



ISSN: 2981-4103 (en línea)

revista TEXTOS



Escuela de Educación y Pedagogía

L27



Universidad Pontificia Bolivariana



N° 27 / Enero-Diciembre de 2023 / Medellín, Colombia

© **Revista Textos, No. 27**

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

ISSN: 2981-4103 (en línea)

Periodicidad Anual

Año 2023

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Educación y Pedagogía: Juan Francisco Vásquez Carvajal

Editor de la Revista: Mateo Muñetones Rico

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Corrección de estilo: Editorial UPB

Revisión idiomática en inglés y traducciones: Gustavo Adolfo Jaramillo Cardona

Comité editorial estudiantil:

Elizabeth Córdoba Mesa (Coordinadora del No. 27)

Miguel Ángel Santa Taborda

María José Correa Castrillón

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín-Colombia

Radicado: 2260-31-03-23

Para la reproducción parcial o total de los artículos debe citarse la fuente.

Órgano de divulgación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Académicos

Sección para trabajos de grado

Estrategias de enseñanza implementadas en la formación de estudiantes con discapacidad visual en el grado primero de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt

Laura Daniela Pérez Suárez
lauradaniela397@gmail.com

Soy orgullosamente egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana de la Licenciatura de Español e Inglés del año 2019. Disfruto aprender, viajar y compartir con mi familia. En la actualidad me desempeño como Subteniente del Ejército Nacional ejerciendo mi profesión como docente de inglés.

Resumen

El presente artículo busca exponer las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente (autora) en el aula de clase, con el propósito de fortalecer los procesos formativos de los estudiantes en condición de discapacidad visual de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt. Se utilizaron como instrumentos de recolección de la información la entrevista semiestructurada y la observación no participante. De lo anterior, se hace un análisis teniendo en cuenta la información obtenida y las teorías de Paulo Freire, John Dewey, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, lo cual da como resultado dos categorías principales: las maneras por medio de las cuales se derivan, como subcategorías, las estrategias de planeación, ejecución, evaluación y apoyo; y la visión del docente, en relación con la percepción de su quehacer pedagógico dirigido a la población con discapacidad visual.

Palabras clave: Estudiantes en condición de discapacidad visual; Estrategias de enseñanza; Docentes.

Abstract

This article seeks to expose the teaching strategies used by the teacher (author) in the classroom, with the purpose of strengthening the training processes of students with visual disabilities at the Francisco Luis Hernández Betancourt Educational Institution. The semi-structured interview and non-participant observation were used as data collection instruments. From the above, an analysis is made taking into account the information obtained and the theories of Paulo Freire, John Dewey, Frida Díaz Barriga and Gerardo Hernández. Two main categories emerge: the methods, from which are derived, as subcategories, the planning, execution, evaluation and support strategies; and the teacher's vision, in relation to the perception of their pedagogical work aimed at visually impaired students.

Keywords: Visually impaired students; Teaching strategies; Teachers.

Introducción

Este artículo surge a partir de la observación a estudiantes en condición de discapacidad visual del programa de Licenciatura en Inglés y Español de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB); estas experiencias, y las de muchos otros estudiantes que se enfrentan a las contrariedades de nuestro sistema educativo, alentaron la realización de la presente investigación, que tiene el objetivo de exponer las estrategias de enseñanza utilizadas por las docentes de la UPB en el aula de clase. Para lograr lo anterior, es necesario que a las docentes se les proporcione un espacio de co-creación de nuevos conocimientos y de construcción de experiencias significativas para él y sus estudiantes, de tal manera que ambos puedan participar y cumplir sus roles libremente. En este propósito, la función del docente es fundamental. Al respecto, Freire (1996) dice lo siguiente:

Es así como voy intentando ser profesor, asumiendo mis convicciones, disponible al saber, sensible a la belleza de la práctica educativa, instigado por sus desafíos que no le permiten burocratizarse, asumiendo mis limitaciones, acompañadas siempre del esfuerzo por superarlas, limitaciones que no trato de esconder en nombre del propio respeto que tengo por los educandos y por mí. (p. 70)

La cita anterior muestra algunas de las características del rol del docente en su quehacer pedagógico: un ser que se ha permitido formar y transformar a otros con su práctica educativa, asumiendo sus convicciones y limitaciones, pero disponible a modificarlas, sensibilizado por el amor y el respeto a su quehacer. De ahí que utilice estrategias que le permiten garantizar una formación integral e inclusiva mediante experiencias significativas y contextualizadas.

Ahora bien, en el caso que se describe en este artículo, el trabajo de campo tiene lugar en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt, en el grado primero de Educación Básica Primaria; y se apoya en concepciones teóricas sobre “el rol del maestro” descritas por Paulo Freire y John Dewey, al igual que las estrategias de enseñanza abordadas por Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas.

