-2 Tamizaje baja visión

08-3 Formato de reconocimiento de estudiantes

08-4 Informes por regiones

08-5 Registro fotográfico

**Lista de Gráficos**

Los gráficos encontrados en el desarrollo del informe estarán organizados por medio de collages que trataran de reunir fotos o registros que se tomaron para poner en evidencia algunas prácticas, metodologías y trabajos que se realizaron durante la recolección de la información

**Gráfico 1: Observación**

Collage dividido en cuatro partes:

la primera foto está ubicada en la parte superior izquierda. Muestra que la participante tiene el primer acercamiento por medio del tacto con la mitocondria, la cual fue elaborada con

**Facultad de Educación**

una bomba cubierta con papel maché, la forma de este objeto es ovalada, color café, material resistente. Se evidencia como la estudiante puede tocar con facilidad y conocer las partes de la estructura, las cuales están realizadas en alto relieve y su descripción en Sistema Braille, por medio de letreros realizados con palillos y pedazos de cartulina que fueron pegados desde el interior de la estructura.

La segunda imagen superior derecha, muestra que la estudiante es acompañada por una de sus compañeras, (quien realiza la exposición) la cual lleva su mano al interior de la estructura para recorrer y conocer las partes de la mitocondria.

La tercera imagen, inferior izquierda, la compañera lleva la mano de la estudiante ciega con el propósito de dar a conocer la estructura interna de una de las partes de la mitocondria siendo esta de color rojo con puntos morados y bordeada en alto relieve de color blanco.

La cuarta foto, ubicada en el inferior derecho, evidencia como la estudiante hace por si sola el recorrido por la estructura interna de este último elemento, en ésta se evidencia la mano de la estudiante y en su dedo índice un anillo con gema blanca, muestra que palpa la parte de la mitocondria que es de color rojo con puntos morados y bordeada en alto relieve de color blanco.

**Gráfico 2: Observación**

Collage estructurado en seis partes, superior e inferior cada una está conformada por tres fotos. En ellas aparece el docente, de piel trigueña, vestido con camisa roja, jean azul y usando gafas de color negro, en frente de un grupo de estudiantes y principalmente cerca de la estudiante ciega de piel blanca vestida con camisa negra de puntos blancos y en su cabello una diadema con una flor blanca en lado derecho.

La foto ubicada en el superior izquierdo muestra como el docente está ubicado frente a un grupo de estudiantes y cerca de la estudiante ciega, quien observa como emite de manera autónoma los sonidos que están escritos en la partitura, siendo está diseñada en Sistema Braille.

La segunda imagen ubicada en el centro de la parte superior, muestra como el docente toma las dos manos de la estudiante para empezar a marcar el ritmo.

En el superior derecho se encuentra el retrato que evidencia como el docente toma las manos de la estudiante para marcar el ritmo con sus manos y con la voz.

En la siguiente foto inferior izquierdo el docente marca el ritmo sonando sus dedos y la estudiante con sus manos sobre la partitura ubicada en la mesa de la silla universitaria.

**Facultad de Educación**

En la foto central inferior el docente con postura agachado con sus manos toma las manos de la estudiante ciega y ambos tocando las partituras.

Finalmente, en la foto inferior derecha el docente con postura agachado en frente de la estudiante ciega toma las manos de la estudiante, llevando una mano de la estudiante para marcar el ritmo, sobre las partituras ubicadas en la mesa de la silla universitarias.

**Gráfico 3, Grupos de Discusión**

Cuadro conformado por 4 imágenes, dos en cada lateral. En las imágenes se observan los participantes investigadores organizados en mesa redonda, algunos con ordenadores sobre sus mesas, son hombres y mujeres en sillas universitarias individuales de color gris y azul, siendo cada imagen un momento en el cual alguno de los participantes tomó la palabra.

**Gráfico 4: Panel**

Gráfico con 5 fotos, dos en la parte superior y tres en el inferior del collage.

La primera foto, ubicada en el superior derecho, muestra el público que asistió al evento (panel), los cuales están centrando su atención en los panelistas.

La segunda imagen ubicada en la parte superior izquierda se refleja en la pared la presentación, delante de la presentación los panelistas dando la espalda al reflejo, los panelistas son dos hombres y una mujer, uno de los hombres de piel trigueña, cabello corto, está vestido con camisa blanca, pantalón vino tinto, con gafas negras y sujetando un micrófono negro, a su lado izquierdo uno de los hombres de piel blanca, cabello largo arriba de los hombros y con poca barba, vestido con camiseta blanca y cruzando los brazos, cerca de este hombre al lado izquierdo una mujer morena, de cabello largo, vestida con camisa larga de cuadros blancos y azules.

En la parte inferior izquierda del collage se observan los tres panelistas de la foto anterior, adicionando un hombre más de piel trigueña, cabello corto y vestido con camisa negra, en ésta es el panelista de camiseta blanca y cabello largo quien tiene el micrófono en la mano.

En la parte central inferior el panelista de camisa negra es quien sujeta el micrófono a su lado derecho la panelista de camisa de cuadros y el hombre de camiseta blanca y cabello largo.

En la foto inferior derecha se refleja nuevamente la pantalla en la pared y los tres panelistas de la foto inicial, pero en ésta la mujer está mirando la pantalla.

Las imágenes exhiben momentos en los que algunos de los invitados con discapacidad hacían uso de la palabra.



**Facultad de Educación**

**Gráfico 5 (A)**

El primer grafico está conformado por 5 imágenes, dos en la parte superior y tres organizadas en la parte baja del collage. La foto del superior izquierdo muestra estudiantes sentados de forma lineal escuchando la información que suministraban las investigadoras; la foto del superior derecho muestra dos grupos de estudiantes que buscaban información en el stand; un primer grupo conformado por dos estudiantes que se encontraban ubicadas en la mesa, y el segundo grupo, al lado izquierdo del stand, hacían presencia cuatro estudiantes recibiendo información sobre actividad de autores y personajes relevantes por medio de un mural de fotos. El inferior izquierdo y centro del collage, contiene imágenes donde se encuentran estudiantes recibiendo información por parte de los investigadores, la foto del inferior izquierdo se encuentra la asesora Mariela Rodríguez conversando con un grupo de estudiantes.

**Gráfico 5 (B)**

Gráfico conformado por 6 imágenes donde se evidencia grupos de estudiantes con la intención de recibir información sobre el stand, como también conocer sobre las herramientas tiflológicas que se encontraban encima de una mesa.