

Aportes de la  
**investigación cualitativa**  
con **enfoque hermenéutico**  
a la didáctica de la **educación superior**

**María Isabel Duque Roldán**  
*Compiladora*



378  
A644

Duque Roldán, María Isabel, compiladora  
Aportes de la investigación cualitativa con enfoque  
hermenéutico a la didáctica de la educación superior /  
Compiladora María Isabel Duque Roldán -- 1 edición--  
Medellín: UPB. 2023 -- 313 páginas.  
ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)  
ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

1. Educación Superior (Colombia) 2. Formación docente  
3. Investigación científica

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores  
© Universidad de Antioquia  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

**Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico  
a la didáctica de la educación superior**

ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)

ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-107-9>

Primera edición, 2023

Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior - DIDES. Línea Doctoral en  
Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP - Universidad de Antioquia

**Universidad Pontificia Bolivariana**

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

**Rector General:** Padre Diego Marulanda Díaz

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Coordinadora (e) Editorial UPB:** Maricela Gómez Vargas

**Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Geovany Snehider Serna Velásquez

**Corrección de Estilo:** Janeth Posada

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Medellín - Colombia

**Radicado:** 2270-23-05-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin  
la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Una didáctica especial para la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para personas con discapacidad visual en la educación superior<sup>1</sup>

Nilva Rosa Palacio Peralta<sup>2</sup>  
Elvia María González Agudelo<sup>3</sup>  
María Isabel Duque Roldán<sup>4</sup>

El presente texto da cuenta del camino semiológico que condujo a la hipótesis abductiva de esta investigación; en este capítulo se encontrará un tejido de reflexiones que se relacionan y constituyen el entramado que inicia con

- 
- 1 Este texto hace parte de la tesis doctoral titulada *Hacia una didáctica especial basada en la práctica educativa intersensorial para personas con discapacidad visual en educación superior*, escrita por Nilva Rosa Palacio Peralta (2019), integrante del grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES), [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32734/1/PalacioNilva\\_2022\\_DidacticaEspecialIntersensorial.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32734/1/PalacioNilva_2022_DidacticaEspecialIntersensorial.pdf)
  - 2 Doctora en Educación. Magíster en Educación desde la Diversidad. Profesora de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación dides y del grupo de trabajo CLACSO: Estudios Críticos en Discapacidad. ORCID: 0000-0003-4542-6446. Correo electrónico: [nilva.palacio@udea.edu.co](mailto:nilva.palacio@udea.edu.co)
  - 3 Licenciada en Español y Literatura y especialista en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Antioquia, Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, Colombia. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de La Habana, Cuba. Profesora titular de la Universidad de Antioquia, Colombia. Líder del grupo de investigación DIDES. ORCID:0000-0002-6397-1432. Correo electrónico: [elvia.gonzalez@udea.edu.co](mailto:elvia.gonzalez@udea.edu.co)
  - 4 Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Antioquia, Colombia. Coordinadora del grupo de investigación DIDES. ORCID: 0000-0003-4830-5033. Correo electrónico: [Isabel.duque@udea.edu.co](mailto:Isabel.duque@udea.edu.co)

el hecho sorprendente, pasa por los íconos, enigmas, indicios, sospechas y conjeturas para, finalmente, concretar la hipótesis abductiva.

El hecho sorprendente<sup>5</sup> en sí mismo es el resultado de reflexiones cotidianas que tienen lugar en la práctica, observación y análisis del trabajo propio y ajeno como docente en la Universidad de Antioquia. Al tratar de entender las razones por las que ocurren las cosas y, particularmente, las condiciones en que se ofrecen los procesos educativos, aparecen los *íconos*, reconocidos en la legislación, en la normatividad que sustenta la educación colombiana, y en ella se encuentran *indicios*, como sustentos que permiten evidenciar las condiciones con que se cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, son esos indicios los que le dan lugar a los *enigmas*, interrogantes que al develarse posibilitan mayor comprensión y el establecimiento de *sospechas* que, siendo dudas, se dirigen a la búsqueda, al deseo de clarificar, comprender e interpretar; tareas que exigen hacer *conjeturas*, lo que implica arriesgarse, decidirse por una lectura e interpretación de un proceso.

Todo este proceso es el camino que da lugar a la creación de la hipótesis abductiva que en este capítulo se demarca y concreta en la siguiente pregunta: ¿cómo una didáctica especial basada en la práctica educativa intersensorial cualificaría los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad visual en educación superior?

Así, se encontrará una presentación del camino semiológico recorrido para la construcción de la hipótesis abductiva; seguidamente, se resalta una sospecha que vincula la didáctica y la discapacidad visual; luego, un acercamiento a la comprensión de las didácticas especiales, para continuar con un fragmento sobre la práctica educativa y la educación superior. Después, se expone una provocación para seguir construyendo en este ámbito y, para finalizar, se presenta una iconografía que pretende ilustrar lo reflexionado y puesto en conversación a lo largo de este apartado.

---

5 Hecho sorprendente: "Es aquello diferente a todo lo observado, que se convierte en un desafío para el ser que investiga sus vivencias" (González, 2011, p. 134).