Por otra parte, se ha establecido la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza implementadas en la formación de estudiantes en condición de discapacidad visual del grado primero en la Institución Educativa Francisco Luís Hernández Betancourt? Para responder a lo anterior, se propone realizar una descripción de dichas estrategias empleadas por las docentes con los estudiantes en dicha condición. De ahí que sea necesario realizar, en primer

lugar, una identificación de las estrategias, y, en segundo lugar, un análisis de las mismas.

Por consiguiente, se obtuvieron como resultado dos categorías principales: las estrategias de enseñanza de las cuales se derivan, como subcategorías, las estrategias de planeación, ejecución, evaluación y apoyo, y la visión de las docentes en relación con la percepción de su quehacer pedagógico con la población en condición de discapacidad visual. Es así como, en cada subcategoría y categoría, se destacan tres elementos. En primer lugar, dentro de la categoría de estrategias de enseñanza se encuentran las siguientes subcategorías:

En primer lugar, las estrategias de planeación, en las que se evidenció la necesidad de implementar un diagnóstico preliminar en el aula de clase; la influencia del ambiente familiar en el proceso formativo de los estudiantes; y la guía del currículo.

En segundo lugar, las estrategias de ejecución, en las cuales el establecimiento de una rutina juega un papel importante, al igual que, las adaptaciones requeridas por el grupo, y la implementación de proyectos transversales en el quehacer pedagógico del docente.

En tercer lugar, se destacaron las estrategias de evaluación. Estas dan cuenta de las debidas adecuaciones que el docente necesita implementar en su práctica educativa, la constante observación al proceso de los educandos y la evidencia de que los estudiantes tienen la capacidad de usar los conocimientos adquiridos en distintos contextos, como muestra de una evaluación desde el proceso.

En cuarto lugar, las estrategias de apoyo, que son aquellas que proponen el acompañamiento de la docente como apoyo a los estudiantes, la capacitación y asesoría que provee la misma y los apoyos complementarios que están a disposición en la institución educativa.

Finalmente, se encuentra la categoría de visión del docente, para la que se requiere de una formación específica en el campo de la educación especial, es decir, una mirada desde las capacidades, más que desde la limitación y la elección de vida por parte de las docentes en el grado primero, en este caso.

Durante esta investigación, el método utilizado fue el etnográfico; término etimológicamente analizado por Aguirre Baztán (1995), quien afirma que “la etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad” (p. 3). En consonancia con esto, la etnografía, también, se define como un estudio

directo de personas o grupos durante un periodo, observando su comportamiento social ayudado por medio de las entrevistas. Esta disciplina, entonces, presenta un conjunto de métodos de observación, de análisis y de recolección de datos con el fin de mejorar una realidad, en este caso, educativa.

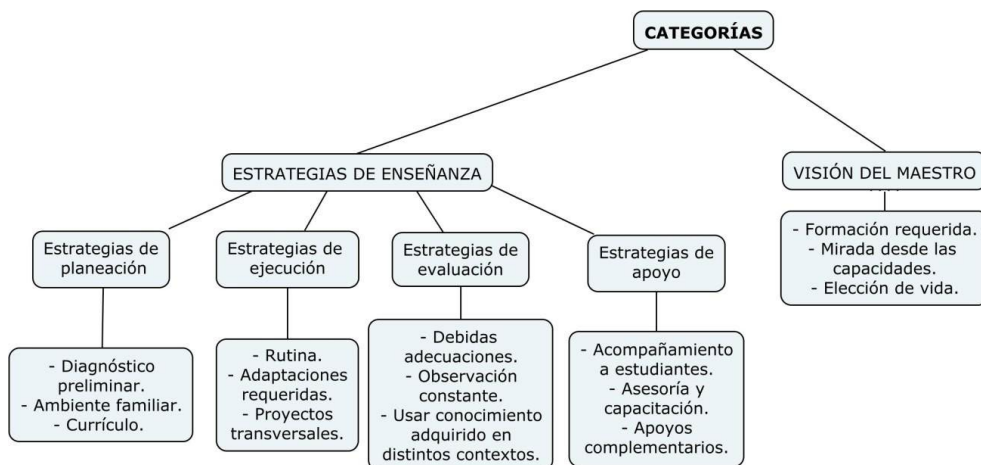
El enfoque metodológico empleado en este proyecto de investigación es el cualitativo, el cual permite la investigación de un contexto poblacional y el análisis de los aspectos de interacción y vivencias de las personas con respecto al objeto de estudio; en este caso personas en condición de discapacidad visual. Para esto, los instrumentos utilizados fueron la observación no participante en el grado primero y la entrevista a los profesores encargados de la población con discapacidad visual. Dichos instrumentos permitieron recolectar información sobre la realidad del quehacer pedagógico con los estudiantes en esta condición. Además, los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra fueron los siguientes: a) docentes que hayan tenido experiencia con estudiantes en condición de discapacidad visual, es decir, que tuvieran conocimientos mínimos sobre cómo atender pedagógicamente a dicha población y b) un grupo de estudiantes con dicha discapacidad (ceguera o baja visión).

Al respecto de la población analizada, Tamayo y Tamayo (1997) expresa: “se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p. 114). Por ello, esta investigación se realizó en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt ya que, hace más de 80 años, trabajan al servicio de personas en condición de discapacidad sensorial y, recientemente, han incluido estudiantes regulares.

A continuación, en la Figura 1, se presenta la información recolectada durante el trabajo de campo, la cual expone las estrategias de enseñanza empleadas por las docentes en el grado primero de la institución educativa ya mencionada.

Es pertinente, ahora, recordar la definición de las estrategias de enseñanza para una mejor comprensión de la Figura. Dichas estrategias son una serie de factores y aspectos que el docente pone en práctica cuando orienta la enseñanza con el fin de promover un aprendizaje significativo en sus estudiantes; es decir, son los diferentes modos de enseñar un saber determinado considerando el qué, el por qué, a quién y el para qué. En este orden de ideas, las estrategias guían el proceso formativo en el quehacer pedagógico y, esto se evidenció mediante las entrevistas realizadas.

Figura 1. La visión de los docentes y su propio quehacer pedagógico



Nota: Imagen de elaboración propia

Para este trabajo de investigación se entrevistaron cuatro docentes del grado primero de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt. A través de la aplicación de las categorías enunciadas más arriba, se pudieron observar los aspectos más importantes que las docentes tienen en cuenta al planear, desarrollar y evaluar sus actividades pedagógicas; además, se encontraron elementos que soportan y apoyan la labor docente, al igual que las concepciones del docente en su quehacer pedagógico frente al trabajo con dicha población y las necesidades que se deben resolver antes de abordar pedagógicamente a estos estudiantes.

Los datos encontrados han sido confrontados con las conceptualizaciones teóricas de los autores en los que se ha fundamentado la presente investigación. Por un lado, se encuentran Paulo Freire y John Dewey quienes, desde su perspectiva de pedagogos, perciben el quehacer pedagógico como la oportunidad de transformación, de construcción, de aprendizaje y enseñanza. Para ellos, la Pedagogía es una ciencia en la que la práctica educativa es la fuente primaria con la que se plantean problemas y se comprueban, modifican, confirman y rectifican las conclusiones fortaleciendo el quehacer pedagógico y sus procesos de enseñanza, al igual que su función en la educación integral, significativa y constructivista de los educandos. La pedagogía puede permitir que la escuela se transforme en un espacio acogedor que incentive la escucha, la tolerancia, la crítica, el debate, etc.

Por otro lado, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández permiten una mirada hacia las estrategias de enseñanza como promotoras de aprendizajes significativos dentro del aula de clase. Algunas de esas estrategias que el docente puede utilizar en su quehacer pedagógico son las siguientes: objetivos o propósitos del aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas insertadas en una situación de enseñanza, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas, uso de estructuras textuales, y pistas tipográficas y discursivas que respondan a señalamientos que se hagan en una situación de enseñanza, para enfatizar en elementos importantes del contenido por aprender.

Estrategias de enseñanza

Un docente utiliza estrategias de enseñanza de manera reflexiva y flexible con el objetivo de facilitar la construcción y adquisición de conocimientos en los estudiantes. Desde el enfoque constructivista, las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos, herramientas, conjunto de actividades, recursos para el quehacer pedagógico que son utilizados por los docentes y los estudiantes para una conjunta construcción del aprendizaje de modo que este sea realmente significativo.

De acuerdo con lo anterior, las docentes del grado primero de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt implementan este tipo de estrategias de enseñanza; y éstas se subdividen, a su vez, en estrategias de planeación, las cuales corresponden a los procesos que preceden el quehacer pedagógico; las estrategias de ejecución, en las cuales se evidencia la construcción de aprendizajes significativos durante la práctica educativa; las estrategias de evaluación, evidenciadas en el proceso formativo y las cuales dan cuenta de la adquisición de los conocimientos mediante los procesos constructivos; y finalmente, las estrategias de apoyo, donde se puede ver los elementos complementarios al quehacer pedagógico y disponibles en la institución educativa.

Estrategias de planeación

Esta estrategia tiene que ver con la preparación de las actividades que se pretenden realizar en las clases y, para ello, se deben tener en cuenta tres elementos que permiten hacer de la práctica educativa un espacio de construcción inclusivo, integrando a docentes y estudiantes en torno a un mismo objetivo: aprender y enseñar, en ese respectivo orden. Los elementos son: el diagnóstico preliminar del contexto, la influencia del ambiente familiar y la guía del currículo.

En este orden de ideas, se observó que las docentes son conscientes de la relación que existe entre conocer la realidad o el contexto y la manera cómo su intervención influye en él; es decir, si desean cambiar alguna circunstancia, deben conocerla para saber cómo intervenir. Esto fue evidenciado en el desarrollo del diagnóstico preliminar como estrategia para establecer las condiciones del grupo, sus necesidades y falencias. Respecto a esta situación, Freire (1993) señala que

La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué. En este sentido, ese pensar crítico sobre el contexto que implica evaluarlo, precede a la propia programación de la intervención que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con quienes trabajaremos. (p. 31)

Según esto, tanto para Freire como para las docentes del grado primero de la institución educativa, es importante considerar, como proceso anterior a las dinámicas de la clase, las características del grupo de estudiantes, con el objetivo de establecer cuál es la manera más apropiada de elaborar la intervención pedagógica según las necesidades del grupo.