## Camino a la hipótesis: el hecho sorprendente, los íconos, enigmas, indicios, sospechas y conjeturas

En la cotidianidad de la enseñanza nos acechan vicisitudes que muchas veces no son percibidas, pero aquellas que nos llaman la atención y se instauran en nuestras vidas, las guardamos como experiencias que nos sorprenden. Por ejemplo, los docentes, quienes se desempeñan como profesionales de la enseñanza, así como cualquier otro profesional, ejercen en un contexto determinado, al cual deben responder atendiendo a las necesidades identificadas en este, a las características de la población a quien se dirige el proceso educativo, a las intencionalidades de la institución donde se inscribe e incluso a las que se demarcan por los principios religiosos, éticos, políticos y filosóficos del mismo docente.

El clásico maestro, que se dedica al ejercicio de la docencia desde la didáctica específica de su disciplina, es aquel reconocido por el autoritarismo frente a los estudiantes; si se trata de las llamadas áreas fuertes o ciencias exactas, es identificado como el buen maestro, el exigente y, cotidianamente, no está siendo evaluado por la adquisición de aprendizajes por parte de sus estudiantes; por el contrario, son los índices de deserción, de repitencia o pérdida, los factores que producen su reconocimiento e incluso “respeto”.

Los profesores universitarios son profesionales que en su mayoría han sido formados en un área específica y no en procesos pedagógicos, curriculares y didácticos, como los conceptos centrales que se tejen alrededor de la formación para ser maestro. En este sentido, Davini (2008) considera que:

Es evidente y de sentido común que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o la experiencia que desean transmitir. [...] Pero conocer o tener este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones definiendo las formas particulares de hacerlo. (p. 53)

Ser un buen profesor no es el resultado de la repetición secuencial de las mismas formas de enseñar; esto exige la permanente revisión, valoración y transformación de la propia experiencia, en función de los resultados que se van evidenciando y se expresan claramente en la construcción de

conocimiento y el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades en los estudiantes, tomando en cuenta sus características particulares y las necesidades que se tienen en el entorno.

Resulta sorprendente, entonces, que en la educación superior se acepten los procesos de enseñanza sin establecer diferencias derivadas de las particularidades de los sujetos que aprenden, que los profesores asuman que las demandas individuales para lograr la comprensión de los saberes abordados son responsabilidad de cada estudiante y que estas no impliquen cambios en el proceso, aun cuando se ha diseñado una normatividad que aparentemente exige que el profesor se forme para ello. Esto que sorprende lleva a seguir un camino semiológico que en su recorrido configurará una hipótesis abductiva,<sup>6</sup> veamos:

Desde la normatividad emergen como íconos<sup>7</sup> la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, la Ley 30 de 1992, la Ley 715 de 2001, los decretos de profesionalización docente 2277 de 1979 y 1278 de 2002, y el Acuerdo Superior 083 de 1996, por el cual se define el Estatuto Profesor de la Universidad de Antioquia. La legislación educativa en Colombia parte de la Constitución Política de 1991, que en su artículo 68 señala que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (p. 19). Esto configura una noción clara del ser docente, que aplica para cualquier nivel educativo, entonces invaden enigmas:<sup>8</sup> ¿por qué los profesores universitarios no siempre acreditan un saber pedagógico?, ¿quién y cómo se evalúa la idoneidad del

---

6 Comprendemos que la hipótesis abductiva busca crear algo en su singularidad, sin que sea necesario que el hecho se repita nuevamente en el tiempo y en el espacio. Es un momento y, como tal, siempre tiene un antes y un después. Algo quedará y habrá que volver. En palabras de Gadamer, la hipótesis es la anticipación de sentido que mueve el círculo de la comprensión (González, 2011, p.134).

7 Los iconos son “signos que funcionan en virtud de la semejanza existente entre la representación signica y lo representado [...]. Es la primera representación de algo, débil, por tanto, que nos lleva a otro elemento, lo que los configura como un medio y no un fin en sí mismos” (González, 2011, p. 134).

8 Los enigmas son como un acertijo que busca adivinar desde lo que ya conocemos, los indicios (González, 2011, p.135).

profesor universitario? Se sospecha<sup>9</sup> entonces que el sistema educativo y los entes que lo regulan no tienen la capacidad real para asegurar la idoneidad de quienes están en ejercicio y de quienes ingresan a ejercer como profesores en las universidades.

Seguidamente, se encuentra la Ley 115 de 1994 en la que se sustenta, en el artículo 118, que:

El ejercicio de la docencia por otros profesionales. Por necesidades del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. (p. 31)

Lo anterior genera un enigma más que recae sobre la llamada “necesidad del servicio”, desde la cual se sustenta el nombramiento de otros profesionales, no licenciados. A su vez, lleva a sospechar sobre la creencia de que quienes no son profesionales de la educación están tan capacitados para ser docentes como quienes han estudiado para ello, que, para el caso de este país, son los licenciados. Ahora bien, el “área afín” indica<sup>10</sup> que tendríamos que reflexionar si realmente la relación entre la necesidad del servicio y el área afín se hace desde el reconocimiento de la integralidad del saber y de la complejidad que permea cualquier conocimiento. Surgen aquí dos enigmas más, ¿los profesionales provenientes de los diferentes campos de conocimiento pueden participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que conducen a la formación de los estudiantes en los diferentes niveles?, ¿cualquier docente tendría la formación para enseñar, desde el aprovechamiento de todos los órganos de los sentidos disponibles, para el proceso de aprendizaje? Se sospecha, entonces, que la nominación *afín* está determina-

---

9 Las sospechas son “el camino de las dudas, de mirar lentamente, algo será o no será. Ellas suponen una reflexión sobre los indicios, los enigmas y la selección del camino para llegar a la hipótesis abductiva” (González, 2011, pp. 135-136).