El segundo elemento de la estrategia de planeación es la influencia del ambiente familiar, que está constituido por el contexto socioeconómico y cultural, es decir, por la realidad personal del estudiante, en tanto que su familia y su entorno condicionan sus procesos formativos, o bien, en cuanto las dinámicas familiares pueden llegar a ser una extensión de la práctica educativa que se inicia en el aula de clase y luego se implementa al interior del ambiente familiar. Según la información obtenida, se observa la influencia que ejercen las concepciones, los aprestamientos y el apoyo que la familia brinda a los niños, especialmente a aquellos en condición de discapacidad, pues es por acción de estos condicionamientos que se pueden ver los progresos o retrocesos en el proceso de formación de los niños.

Finalmente, el tercer elemento es la guía del currículo. Dicho elemento fue planteado como necesario porque los docentes pueden determinar qué saberes tiene que abordar, según los niveles académicos de los estudiantes, además del cómo y el para qué de los mismos; y así, establecer las estrategias de enseñanza más apropiada. En el caso particular de los educandos en condición de discapacidad visual, las docentes recurren a distintas maneras de abordar pedagógicamente a dichos alumnos en atención a los elementos tratados anteriormente: el diagnóstico preliminar y la influencia del ambiente familiar; todo esto como producto de una reflexión desde su experiencia, sus conocimientos y las lecturas contextuales que haya hecho sobre su grupo.

Estrategias de ejecución

Esta subcategoría busca dar cuenta de los procesos o estrategias que se desarrollan durante el quehacer pedagógico del docente, tales como: el desarrollo de momentos específicos durante una clase, el abordaje de las concepciones, por ejemplo, pedagógicas, o los espacios en los que se enseña, entre otros. De acuerdo con la información obtenida, se destacaron tres elementos: el establecimiento de una rutina en común acuerdo con los estudiantes, las adaptaciones requeridas por el grupo y la implementación de proyectos transversales, tales como la integración de los saberes previos y la construcción de unos nuevos saberes.

Durante las indagaciones realizadas en el grado primero, se evidenciaron varias estrategias a las que recurre la docente del grado 1°B, las cuales están relacionadas en los diarios de campo y que dan cuenta del primer elemento señalado (el establecimiento de una rutina en común acuerdo con los estudiantes), como se muestra en el siguiente apartado:

La rutina establecida, permite que los estudiantes se dirijan en fila ordenadamente hasta el baño donde lavan sus manos, toman agua, y hacen de sus necesidades; luego, en la misma fila se dirigen hacia el comedor donde reciben sus alimentos. [...] Los encargados de limpiar el salón comenzaron a hacerlo sin necesidad de ser llamados por la maestra; mostrando, una vez más, que los niños han comprendido su rutina, la respetan y la siguen como muestra de que entienden lo que se espera de ellos y la manera como su día está organizado. (Pérez, Observación 4, 2018)

En efecto, la docente estructura, organizada y flexiblemente, su quehacer pedagógico, al permitir que el estudiante conozca su día y lo que se espera de él. Sin embargo, cabe destacar que, como lo menciona Freire, dentro de una práctica educativa constructivista la rutina o los hábitos automatizados pueden evitar que la mente funcione epistemológicamente (Freire, 1993). De todas maneras, en este caso, lo que la rutina pretende es establecer una organización de las actividades escolares sin forzamientos y adaptables a las situaciones que rodean y surgen en la práctica educativa; pues son acciones que han surgido de una reflexión, por parte de las docentes en la estrategia anterior, y, por tanto, provienen de la experiencia, los conocimientos y las lecturas realizadas del contexto por parte de los mismos.

El segundo elemento son las adaptaciones requeridas por el grupo, las cuales son producto de las reflexiones realizadas en la estrategia anterior, la estrategia de planeación. Pues bien, según el trabajo de campo realizado en la institución

educativa, se observa que el quehacer pedagógico de las docentes está permeado por la corriente constructivista que considera que el estudiante también juega un rol activo en el proceso de aprendizaje; esto con el objetivo de construir, juntos, experiencias de aprendizaje significativo. Al respecto, Freire (1993) dice lo siguiente:

Solo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto. (p. 143)

Para entender esto, es necesario conocer la concepción que tiene el autor sobre sujeto y objeto, y la manera como los diferencia. El sujeto es el protagonista principal en la construcción de saberes del proceso educativo; en este caso, el estudiante y el docente son los sujetos protagonistas del desarrollo formativo. Y el objeto es una cosa moldeada arbitrariamente por el sujeto. Ambos sujetos, docente y estudiante, pasan a tener un rol activo en la producción o construcción de conocimiento, el objeto, mediante experiencias significativas. Lo anterior implica que el docente, además, proporcione situaciones reales, contextualizadas y transversales que le permitan al estudiante cuestionarse, aprender y utilizar los saberes adquiridos en distintos contextos.

Hacerlo así permitirá que la enseñanza y el aprendizaje se transformen en conocimiento y reconocimiento, de tal manera que el estudiante conozca lo que aún no sabe, y el educador reconozca lo que sabe. En este caso, la docente del grado primero B permitió, en varios momentos de la clase, espacios de construcción de conocimientos en los que ambos sujetos fueron agentes activos del proceso formativo. Con estudiantes en condición de discapacidad visual, particularmente, se observó cómo la docente, aunque tenía conocimiento sobre el sistema de lecto-escritura (sistema braille) se permitió aprender junto con el estudiante y transformar la relación enseñanza-aprendizaje en conocimiento-reconocimiento, promoviendo de esta manera la inclusión del estudiante mediante el respeto de sus particularidades, sus necesidades y haciéndolo partícipe de las dinámicas de la clase.

Para evidenciar lo anterior, se presenta un fragmento del diario de campo en el que se relatan algunos momentos vivenciados durante el quehacer pedagógico observado:

La docente preguntó a los alumnos que significaba la palabra característica. Los alumnos dieron sus respuestas, pero sólo uno acertó. Luego de un aplauso hablaron sobre las características de los animales: aéreos, acuáticos y terrestres.

La profesora solicitaba que el alumno que quisiera participar levantara la mano y ella lo nombraba en señal de que podía hablar. Después, hablaron sobre los animales mamíferos; para esto tenían que argumentar por qué creían que ese animal era mamífero (Moreno, Observación 3, 2018).

En la anterior cita se relata parte de lo ocurrido en la clase de Ciencias Naturales. En aquella ocasión, la docente recurrió a una de las estrategias mencionadas por Díaz Barriga y Hernández (1997): “las preguntas intercaladas” (p. 142), las cuales tienen como objetivo recurrir a conocimientos previos, hacer inferencias, resolver dudas, practicar y consolidar lo aprendido y mantener la atención de los estudiantes durante la clase. Después de responder las preguntas, los estudiantes tenían la posibilidad de argumentar sus respuestas; lo cual permitió que recibieran una retroalimentación en la que se les informa si su respuesta era correcta o no y por qué. Esto, a su vez, posibilitó el seguimiento al avance gradual e individual de los estudiantes como parte de una evaluación formativa.

El tercer elemento de la estrategia de ejecución se refiere a la implementación de proyectos transversales en las dinámicas de la clase, pues estos permiten la construcción de saberes mediante experiencias significativas. Según lo anterior, y vinculado con la afirmación antes citada de Freire (1996), estos proyectos transversales resultan beneficiosos para la construcción de saberes en el que el docente y el estudiante se hacen sujetos protagonistas del proceso formativo. Por ende, le permite al docente hacer uso de las estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos establecidas por Díaz Barriga y Hernández, a saber, objetivos o propósitos del aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, entre otras.

Estrategias de evaluación

Esta subcategoría permite determinar si las estrategias de enseñanza son realmente efectivas o no; para corroborar lo anterior, es necesario dar cuenta de los aspectos a evaluar en los procesos que se plantearon para las clases. Aquí también se plantean tres elementos principales, los cuales hacen referencia a las debidas adecuaciones que el docente realiza de acuerdo a la población que compone su aula de clase, la observación constante sobre los avances del proceso formativo de los educandos y la evidencia de que los estudiantes están en la capacidad de usar los nuevos saberes en distintos contextos como muestra de que han sido apropiados. Para esto, se necesita partir de la idea de evaluación, desde una función pedagógica, como una reflexión constante y necesaria sobre la enseñanza.

Sin embargo, la concepción general que se tiene sobre la evaluación, los usos que se le han asignado (en algunos casos, como medida de castigo) y la manera como la han malinterpretado los estudiantes por el empleo que le dan algunos docentes impide, en una mayoría de casos, que pueda ser concebida como parte integral e indispensable del proceso formativo; quizás, ahora, sea necesario mencionar que los estudiantes en condición de discapacidad en el grado primero aún no comprenden, formalmente, lo que implica el proceso evaluativo; por ello, es importante que la docente haga uso de las estrategias ya expuestas con el objetivo de hacer seguimiento a la formación de los estudiantes, “en tanto le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso” (Díaz y Hernández, 1997, p. 352).

Ahora bien, el primer elemento de esta estrategia que, como se dijo, da cuenta de las adecuaciones que el docente realiza de acuerdo a la población, son producto de la reflexión llevada a cabo en la primera estrategia de planeación. Para lo anterior, es indispensable evaluar saberes contextualizados, que partan de situaciones reales y cercanas a los estudiantes, especialmente a aquellos con discapacidad visual. Como cada área del conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Castellana) tiene sus propias actividades y aplicación, es necesaria una evaluación con sus respectivas habilidades complejas, estrategias, modo de razonamiento, formas de producción, uso de significados; de tal forma que los estudiantes hagan uso, tanto de sus saberes previos como de los aprendizajes nuevos y, además, pongan en práctica las habilidades necesarias para la solución de problemas reales, en los que el docente, a su vez, emplee textos en sistema braille, pruebas en audio o alto relieve, en el caso específico de los estudiantes con discapacidad visual.