10 Los indicios son “objetos dejados por un agente exterior en el lugar donde sucedió algo, y de alguna manera se reconocen como vinculados físicamente a ese agente, de modo que a partir de su presencia real o posible puede advertirse la presencia pasada, real o posible del agente” (Eco, como se citó en González, 2011, p. 135).

da por una lectura e interés particular y se corresponde con un criterio clave en la selección de los profesores, especialmente en la educación superior.

Así mismo, en el artículo 35 de la Ley 115 de 1994 se determina que la educación superior estará regida por la Ley 30 de 1992, lo que indica que no hay una mirada global de los procesos educativos desde preescolar hasta educación superior; se trata de procesos separados, por tanto nos preguntamos ¿por qué no se cuenta con unas orientaciones claras que cobijen todo el proceso educativo? ¿Acaso la educación superior no se corresponde con las intenciones de construir país y mejores seres humanos que orienta la legislación sobre otros niveles educativos? A su vez, lleva a sospechar que las exigencias para ser profesores en un nivel u otro son distintas y que la educación superior está supeditada a una normatividad diferenciada que no se recoge en la llamada Ley General de Educación; entonces cabría preguntarse: ¿podría considerarse a la Ley 115 como la Ley General de Educación aunque no cobije la educación superior?

En correspondencia con esa sospecha, en la misma Ley 115, en el artículo 4, se dice:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (p. 2)

Pero si esta norma no cubre la educación superior, ¿cómo se controlan estos asuntos en las universidades? Se sospecha que ese artículo podría ser una buena orientación para regular la educación superior y sobre todo para la nombrada idoneidad de los profesionales que en ella se desempeñan como profesores. La Ley 30 de 1992 define lo siguiente:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (p. 1)



Esa definición muestra como indicio que la mera enseñanza de un conjunto de conocimientos académicos, al margen de las necesidades sociales y de la búsqueda de una formación integral, no estaría en correspondencia con lo que se espera de la educación superior, y menos, si está dirigida a personas con discapacidad visual y a procesos de enseñanza basados en prácticas educativas intersensoriales. Por lo cual se sospecha que algunos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se adelantan en el contexto de la universidad, en los que la labor docente se reduce a la réplica de unos contenidos, estarían por fuera de lo definido en dicha ley, y a manera de conjetura<sup>11</sup> se podría decir que un profesor que no haga un proceso de evaluación y retroalimentación permanente de sus procesos de enseñanza estaría por fuera de los sustentos de este nivel académico; y ¿será la práctica educativa intersensorial una respuesta idónea en educación superior?

Por su parte, la Ley 715 de 2001, que define el uso de los recursos suministrados por el Estado para la educación y otros servicios como la salud y el saneamiento básico, a pesar de que habla del servicio de educación en general, tampoco considera y ni siquiera nombra la educación superior. Este recorrido nos permite preguntarnos: ¿será que esta ley considera que los recursos asignados a la educación superior no deben ser objeto de control como en los otros niveles educativos? Igualmente se sospecha que, de ser así, esa sería la razón por la cual no se encuentran muchas exigencias hacia la formación de los profesores que se desempeñen en este nivel educativo, por ello cabe preguntar ¿cuál es el soporte y la regulación que hace el Estado a la formación de los profesores que se desempeñan en la educación superior?

Otro grupo de íconos normativos importantes son los decretos que dan lugar a los estatutos docentes, que en Colombia son el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002; en ellos no se hace alusión a la educación superior. Sin embargo, el Decreto 2277 de 1979, en su artículo 2, hace una especial alusión a la profesión docente:

Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza

---

11 Las conjeturas surgen como aquello que se cree frente a la sospecha, que aún es duda; es el paso entre dudar y creer. Permiten anticipar el sentido, predecir (González, 2011, p.136).

en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles, de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo. (p. 1)

En el mismo sentido, el Decreto 1278 de 2002, en el que se reglamentan los niveles de preescolar, educación básica y educación media, en su artículo 3 indica:

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (p. 1)

Como puede evidenciarse, sorprende que en ambos decretos no se excluya a otros profesionales del ejercicio de la docencia, así como el hecho de que se indique que los profesionales no licenciados deben estar “legalmente habilitados” para ser docentes y que los requisitos de dicha habilitación se limiten a un curso, diplomado o posgrado en pedagogía.

En el mismo Decreto 1278 de 2002, en el artículo 5, se señala de manera directa que los docentes, además de ser responsables de la labor en el interior del aula de clases,

también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio

de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (p. 1)

Allí queda claro que la responsabilidad de la formación recae sobre el mismo docente, de manera que el profesional de la educación no licenciado tiene la responsabilidad de formarse en pedagogía, evaluación, entre otros conceptos. Al respecto, la sospecha la produce el hecho de que se omita la didáctica. Puntualizando aún más, en el párrafo 1 del mismo artículo se señala lo siguiente:

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional. (p. 3)

Como puede evidenciarse, no se reglamentan claramente las características del proceso de formación que deben acreditar estos profesionales no licenciados, lo que lleva a sospechar que el Estado cree, que con un curso de pedagogía puede lograrse la apropiación teórica y práctica que fundamenta la labor docente, lo que exige el dominio de conceptos como pedagogía, didáctica, evaluación, currículo, enseñanza, aprendizaje, entre otros, dentro de los cuales podríamos destacar el dominio de saberes que se corresponden con la enseñanza a grupos poblacionales diversos, y así propender porque la enseñanza tenga variaciones cuando se dirige hacia un grupo u otro de estudiantes, dependiendo de las características que presente.

Además, en la Ley 30 de 1992 se sustenta que “para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario” (cap. III, art. 70) lo cual indica que no se considera necesaria la formación en pedagogía, didáctica, currículo, así como en ninguno de los conceptos básicos implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se deja en evidencia que desde la misma legislación se ha promovido que los procesos de enseñanza tengan como soporte la intuición y no la profesionalización, es decir, la manera como aprendió las ciencias, las artes o la tecnología sería la misma para quien ahora las está enseñan-

do. ¿Será acaso que el interés es continuar con el *statu quo*? Es enigmático que no se valoren los cambios culturales, generacionales, contextuales y las mismas necesidades personales de quienes se inscriben en una propuesta de formación en educación superior, ¿por qué, a pesar de que en el artículo 2 de la Ley 30 de 1992 se dice que “la Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (p. 2), ¿no se exige una formación pedagógica exhaustiva a los profesores universitarios?

En la misma línea encontramos que el Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, en el Acuerdo Superior 083 de 1996, que configura el Estatuto Profesor, define en el artículo 2:

El profesor es la persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, docencia, extensión y administración académica, las cuales constituyen la función profesoral. Es un servidor público comprometido con el conocimiento y con la solución de los problemas sociales que, con criterios de excelencia académica y en el marco de la autonomía universitaria, participa en la prestación de un servicio público, cultural, inherente a la finalidad social del Estado. (p. 1)

En este estatuto, así como en el resto de la normatividad analizada, nos sorprende que no se reconozca la formación pedagógica como una necesidad para desempeñar el cargo e incluso no se define cuál es la formación mínima que debe tener un profesional para ser nombrado profesor universitario. En concordancia con esto, en el mismo Estatuto Profesor, en el artículo 19, se dice: “Las actividades lectivas son modalidades de docencia que reúnen las siguientes características: son formativas, programadas, regulares, obligatorias para los estudiantes, evaluables, y su realización exige una preparación por parte del profesor” (p. 10). Es realmente sospechoso que no se determine cuál es la preparación o formación que debe tener ese profesor que se nombra.

En consecuencia, las convocatorias públicas para suplir plazas docentes en las diversas facultades, escuelas e institutos no tienen como requisito contar con formación como licenciados, excepto en la Facultad de Educación y otras donde se ofrecen licenciaturas (Artes, Educación Física, Idiomas y Filosofía), que coinciden en la exigencia de doctorado, además del

título de licenciado. En oposición, encontramos que las convocatorias de unidades académicas como Comunicaciones o Medicina nada tienen de exigencia frente a la formación en asuntos relacionados con pedagogía, didáctica, currículo, entre otros.

Como ejemplo de lo anterior, encontramos que el Consejo de la Facultad de Comunicaciones, en la Resolución 972 del 13 de mayo de 2019 (por la cual se autoriza la convocatoria pública para actualizar el banco de hojas de vida de aspirantes a profesores ocasionales y de cátedra de la Facultad de Comunicaciones) señala lo siguiente:

Artículo Segundo: el perfil de los aspirantes para ser incluidos en el banco de datos de la Facultad de Comunicaciones es el siguiente: profesionales que cuenten con: • Formación posgradual en cualquier área del conocimiento. • Experiencia docente en educación superior y/o experiencia no docente en las áreas de conocimiento de la Facultad de Comunicaciones. • Producción certificada de carácter académico, investigativo, divulgativo, creativo o derivado de su ejercicio profesional, en las áreas de conocimiento de la Facultad de Comunicaciones. (p. 1)

Es evidente que no se requiere formación pedagógica o didáctica para responder a este perfil y para desempeñarse como docente en la Facultad de Comunicaciones; igualmente ocurre en la Facultad de Medicina, donde el Consejo de Facultad, mediante Resolución 1143 y acta 692 de 2019, define como perfil profesional y ocupacional: “Ser profesional con título de posgrado para desempeñarse como profesor(a) ocasional en actividades de investigación, docencia en pregrado y posgrado o extensión, según las necesidades de la dependencia” (p. 1).

Si bien encontramos que, desde la normatividad, la tarea de formación para ser profesor se delega en el sujeto, en el capítulo II, artículo 69, numeral B de la Ley 30 de 1992, se señala que es tarea del Consejo Superior Universitario “diseñar las políticas académicas en lo referente al personal docente y estudiantil”; estas políticas deberían incluir las orientaciones de formación profesoral para las convocatorias públicas de méritos que buscan suplir plazas docentes (que deberían albergar exigencias de formación pedagógica y didáctica), así como el sistema de estímulos para garantizar

el acceso a formación permanente por parte de los profesores en asuntos relacionados directamente con su labor docente.