El segundo elemento es la observación constante que el docente realiza a los avances en el proceso formativo de sus estudiantes, en tanto esta observación le permite o le exige estar atento a las “lecturas” de la clase, como un texto que debe ser descifrado y comprendido; y para lograr esto, se necesita observar, comparar, intuir, imaginar, ser consciente de los procesos individuales de sus alumnos y confiar en sus capacidades. Es decir, después de realizar las adecuaciones necesarias, es fundamental que el docente haga seguimiento permanente a los avances o falencias que van presentando sus estudiantes; esta observación le permitirá tener una visión “hacia atrás” (con la que podrá valorar la eficacia de las estrategias y los recursos empleados) y “hacia adelante” (la cual le permitirá replantear su quehacer pedagógico en tanto la reajusta con el propósito de alcanzar los objetivos planteados).

El tercer elemento es la evidencia de que los estudiantes están en la capacidad de usar los nuevos saberes en distintos contextos como muestra de que han sido apropiados; es decir, una evaluación que verifique la aplicación de los conocimientos. Para esto, “la cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos” (Freire, 1996, p. 111). Es decir, desde nuestra perspectiva de docentes, reconocer la funcionalidad del conocimiento aprendido, ya sea para descubrir, explorar, solucionar problemas, pensar críticamente o construir unos conocimientos nuevos que den como resultado nuevas maneras de profundizar en su aprendizaje y que contribuyan, así, al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Para cumplir dicho objetivo, es necesario determinar los instrumentos a utilizar, establecer las tareas evaluativas, tener en cuenta los saberes planteados por cada nivel del proceso de aprendizaje, desarrollar una evaluación continua y formativa en la que se tenga presente la naturaleza de los contenidos (conceptuales, procedimentales o axiológicos) y las características de los estudiantes. Si se cumple este objetivo, la evaluación permitirá al docente, sacar conclusiones acerca de la eficacia de las estrategias de enseñanza que se han propuesto para la clase, al igual que la efectividad del material didáctico elegido, el ambiente socioafectivo del aula, las metas planteadas durante el quehacer pedagógico, la relación profesor-estudiante y estudiante-estudiante y el apoyo familiar. De este modo, se podrán realizar los ajustes necesarios que permitan redireccionar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Estrategias de apoyo

Las estrategias de esta subcategoría permiten reconocer los apoyos con los que cuentan los docentes dentro de la institución educativa, cuyo fin no es otro que el de proporcionar a los estudiantes con discapacidad visual en el grado primero, una formación integral e inclusiva. En esta estrategia también se desarrollaron tres elementos: el acompañamiento por parte de las docentes del aula de apoyo a los estudiantes en condición de discapacidad visual, la capacitación que brinda a las docentes del grado primero y los apoyos complementarios con los que la institución está equipada.

Pues bien, el primer elemento hace referencia al acompañamiento personalizado que le permite al estudiante reforzar los saberes abordados en el aula de clase mediante los recursos en los que se apoya dicha asesoría, que pueden ser: el ábaco japonés (en el caso del área de Matemáticas), la aprehensión del sistema

de lecto-escritura (sistema braille), el manejo de la pauta y el punzón¹, por mencionar algunos recursos. Este acompañamiento, además, permite tener en cuenta las falencias, las necesidades y los progresos del alumno.

El estudiante que se integró como “sujeto de estudio” aún conserva posibilidades visuales, considerado un niño de baja visión; sin embargo, él ha estado aprendiendo el sistema braille y la escritura convencional en tinta, y está en la capacidad de usar ambos recursos. No obstante, para realizar las adaptaciones del material presentado a los alumnos, es necesario incluir algunas características, tales como tener un objetivo claro que permita seleccionar la información clave, presentar los elementos bien contrastados (respecto a fondo, colores, contornos, etc.), evitar sombras (cuerpos opacos que se reflejan por efecto de un objeto que intercepta la luz) que pudieran confundir al estudiante, escoger un tamaño adecuado a sus necesidades, ofrecer pocos elementos que pueden ser diferenciados y, de ser posible, combinar el resto de los sentidos en una misma adaptación de material, por mencionar algunas.

El segundo elemento da cuenta de la capacitación y asesoría que la docente del aula de apoyo, brinda a los docentes, con el objetivo de adquirir los conocimientos necesarios para ayudar y abordar oportunamente a los estudiantes en condición de discapacidad visual. En este punto, se hace una distinción entre ambos recursos; por un lado, se encuentra la capacitación, la cual es impartida por el docente de apoyo, y cumple el objetivo de proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar los contenidos con los estudiantes. Dichos conocimientos hacen parte de las áreas tiflológicas, las cuales están compuestas por los códigos del sistema de lecto-escritura braille, el manejo del ábaco japonés, sobre movilidad y orientación y los sistemas con lector de pantalla Jaws.