Un asunto urgente de revisar es la contradicción existente entre las exigencias reales y la formación de quienes se nombran como profesores; es la misma contradicción que se encuentra en la normatividad nacional ya reseñada, y en otras de menor envergadura, como es el caso del Estatuto Profesorado de la Universidad de Antioquia, que en su artículo 3, numeral 2, señala: “La docencia, fundamentada en la investigación, forma a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines académicos de la Institución” (p. 3). Aquí se sustenta claramente que los profesores deben usar métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines académicos, pero, al igual que en el resto de la normatividad, no se exige ninguna formación sobre estos asuntos, por eso cabe preguntarse: ¿tienen los profesores universitarios la formación pedagógica y didáctica necesaria para ejercer sus funciones misionales?, ¿esto se verifica? Y ¿cómo se verifica?

La poca exigencia de formación pedagógica y didáctica en los profesores universitarios podría ser una de las causas por las cuales estos asumen los procesos de enseñanza como una réplica de las formas en que ellos aprendieron los contenidos de su profesión, desconociendo así cambios sustanciales en los contextos, conocimientos, metodologías y, especialmente, en los sujetos que aprenden. ¿Es el desconocimiento de la didáctica como disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más aún, de las didácticas especiales para los diferentes niveles de formación y particularidades de los estudiantes, lo que conduce a que la formación universitaria dirigida a las personas con discapacidad visual no varíe con relación a la de sus demás compañeros?

Ahora bien, reconociendo la complejidad de lo planteado y que lo ideal es hacer unos procesos eficientes de evaluación profesoral, nos preguntamos ¿cómo podría asegurarse que todos los profesores universitarios están en capacidad de acompañar la formación de estudiantes con características diferentes y necesidades especiales? Entendiendo que no se trata de obtener un recetario, que no existen fórmulas mágicas y que todos los seres humanos somos diversos, los docentes estamos llamados a reconocer las

características del desarrollo humano y con ellas las posibilidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes para poner en juego diversas formas de enseñanza, esa es justamente la tarea de la didáctica, dicho en palabras de Camilloni et al. (2007):

Asumiendo esta perspectiva, la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (p.22)

A través de las comprensiones se va interpretando que, para el caso de las personas con discapacidad visual, entiéndase ciegas o con baja visión, sospechamos que la práctica de la enseñanza no puede tener los mismos referentes, recursos y respuestas, tanto del profesor como del estudiante. En ese sentido, conjeturamos que se trata de un proceso que desenfoca la presentación de la información, que casi en su totalidad es usada de manera visual, y exige acudir a los demás sentidos, donde debe privilegiarse el táctil y el auditivo, desde una perspectiva intersensorial como la alternativa que posibilita un mayor alcance de conocimientos.

## Una sospecha que vincula la enseñanza y la discapacidad visual

En este sentido, encontramos una de las grandes sospechas de esta investigación: ¿será acaso que los procesos de enseñanza y de aprendizaje para las personas con discapacidad visual son diferentes? Y lo primero que nos exige esta pregunta es la comprensión sobre qué es la enseñanza y seguidamente qué es la discapacidad visual.

Es fundamental comprender la enseñanza en el sentido en que la plantea Davini (2008): como acción intencional de transmisión cultural; mediación social y pedagógica; sistema de relaciones e interacciones reguladas; secuencia metódica de acciones; práctica metódica de resultados abiertos;

proceso mediado por relaciones de poder, autoridad y autonomía, y orientada con concepciones que la entienden como instrucción o como guía.

Esto es importante destacarlo en el proceso de comprensión de esta investigación, pues la enseñanza no se asume desde una relación causa-efecto con el aprendizaje; este último es intencionado, pero no es susceptible de ser garantizado, puesto que se trata de un proceso que desarrolla internamente cada sujeto y, aunque se cuente con los mismos recursos, ambientes y estímulos, se da de forma distinta entre una persona y otra. Con esto no se está diciendo que algunos seres humanos no aprenden, por el contrario, se está afirmando que en un grupo de estudiantes no todos aprenden lo que el docente ha intencionado en ese tiempo indicado, pero seguramente están aprendiendo otras cosas o las mismas de manera diferente. Esto puede ser fácil de describir cuando se vincula con las personas con discapacidad visual: mientras el docente busca que aprendan a resolver un problema matemático a partir de un video, el estudiante ciego está aprendiendo una canción que está de fondo en el video seleccionado por el docente y aprende además que ese material, seleccionado por su docente, no es un recurso útil para su aprendizaje sobre los problemas matemáticos.

La discapacidad visual implica, para las personas con ceguera, un mayor número de ajustes en las formas como se presenta la información, ya que el referente visual deja de estar presente, o no es funcional, por lo que la información debe ser dispuesta para su recepción por canales auditivo, táctil, olfativo y gustativo. Para el caso de las personas que presentan baja visión, las posibilidades visuales de que disponen son muy útiles para algunas cosas, pero puede no serlo para las actividades académicas, por ello debe considerarse el nivel de funcionalidad del resto visual, y si es un proceso que implica pérdida progresiva de la agudeza o el campo visual, deben adecuarse los apoyos, los contrastes que más le favorezcan, el nivel de luminosidad del aula, entre otros aspectos.

Tal como lo señala la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) (s. f.), las *personas ciegas* o con ceguera son 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). Por otro lado, la baja visión implica una disminución de la capacidad visual, a pesar de usar lentes de contacto, gafas y hasta de haberse realizado



una cirugía correctiva o estar en tratamientos farmacológicos. La alteración visual conlleva limitaciones para el desarrollo de actividades básicas cotidianas, que pueden expresarse como dificultad o como incapacidad para llevarlas a cabo.

Aquí queda claro que no puede señalarse que alguien presenta baja visión porque usa lentes a causa de un problema de refracción como miopía, hipermetropía o astigmatismo. Según el Grupo Oftalmológico Admira Visión (2008), la baja visión es diagnosticada clínicamente a una persona cuando “[...] su agudeza visual está por debajo de 3/10 o tiene un campo visual menor de 20°” (p. 1).

A través de las comprensiones vamos interpretando que se reconoce que las personas con discapacidad visual requieren un proceso diferenciado en la enseñanza, que trascienda la didáctica específica de los saberes que se estén abordando, por ejemplo las matemáticas, pues para ser enseñadas a una persona con discapacidad visual no bastará con conocer cómo se enseña un contenido en esa área, tendrá que saber cómo aprende una persona con discapacidad visual en un contexto determinado.

Por tanto, se conjetura en esta investigación que los profesores de educación superior desconocen que se requiere una didáctica especial para la enseñanza a personas con discapacidad visual, es más, desconocen que en la educación superior como tal se requiere una didáctica especial, que se puede conjugar con la didáctica específica del saber enseñado. En palabras de Grisales (2012):

En síntesis, se comprende el concepto didáctica universitaria como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores. Como teoría es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. (p. 216)

En ese sentido, se puede señalar que la enseñanza dirigida a personas con discapacidad visual en educación superior requiere del dominio de una doble didáctica especial, y de manera un poco arriesgada, podría conjeturarse que si los profesores conocen y aplican una didáctica especial para la enseñanza a personas con discapacidad visual podrían aportar a la calidad de la educación de este grupo poblacional y, desde la comprensión de este proceso y del reconocimiento a la diversidad que el mismo implica, facilitar el aprendizaje de todos los presentes en el aula; esto es, si se diseñan recursos, estrategias, ambientes, evaluaciones, entre otros aspectos, de formas alternativas y para ser procesados por los diferentes sentidos, se posibilitarían distintas maneras de aprender y se estaría pensando en los diferentes tipos de estudiantes, e incluso se estaría trabajando desde aquello que se ha denominado diseño universal para el aprendizaje o (UDL, por sus siglas en inglés) “es un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas con base en conocimientos científicos sobre cómo aprenden los humanos” (Centro de Tecnología Especial Aplicada, 2018, p. 1). Esta entidad sustenta que el proceso educativo basado en el diseño universal de aprendizaje implica tres grandes pautas:

1. Proporcionar múltiples medios de compromiso. Esto respondería a las redes afectivas, al *porqué* del aprendizaje.
2. Proporcionar múltiples medios de representación. En correspondencia con las redes de reconocimiento y obedeciendo al *qué* del aprendizaje.
3. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión. En resonancia con las redes estratégicas y consecuente con el *cómo* del aprendizaje.

Cabe aquí señalar que el diseño universal del aprendizaje está en estrecha relación con la didáctica, puesto que todo su sustento está determinado por las formas de enseñanza que mejor favorecen el aprendizaje. Sin embargo, lo que más llama la atención es que busca responder a las particularidades de cada estudiante y este es el soporte de las didácticas especiales.

Partiendo de la premisa, tal como se sustentó anteriormente, de que los profesores universitarios no cuentan con la suficiente formación en pedagogía, en didáctica general y en didácticas especiales, y que incluso muchos licenciados desconocen las diferencias entre estos conceptos, los

procesos de enseñanza que orientan no reconocen las particularidades de los sujetos que aprenden. Por ello se plantea la siguiente hipótesis abductiva, en forma de pregunta, pues es una posibilidad: ¿cómo la aplicación de una didáctica especial, basada en una práctica educativa intersensorial, cualificaría los procesos de enseñanza y de aprendizaje para personas con discapacidad visual en la educación superior?

## A propósito de la didáctica especial

Esta hipótesis interpreta que se requiere una didáctica especial para los procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos hacia las personas con discapacidad visual; esta debe configurar de manera rigurosa y diferente todos los principios de la didáctica general (comunicación, traducción, investigación, planeación, progresividad, transversalidad, acompañamiento, trabajo consciente, entre otros) y los componentes del sistema didáctico (propósitos, saberes, métodos, estrategias didácticas, espacios, tiempos, evaluaciones, productos, etc.), así como identificar las necesidades particulares de cada estudiante y la pluralidad de sujetos que hay en el grupo de estudiantes a quienes se dirige el proceso formativo. Esta concepción de una didáctica especial involucra relaciones armoniosas de los múltiples sentidos y prácticas intersensoriales.