Por otro lado, se encuentran las asesorías; estas responden a las necesidades particulares de los docentes sobre el desarrollo de una temática específica en el aula de clase y de acuerdo a las demandas que los estudiantes van presentando. En este orden de ideas, los docentes pueden llegar a sentirse identificados con las palabras de Freire (1996), quien expresó: “enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo” (p. 30). Pues bien, un docente constructivista en su quehacer pedagógico, además, de propender por la formación integral de sus estudiantes, busca formarse así mismo para saber intervenir las

1 La pauta y el punzón son instrumentos utilizados en la escritura braille que consta de dos planchas. La plancha de abajo está dividida en celdillas y la de arriba está formada por filas de cajetines; entre las dos planchas se coloca el papel y, mediante el punzón, se graba el signo braille en cada cajetín.

distintas complejidades de su práctica educativa, y afirmar con convicción que pueden saber mejor lo aprendido y conocer lo que aún ignoran.

El tercer elemento que compone las estrategias de apoyo se refiere a los recursos complementarios con los que la institución educativa cuenta para permitir una mejor experiencia pedagógica a los estudiantes en condición de discapacidad visual. Dentro de dichos recursos se encuentran los siguientes: la impresora braille, libros en braille, tiflotecnología, acompañamiento con practicantes de educación especial, odontología para los niños, convenio con la fundación Uno Más Uno, en su programa de “Música para Ver”, señalización por los espacios de la institución en braille, entre otros. Es conveniente recalcar que la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancourt cuenta con una variedad de apoyos complementarios al quehacer pedagógico para estudiantes en condición de discapacidad sensorial.

Aquí es oportuno retomar a Freire con su persistente propósito de darle a la educación el valor que se merece. Freire (1993) expresa que debemos empezar por la comunidad que hace parte del contexto de los estudiantes; afirma que “si la sociedad no reconoce la relevancia de nuestro quehacer, mucho menos nos brindará su apoyo” (p. 69). En este sentido, es necesario seguir concientizando a la sociedad sobre la importancia que tiene el apoyo que se puede brindar a dicha población, reconocerlos como sujetos de formación, visualizarlos desde sus capacidades más que la limitación, y brindarles la oportunidad de ser parte de la sociedad de una manera activa e igualitaria, como el resto de las personas regulares.

Visión del docente

Como segunda categoría, se encuentra la visión del docente, desde la cual se desea conocer la concepción de los docentes frente al trabajo con estudiantes en condición de discapacidad visual; además, de las necesidades que deben suplir al momento de atender adecuadamente a la población antes mencionada. Para esto, se consideraron tres elementos fundamentales: la formación requerida por parte de los docentes, la mirada desde las capacidades y la elección de vida que han tomado los profesores. Una elección que les permite contribuir en la creación de una escuela más alegre y feliz, donde se piense, se cree, se hable, se ame; de tal forma que no se perpetúe el modelo de escuela que enmudece.

El primer elemento enfatiza en la necesidad de tener una formación necesaria para atender a los estudiantes con discapacidad. Las docentes entrevistadas enfatizaron en la importancia de esto, pues comprenden que se enfrentan a un grupo mixto; es decir, un grupo que incluye estudiantes regulares y con discapacidad visual

o, incluso, con diversas patologías. De ahí que una formación en educación especial, preferiblemente, le permita al docente aplicar estrategias que propendan por la construcción de aprendizajes mediante experiencias significativas, adaptar las actividades planteadas a la población, implementar material didáctico inclusivo, e identificar las necesidades de sus estudiantes en términos de organización del aula, etc.

El segundo elemento da cuenta de la mirada, por parte de los docentes, a la población antes referida. Esta mirada debe reconocer las capacidades más que las limitaciones. Por esto, se concluye que

[El] papel de profesor progresista no es solo enseñar... sino, al tratar la temática que es, por un lado, objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, ayudar a éste a reconocerse como 'arquitecto' de su propia práctica cognoscitiva. (Freire, 1996, p. 119)

Esta situación, no solo se vio en el convencimiento de las docentes, sino también en la implementación del mismo en su quehacer pedagógico, ya que incentivan el rol activo de los sujetos protagonistas del proceso formativo, estudiantes y profesores, y brindando espacios de construcción de nuevos aprendizajes mediante experiencias significativas. Lo cual permite que la práctica educativa sea un ejercicio constante en favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos, de modo que, también este, sea un espacio para conocer y reconocer (lo desconocido y lo antes aprendido); es decir, una práctica que enseñe a pensar correctamente (Freire, 1996), lo que implica una práctica educativa crítica que genere cambios en los estudiantes y se conviertan en sujetos pensantes, autónomos, críticos. El propósito es que cada día de enseñanza permita "capacitar al maestro para revisar y mejorar en algún respecto los objetivos perseguidos en su labor anterior" (Dewey, 1964, p. 78), esto es, que fomente un espacio que propicie los cuestionamientos sobre las oportunidades y las falencias que se van presentando en su quehacer pedagógico y, también, como un espacio donde se planteen problemas, se comprueben, se modifiquen, se confirmen y rectifiquen las conclusiones. De manera que la acción de todo lo anterior le permita al docente mostrar lealtad a lo que dice y defiende.