En la didáctica, entendida como disciplina científica que se ocupa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, o en palabras de Díaz (2009), “[...] una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación” (p. 53) es evidente que el escenario es la escuela, los procesos educativos institucionalizados, sobre los cuales la sociedad ha delegado la formación de los seres humanos que requiere para continuar el curso deseado según la época, ya sea de mantenimiento o de transformación, y asigna dicha responsabilidad a los procesos académicos, pero, además, al ímpetu de la juventud que allí se forma.

Adicionalmente, es importante reconocer que la didáctica ha contado con derivaciones que permiten comprenderla de manera general, en el sentido anunciado por Tomaschewsky (1966): “La didáctica investiga,

como disciplina parcial de la pedagogía, un campo limitado de esta, la clase como forma particular del proceso de instrucción y educación en la escuela” (p. 24), y, como se reconoce, ha vivido una gran apertura hacia los distintos saberes, áreas de formación o ciencias y, a su vez, ha implicado un despliegue de las didácticas específicas.

Las didácticas específicas se relacionan directamente con los saberes científicos, artísticos, técnicos y tecnológicos, reconocidos como áreas o materias en la enseñanza formal; en ese sentido, se ocupa de las formas de enseñanza de educación física, ciencias sociales, artística, química, física, biología, lengua castellana, matemática, geometría, religión, ética, tecnología, entre otros saberes. Así, todos los componentes y principios de la didáctica se relacionan con lo fundamental a considerar en el área, con el tipo de saber que lo constituye, y se centra en la apropiación de dicho saber en un ámbito determinado.

De este modo, en la didáctica especial lo fundamental no son las áreas ni los saberes concretos; se deben a las particularidades de los sujetos que aprenden, implican organizar los procesos de enseñanza de acuerdo con las características biológicas, culturales, de motivaciones hacia el aprendizaje, todo esto en correspondencia con los ciclos de vida y las apuestas de formación de una sociedad determinada. Con soporte en las palabras de Larroyo (1970), se podría afirmar que estas didácticas son aplicadas porque:

Esta ve la manera de realizar en forma concreta los principios y postulados de la didáctica general; trata de aplicar (de ahí su nombre de didáctica aplicada) los métodos y recursos generales de la enseñanza a los problemas específicos con que el maestro se tropieza en su práctica docente. (p. 44)

Ahora bien, el escenario en el cual se desarrollan las didácticas es la escuela, como espacio de educación formal en el que el maestro realiza su mayor despliegue en los procesos de enseñanza y promoción del aprendizaje, y es justamente ese lugar el que permite el nacimiento de las prácticas educativas.

## Práctica educativa intersensorial en educación superior

La práctica educativa se asume como aquellas acciones dirigidas a la concreción de aprendizajes que permiten preservar, reproducir o transformar la cultura. Los entornos escolares, sociales y familiares son multisensoriales, puesto que nos ofrecen información de diversa índole: visual, auditiva, táctil, gustativa u olfativa, todas estas como estímulos percibidos de acuerdo con las particularidades de los sentidos, que al unirse producen las percepciones. Así, una práctica educativa intersensorial habla de un ejercicio en el que no prevalece el uso de la información dispuesta por un solo sentido: requiere la movilización constante de múltiples estímulos y las formas como se emplean, en relación con la intención, el tiempo y el espacio. Los diversos estímulos pueden ser detectados, lo que significa que alguna parte del cuerpo supo de su existencia, pero no necesariamente sabe de qué se trata; en otro nivel, pueden ser discriminados logrando la diferenciación entre un estímulo y otro, o lo que es más avanzado, desde el punto de vista cognitivo, pueden ser reconocidos, lo que supone la identificación puntual del estímulo. Por ejemplo: podemos detectar un ruido sin saber de qué se trata, luego discriminar que no es el sonido de un animal, que es propio de una máquina y, finalmente, reconocer que es el sonido de una lavadora. Como lo señala Martínez (2016):

La discriminación (que presupone la detección) es la habilidad que le permite a un organismo identificar la diferencia entre dos estímulos. El reconocimiento (además de implicar la habilidad de detectar y discriminar) permite identificar la relación entre diferentes rasgos o aspectos de un mismo estímulo. Ahora bien, en el campo del desarrollo de la percepción intersensorial, mayoritariamente, se estudian las habilidades de discriminación y reconocimiento. (p. 45)

Desde ese proceso de detección, discriminación y reconocimiento, por el que pasan los estímulos para constituirse en percepciones, el cerebro, y específicamente el tálamo, realiza la integración de la información permitiendo que se reconozcan las estructuras y sus complejidades. Hernández (2013) señala: “La función del tálamo es la que permite ‘integrar’ y ‘sincro-

nizar' toda la experiencia: al integrar la información somatosensorial, por ejemplo, permite a la corteza parietal formar la 'imagen corporal'" (p. 35).

Ahora bien, ¿cómo se da este proceso en las personas con discapacidad visual? La variación no está determinada por el proceso cognitivo, está en la calidad de los estímulos que deben ofrecerse a partir de los otros sentidos, pues estamos en un contexto que es predominantemente visual, como lo describe Hernández (2013):

Las sensaciones son una interpretación que hace el cerebro, y en este sentido se entiende que las percepciones sean generadoras de realidad. Así, entonces, la percepción de la realidad es una construcción de la mente. De todos los órganos de los sentidos, los ojos ocupan el mayor espacio en la corteza por ser los que tienen más y mayores fibras conectoras. (p. 46)

Lo anterior indica que las personas con discapacidad visual necesitan estímulos más diversificados, que no estén vinculados con el referente visual y en su lugar potencien la recepción de información por los demás sentidos. Para que esta pueda ser detectada, discriminada y reconocida, es necesario que se presente mediante sentidos perceptivos diferentes al visual, lo que exige romper con la manera habitual de hacerlo. Pero, además de ofrecer la información de diversas formas, también se precisa promover interacciones múltiples con esa información y facilitar opciones de respuestas, igualmente ajustadas a las posibilidades de los estudiantes, sujetos que al matricularse en un programa de educación superior buscan obtener una formación que les permita el crecimiento como personas, pero también como profesionales, en un ámbito específico articulado a los diversos programas académicos de la universidad.

Este recorrido sobre una didáctica especial nos permite preguntarnos por la relación entre diversas didácticas especiales que habitan en este nivel de formación y, particularmente, la que se teje al conectar la educación superior y la discapacidad visual. Ese es el escenario de esta construcción, una didáctica especial para la formación de personas con discapacidad visual en el contexto de la educación superior, otra didáctica especial, que se alimenta de múltiples didácticas específicas representadas en los procesos de enseñanza de las diversas áreas o campos de formación.

## A modo de cierre de la hipótesis abductiva

A través de los análisis y comparaciones emergen horizontes de sentido que reafirman la necesidad de una didáctica especial para la formación de personas con discapacidad visual, en particular en la educación superior, aunque se sospeche que muchos aspectos de los que aquí se enuncian puedan ser retomados en otros niveles educativos, fundamentalmente porque en cualquiera de ellos tendría lugar una práctica educativa intersensorial. Es menester considerar que una didáctica como esta se constituye en la relación directa con variadas didácticas específicas, es decir, se tendrá que ajustar de acuerdo con el área de formación, la asignatura concreta, la intención del proceso de enseñanza que se esté proyectando, entre otras consideraciones, como el contexto en que se pretende desarrollar.

## Referencias

- Acuerdo Superior 083 de 1996. (1996, julio 22). Consejo Superior de la Universidad de Antioquia.  
<http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/6d7bf580-bf7f-4282-8ad6-e0ebd74d2dc5/estatuto-profesoral-con-concordancias.pdf?MOD=AJPERES>
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Ediciones Paidós.
- Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST). (2018). *Pautas del diseño universal para el aprendizaje versión 2.2*.  
<http://udlguidelines.cast.org>
- Constitución Política de Colombia. (1991, julio 20). Congreso de la República. Gaceta Constitucional n.º 116.  
<http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Fundación Santillana.
- Decreto 2277 de 1979. (1979, septiembre 14). Ministerio de Educación Nacional.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1278 de 2002. (2002, junio 19). Presidencia de la República.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

- Díaz B., Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.
- González, E. M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), pp. 125-143.
- Grisales, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), pp. 203-218.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf>
- Grupo Oftalmológico Admira Visión. (2008). *Baja visión y ayudas visuales*.
- Hernández, G. (2013). *Psicopatología básica* (5.ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana.
- Larroyo, F. (1970). *Didáctica general contemporánea* (4.ª ed.). Editorial Porrúa.
- Ley 30 de 1992. (1992, diciembre 29). Congreso de la República. Diario Oficial n.º 40.700.  
[http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_col\\_ley\\_30\\_sp.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf)
- Ley 115 de 1994. (1994, febrero 8). Congreso de la República. Diario Oficial n.º 41.214.  
[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=292](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292)
- Ley 715 de 2001. Congreso de Colombia. (2001, diciembre 21). Congreso de la República. Diario Oficial n.º 44.654 de 21 de diciembre de 2001.  
[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0715\\_2001.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html)
- Martínez, M. (2016). Desarrollo de la percepción intersensorial. Aspectos metodológicos, empíricos y conceptuales. En E. J. Huairé, Á. M. Elgier y G. Clerici (Comps.). *Pensar la niñez. Psicología del desarrollo desde una perspectiva latinoamericana* (pp. 39-59). Grijley.  
<https://www.aacademica.org/mauricio.martinez/20.pdf>
- Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). (s. f.). *Ceguera y deficiencia visual*.  
<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>
- Palacio, N. R. (2022). *Hacia una didáctica especial basada en la práctica educativa intersensorial, para personas con discapacidad visual en educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32734/1/PalacioNilva\\_2022\\_DidacticaEspecialIntersensorial.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32734/1/PalacioNilva_2022_DidacticaEspecialIntersensorial.pdf)



Resolución 972 de 2019. (2019, mayo 13). Consejo de Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.

<https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/2011e91c-86ee-4cfd-9d7a-a9000f2b1080/Resoluci%C3%B3n+972+13+de+mayo+de+2019+-+banco+hojas+de+vida.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mHBEtEG>

Resolución número 1143 de 2019. (2019). Consejo Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia.

Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica general*. Grijalbo.