El tercer y último elemento se refiere a la elección de vida. Las docentes han decidido realizar una labor admirable con los estudiantes en condición de discapacidad visual, así como en otras de carácter auditivo y de diversas patologías. Ellas han demostrado estar convencidas de la importancia de su intervención, de los objetivos que persiguen, del amor a lo que hacen en cada clase y hacia los niños, quienes luchan por ser parte activa de la sociedad, y por la institución educativa que promueve espacios de acompañamiento y mejoramiento de sus

prácticas educativas. Un acompañamiento que, además, necesita de un constante replanteamiento de sus fines educativos y organizacionales internos con el objetivo de seguir proporcionando una educación de calidad.

A propósito de esto, Freire (1996) afirmó:

Es así como voy intentando ser profesor, asumiendo mis convicciones, disponible al saber, sensible a la belleza de la práctica educativa, instigado por sus desafíos que no le permiten burocratizarse, asumiendo mis limitaciones, acompañadas siempre del esfuerzo por superarlas, limitaciones que no trato de esconder en nombre del propio respeto que tengo por los educandos y por mí. (p. 70)

En esta cita, Freire inicia reconociendo el intento por superar las barreras que son parte de la práctica educativa y que son impuestas por la sociedad, las políticas educativas, las directrices institucionales, los padres de familia y el contexto. Ese intento implica que el profesor debe asumir la responsabilidad de sus convicciones, tan necesarias para continuar su camino, valorar su quehacer en el proceso formativo. Esas convicciones se van fortaleciendo en la medida en que se dispone al saber y se reconoce como sujeto protagonista de su propio aprendizaje, que le permitirá mejorar su quehacer pedagógico y replantear sus objetivos, sus cualidades y su perfil.

La disposición del docente frente al saber y frente a sus convicciones lo harán un agente sensible, flexible y reflexivo de su quehacer pedagógico, pues se permite modificar lo modificable, continuar con lo que ha considerado indispensable y estar atento a las demandas, necesidades y gustos de sus estudiantes. Freire, además, es consciente de los desafíos que se pueden presentar e, incluso, a la posibilidad de que estos mismos lo induzcan a mantener los reales objetivos de su práctica, objetivos por los que se esfuerza en su quehacer y los cuales aplica en las actividades pedagógicas en el aula de clase. También es notorio que Freire comprende que los docentes son humanos con limitaciones, errores y dificultades que se manifiestan durante su quehacer pedagógico; sin embargo, al mismo tiempo entiende que el docente debe asumir sus limitaciones y darse a sí mismo la oportunidad de superarlas, puesto que ese respeto hacia sí, hacia su práctica, hacia los educandos, no busca presentar al docente como un ser invencible sino, por el contrario, como alguien que acepta sus dificultades y se esfuerza por mejorarlas.

Consideraciones finales

A manera de conclusión, se establece, en primer lugar, la necesidad de responder a las demandas de los estudiantes desde nuestra iniciativa; es decir, como

una necesidad por adaptarse, que surge desde los agentes formativos (docentes, directivos, comunidad, políticas, etc.) con el objetivo de que los procesos pedagógicos desarrollados dentro del aula de clase y en la institución sean facilitadores, y no barreras, del aprendizaje.

El segundo punto tiene que ver con el tema de la inclusión, que en este artículo se plantea en relación al término “alteridad”, establecido por Lévinas (1961) y entendido como el reconocimiento que hace el “yo” (cada persona) del “otro” (el prójimo); en este caso, los agentes formativos (“yo”) reconocen a los educandos (“otro”). Dicho reconocimiento permitirá ver al estudiante como un ser que explora desde sus capacidades y limitaciones. Desde esa perspectiva se propician la inclusión y los espacios de aprendizaje de calidad, en los cuales se respete la persona de los estudiantes y sus individualidades; a la vez que se proveen recursos y espacios flexibilizados de calidad y de manera equitativa que le deje al estudiante ser partícipe de las dinámicas del aula de clase, la institución y la sociedad y, por ende, ser un sujeto activo en su proceso formativo.

Finalmente, se alude a la importancia de integrar los agentes formativos con el propósito de favorecer los roles de cada uno de estos en función de proveer una educación integral e inclusiva a los estudiantes en condición de discapacidad; lo anterior, surge, precisamente, por la necesidad de brindar ambientes adecuados de aprendizaje hacia los mismos y, por ende, en conjunto visualizar a los estudiantes en la condición anterior como seres exploradores y con capacidades.

Referencias

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo Editores.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Editorial Losada.
- Díaz, F.; y Hernández, G. (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. McGraw-Hill, pp. 69-112.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*; traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI, 2010.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*; traducción de Guillermo Palacios. Siglo XXI, 2009.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa S.A.
- Lévinas, E. (1961). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme.