



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

Rol del grupo de compañeros del estudiante con discapacidad visual en el proceso de inclusión.

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en educación con acento en procesos de enseñanza y aprendizaje

Presenta:

Marta Elena Clavijo Ramírez

Asesor tutor:

Mtra. María Manuela Pintor Chávez

Asesor titular:

Dra. Marcela Georgina Gómez Zermeño

Bogotá, Colombia

Septiembre, 2012

AGRADECIMIENTOS

Primero que todo un especial agradecimiento a la Dra. Marcela Georgina Gómez Cermeño y a la Mtra. María Manuela Pintor Chávez, Asesoras de este proyecto.

Agradezco al colegio Luis Ángel Arango, a su rectora Bertha Elena Herrera de Neiva, a la coordinadora académica y a la tiflóloga Hilda Rojas, quienes abrieron las puertas del colegio y permitieron el desarrollo del proyecto y claro está, a todos los niños y niñas por su participación.

Un agradecimiento y reconocimiento a la labor de todas las tiflólogas de las instituciones que incluyen niños y niñas con discapacidad visual, por sus aportes directos o indirectos a este trabajo.

Al Tecnológico de Monterrey y tutores de las diferentes materias, ya que todas ellos brindaron elementos muy valiosos para llegar a culminar este trabajo.

A Uniminuto, pues a través del Convenio tuve la oportunidad de realizar esta maestría.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, ya que es el centro de mi vida y ha estado siempre allí en todo momento.

A mi hermana Mariana por quien me enteré de la maestría.

A mi familia, a Alfredo, mi esposo quien me dio el apoyo inicial para comenzar esta maestría.

A mis hijos, Sebastián, Erika, Laura y Sergio, quienes me han brindado su tiempo para poder desarrollar este trabajo.

A todas las personas que se interesen por la inclusión de los niños y niñas con discapacidad visual.

A todos los niños y niñas que participaron en esta investigación, sus aportes, y a esas respuestas que tan significativas, que dejaron una huella en mi vida, como persona y como tiflóloga.

A los niños y niñas con discapacidad visual por su alegría, y por su colaboración a este proyecto.

Rol del grupo de compañeros del estudiante con discapacidad visual en el proceso de inclusión.

RESUMEN

Los niños y niñas con discapacidad visual tienen el derecho a recibir una educación de calidad en cualquier centro educativo, este derecho es universal y es responsabilidad del estado garantizarlo; por tanto, las instituciones educativas deben prepararse para realizar adaptaciones significativas y no significativas para recibir y atender en sus aulas población con discapacidad visual, este proceso se conoció en un principio como integración y actualmente se conoce como inclusión, en el primero el estudiante con discapacidad se debía adaptar al medio y en el segundo es el medio el que se debe preparar, comenzando desde adentro hacia afuera, es decir, comienza con el cambio de creencias y actitudes hacia la diferencia y supone una transformación de la comunidad educativa. El presente trabajo pretende describir las relaciones que se establecen entre el estudiante con discapacidad visual que se encuentra incluido en un colegio regular de básica secundaria, y poder así plantear un modelo de propuesta que determine el rol de los compañeros en el proceso de inclusión educativa. Es bien sabido por todos la importancia que tienen los compañeros en todo proceso educativo, de las relaciones que se establezcan se puede determinar el éxito o fracaso de los estudiantes, se puede afirmar que los compañeros de clase son un factor fundamental que condiciona el querer ir o no al colegio, y por ende llevar a cabo un proceso educativo exitoso.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se propuso caracterizar las relaciones que se establecen entre los niños y niñas con discapacidad visual (DV) y sus compañeros de clase en un colegio de educación básica secundaria y poder determinar un modelo de propuesta que determine el rol de los compañeros en un colegio inclusivo y apoyar de este modo este proceso.

La educación es un derecho humano fundamental, en Colombia, la atención educativa a población con DV en ambientes integrados data de los años sesenta, gracias al intercambio de experiencias e información entre países que tienen experiencia en este proceso. La educación inclusiva lleva menos tiempo, y es concebida primordialmente como una educación de calidad para todos, entendiendo por todos, a toda la población, incluida la población con DV. Este proceso supone una transformación no solo de la sociedad, en torno a las concepciones sobre la discapacidad, sino a la comunidad educativa, quien debe realizar cambios, para asegurar la convivencia y la participación de todo el alumnado.

De acuerdo al Decreto 366, se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto educativo, lo cual representa desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. (Decreto 366, 2009)

A su vez, el Decreto define los apoyos particulares, como los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad, entre ellos los estudiantes con DV.

Por tanto, los compañeros de clase de los estudiantes con DV, como integrantes de la comunidad educativa, pueden influir de manera positiva o negativa en el proceso de inclusión, y el modelo de propuesta para determinar su rol en los procesos inclusivos se toma como un apoyo particular con el propósito de asegurar una educación de calidad.

ÍNDICE

RESUMEN	iv
INTRODUCCIÓN	v
CAPÍTULO 1. Planteamiento de la investigación	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Problema de investigación.....	5
1.3. Pregunta de Investigación	7
1.4. Objetivo general.....	7
1.4.1. Objetivos específicos.....	8
1.4.2. Hipótesis o supuestos de investigación.....	8
1.5. Justificación.....	9
1.6. Limitaciones y delimitaciones.....	13
1.6.1. Espacio físico.....	13
1.6.2. Temporales.....	13
1.6.3. Metodológico y poblacional de estudio.....	14
1.7. Definición de términos.....	14
CAPÍTULO 2. Marco Teórico	16
2.1. La Inclusión.....	16
2.1.1. De la integración a la inclusión.....	16
2.1.2. Educación inclusiva vista desde la legislación.....	20
2.1.3. Hacia la educación inclusiva.....	23
2.2. Discapacidad Visual (DV).....	27
2.2.1. De la eliminación a la discapacidad. Breve reseña histórica.....	27
2.2.2. DV: definición y clasificación.....	32
2.2.2.1. Ceguera total.....	33
2.2.2.2. Ceguera legal.....	33
2.2.2.3. Baja Visión.....	34
2.2.3. Recursos tiflológicos.....	35
2.2.4. Implicaciones de la ceguera.....	41
2.3. Grupos escolares.....	44
2.3.1. Caracterización de grupos.....	45
2.3.2. Conformación de grupos colaborativos.....	48
2.3.3. Disposición del aula.....	50
2.3.4. Técnicas para clases cooperativas.....	51
2.4.1. TELI.....	51
2.4.2. TJE.....	53
2.4.3. IAE.....	53
CAPÍTULO 3. Metodología de la Investigación	57
3.1. Enfoque metodológico.....	57

3.2. Diseño de la Investigación	59
3.3. Contextualización de la institución.....	60
3.4. Población y muestra.....	61
3.5. Fases de la Investigación.....	62
3.5.1. Fase inicial: Diseño de Instrumentos.....	62
3.5.1.1. Validación de Instrumentos.....	63
3.5.2. Fase II: Aplicación de Instrumentos.....	64
3.5.2.1. Encuesta.....	64
3.5.2.2. Grupo focal.....	66
3.5.2.3. Recolección de información escrita.....	67
3.5.3. Fase III: Análisis e interpretación de la información.....	67
3.5.4. Fase IV: Formulación de la Propuesta.....	70
3.6. Validez.....	71
3.7. Transferencia.....	71
3.8. Ética.....	72
CAPÍTULO 4. Análisis de resultados.....	73
4.1. Resultados	80
4.2. Análisis de la encuesta.....	80
4.2.1. Conocimiento sobre discapacidad.....	81
4.2.2. Conocimiento sobre causas de DV.....	82
4.2.3. Opinión sobre niños y niñas con DV.....	83
4.2.4. Relaciones establecidas entre compañeros de clase.....	84
4.2.5. Actividades que comparten con los niños-as con DV.....	85
4.2.6. Apoyo brindado a los estudiantes con DV en el colegio.....	89
4.2.7. Opinión acerca de la inclusión.....	90
4.2.8. Dificultad de los compañeros con DV en clase.....	91
4.2.9. Apoyo que quieren brindar a los compañeros con DV.....	92
4.3. Análisis grupo focal.....	93
4.3.1. Opinión acerca de sus compañeros.....	93
4.3.2. Relaciones establecidas con sus compañeros.....	94
4.3.3. Apoyo recibido por sus compañeros.....	94
4.3.4. Actividades que comparten con sus compañeros.....	95
4.3.5. Opinión acerca de la inclusión.....	95
4.3.6. Sugerencias con respecto a los talleres.....	96
4.4. Análisis documentos.....	97
4.5. Modelo propuesta Taller.....	100
CAPÍTULO 5. Conclusiones.....	103
5.1. Hallazgos.....	103
5.2. Recomendaciones.....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta.....	117
Anexo 2. Preguntas grupo focal.....	120
Anexo 3. Carta de consentimiento.....	121
Anexo 4. Carta de consentimiento firmada.....	122
Anexo 5. Sistematización curso 701.....	123
Anexo 6. Sistematización curso 10 01.....	126
Anexo 7. Sistematización curso 902.....	129
Anexo 8. Taller para estudiantes de 10° y 11°.....	132
Anexo 9. Taller inicial de sensibilización.....	134
Anexo 10. Taller sensibilización dirigido a estudiantes.....	138
Anexo 11. Transcripción grupo focal.....	140

TABLAS

Tabla 1. Relación cursos encuestados.....	97
Tabla 2. Síntesis de los talleres.....	97
Tabla 3. Modelo propuesta taller.....	100

GRÁFICOS

Gráfico 1. Síntesis del proceso que se llevará a cabo para el análisis.....	70
Gráfico 2. Resultados sobre conocimiento discapacidad.....	81
Gráfico 3. Resultados sobre causas de ceguera.....	82
Gráfico 4. Resultados sobre opinión de los compañeros.....	83
Gráfico 5. Resultados sobre relaciones establecidas.....	84
Gráfico 6. Participación en el descanso.....	85
Gráfico 7. Resultado sobre realización de tareas	86
Gráfico 8. Resultado sobre realización de trabajos.....	87
Gráfico 9. Resultado sobre realización de otras actividades.....	88
Gráfico 10. Resultado sobre apoyo brindado a los compañeros con DV.....	89
Gráfico 11. Resultados sobre opinión acerca de la inclusión.....	90
Gráfico 12. Resultado sobre dificultades de los y niñas con DV en clase.....	91
Gráfico 12. Resultado sobre apoyo que quisieran brindar.....	92

CAPÍTULO 1. Planteamiento de la Investigación

El presente capítulo desarrolla los apartados correspondientes al planteamiento del problema de investigación.

1.1. Antecedentes

A lo largo de la historia la población con discapacidad ha sido objeto de prejuicios, etiquetamiento, subvaloración, exclusión, marginación y rechazo por parte de la sociedad para participar de los bienes y servicios ofrecidos por ésta.

Los modelos y programas de atención a la población con discapacidad han evolucionado de acuerdo a las concepciones que se han tenido con respecto a la población con discapacidad y las condiciones culturales, económicas y políticas de la sociedad en su momento. En un principio los llamados discapacitados eran eliminados de acuerdo a las creencias de la región y al momento histórico vivido, posteriormente en la época llamada por algunos autores como Franco Ortiz “época del gran encierro” (1997, p. 29), las actitudes de las personas eran paternalistas y proteccionistas y como su nombre lo indica, se escondía o encerraba a las personas con discapacidad en sus hogares o en asilos destinados para ello, donde se les ofrecía la atención básica.

Más adelante se llevó a cabo la institucionalización en centros especializados, con un enfoque psico-médico-pedagógico, que pretendía ofrecer a las personas con discapacidad una atención asistencialista y alejarlas de la población considerada “normal”, es decir, vidente. Posteriormente los modelos rehabilitadores suponían la intervención de un equipo especializado, al cual pertenecían los educadores especiales, en

un principio el enfoque era biomédico, centrandó su atención en la deficiencia y no en la persona.

Posteriormente el principio de normalización definido como el permitir que las personas con discapacidad lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible, y algunos movimientos sociales promovidos por las mismas personas y las nuevas teorías educativas del siglo XX abrieron el camino a nuevas posibilidades de formación como la educación especial, la integración y actualmente la inclusión. Este principio es considerado el precursor de la educación especial, modificado posteriormente por autores como Ben Nirje, Wolf Wolfensberger y Molina, entre otros, que consideran además el ritmo propio del aprendizaje y la individualización del mismo. En 1974 se constituye en el Reino Unido un comité de investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes, dicha comisión produjo un informe llamado “Informe Warnock”, que estudió la situación de la educación especial en ese país y causó gran impacto a nivel internacional. No solo habla sobre la necesidad de una atención temprana a los niños con discapacidad, sino expresa la preocupación por los jóvenes que ya han terminado su educación obligatoria; y ha servido para impulsar políticas de integración escolar y abrir debates con respecto al replanteamiento del rol de la educación especial.

En 1975 La Asamblea general de las Naciones Unidas (Resolución 3447) se refiere al derecho de todo ser humano a la educación. En 1977 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación especial como una forma enriquecida de educación general, cuyo propósito es mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; mediante la implementación de métodos

pedagógicos modernos y al material para remediar ciertos tipos de deficiencias, surgiendo ante la incapacidad de la escuela regular de atender las diferencias y las necesidades de todos los alumnos. Esta resolución sirvió de inspiración para el desarrollo de nuevas políticas frente a la población con discapacidad a nivel internacional.

En junio de 1994, se reunió en Salamanca (España) una conferencia mundial en la que participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales con el propósito de promover cambios necesarios en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales que produjo dos documentos importantes: La Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, y el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Brinda un mensaje claro con relación a la integración/inclusión como meta y eje de la política educativa a seguir con respecto a la población con discapacidad, mejorar dicha educación y ofrecer una conceptualización sobre las necesidades educativas especiales.

Colombia no ha sido ajena a los cambios ocurridos a nivel internacional, los derechos de las personas con discapacidad están consagrados primeramente en la Constitución Política de Colombia, en sus artículos 13, 47, 54 y 68, la ley 115 de 1994 o Ley general de educación, Ley 361 de 1997, que establece mecanismos de integración social de las personas con limitación, Ley 324 de 1996, que crea algunas normas a favor de la población sorda, Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba en Colombia lo dispuesto en la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, Ley 982 de 2005 que establece algunas normas para la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas, Ley 1098 de 2006 sobre infancia y adolescencia y el Plan Nacional de

Atención a las Personas con Discapacidad, entre otros, brindan directrices con respecto a la atención, deberes y derechos de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. En el Plan de acción se señala la obligación del Ministerio de Educación Nacional de diseñar y poner en marcha acciones educativas en los diversos grados o niveles educativos para prevenir, reducir y controlar los riesgos de discapacidad en la población; además de expedir la normatividad con respecto a la atención educativa para las personas con discapacidad y los lineamientos para su organización a nivel territorial. Estas acciones por parte del Ministerio asegurarán la calidad y la pertinencia mediante las orientaciones pedagógicas y técnicas de atención a este grupo poblacional.

Las Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Limitación Visual contienen los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional dirigido a los educadores de grado, área, directivos y núcleos disciplinares y del saber pedagógico y profesionales de apoyo vinculados al servicio educativo, que lideran el trabajo con estudiantes con limitación visual. Es una herramienta que permite comprender el papel que deben cumplir en la adopción de normas, recursos y estrategias pedagógicas de atención y actuar con objetividad en el análisis y toma de decisiones frente a situaciones que se presentan en las prácticas como la evaluación del aprendizaje, el desarrollo de metodologías y la adecuación de la enseñanza a la población con limitación visual.

El Instituto Nacional para Ciegos (INCI), como entidad asesora del orden Nacional para garantizar estos derechos ha desarrollado múltiples acciones, entre ellas el diseño e impresión de la “Colección Arco Iris”, que ofrece a la comunidad educativa una serie de lineamientos para garantizar una atención educativa de calidad a la población con

discapacidad visual. Dicha colección comprende textos como, orientaciones para la enseñanza del braille, ábaco abierto, ábaco cerrado, orientaciones pedagógicas para la enseñanza del inglés, de matemáticas, de ciencias, estimulación adecuada. En general, brinda orientaciones a tener en cuenta en la atención educativa, familiar y social de la persona con discapacidad visual, en su medio familiar y educativo.

Las leyes, Decretos y disposiciones a nivel nacional e internacional en torno a la prestación del servicio público educativo de la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, favorecen entonces, el acceso, la permanencia y la promoción de dicha población en el servicio educativo. Dichas disposiciones brindan directrices con respecto a la atención, deberes y derechos de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. La inclusión es asunto de todos, puede definirse como una educación de calidad para “todos” y “todas”, es por ello que todos los miembros de la comunidad educativa deben participar activamente, entre ellos los compañeros de clase del estudiante con discapacidad visual.

1.2. Problema de investigación

En Colombia la integración de la población con discapacidad visual a la educación regular tiene sus inicios desde los años veinte por iniciativa de personas como Juan Antonio Pardo Ospina y Francisco Luis Hernández, quienes pensaban que los niños ciegos debían educarse en escuelas regulares y no en escuelas especiales, ya que las condiciones culturales, políticas y económicas del momento así lo permitían. Posteriormente con las leyes, acuerdos y movimientos del momento este proceso comenzó a ser realidad.

La integración se define como la inserción del estudiante con discapacidad al aula regular, en este proceso es el estudiante quien debe adaptarse a las condiciones del aula. Como proceso posterior se encuentra la inclusión, que significa en pocas palabras una educación de calidad para todos y todas. Actualmente, el Decreto 366 de 9 de febrero de 2009, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, es decir, abre el paso a esta nueva etapa en la educación de las personas con discapacidad en Colombia.

La inclusión se basa en principios de diversidad, equiparación, normalización, y su principal objetivo es no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el ámbito educativo, como en el físico y social. A diferencia de la integración en la inclusión es la escuela la que tiene que garantizar la satisfacción de las necesidades de todos los estudiantes, entre ellos los que tienen discapacidad. Implica un cambio en las culturas, las políticas y las prácticas educativas, como lo establece el índice de inclusión.

Para que la inclusión sea efectiva todos los integrantes de la comunidad educativa deben participar, a saber, padres, docentes, alumnos, compañeros, comunidad y el mismo estudiante con discapacidad. Se conocen investigaciones y acciones tendientes a garantizar la participación de docentes regulares, padres de familia y el mismo estudiante con discapacidad; pero muy escasas acciones con respecto a los compañeros del estudiante con limitación visual, las investigaciones que se conocen a este respecto han caracterizado los imaginarios tanto de docentes regulares como de compañeros con respecto a población integrada con diversas discapacidades.

Se tiene conocimiento que las docentes de apoyo de las instituciones que incluyen niños con discapacidad visual realizan talleres de sensibilización a los grupos donde hay niños con discapacidad visual, con el propósito de sensibilizar hacia la discapacidad visual y promover la aceptación hacia la diferencia. Dichos talleres se realizan anualmente, o cuando se vea la necesidad y los contenidos del mismo dependen de la persona que lo realiza, es decir, no existe uniformidad.

No es raro ver a los niños con discapacidad visual acompañados siempre de los mismos compañeros en clase o el descanso, o con sus pares ciegos en el aula de apoyo.

Es por esto que se hace necesario generar una propuesta específica que no solo caracterice la interacción entre el estudiante con discapacidad visual y sus compañeros, sino que se proponga una propuesta que permitan cumplir con los propósitos de la inclusión educativa.

1.3. Pregunta de investigación

Cómo es la interacción entre el estudiante de educación secundaria con discapacidad visual y sus compañeros de clase en un contexto inclusivo.

1.4. Objetivo General

Caracterizar la interacción entre el estudiante con DV y sus compañeros de clase para generar un modelo de propuesta sobre el rol que deben desempeñar los compañeros de clase del estudiante con discapacidad visual de básica secundaria en el proceso de inclusión educativa.

1.4.1. Objetivos Específicos. Describir las relaciones existentes entre los niños y niñas con discapacidad visual y sus compañeros de clase.

Generar un modelo de propuesta para brindar a los compañeros del estudiante con discapacidad visual estrategias para apoyar el proceso inclusivo.

Revisar los diferentes talleres de sensibilización que se hacen en colegios inclusivos dirigidos a los compañeros de clase del estudiante con DV.

Diseñar un modelo de propuesta dirigido a los compañeros de los estudiantes con DV para apoyar su rol dentro del proceso de inclusión educativa.

1.4.2. Hipótesis o supuestos de investigación. Se espera con esta investigación conocer las relaciones que se establecen entre los estudiantes ciegos y sus compañeros de clase, para poder generar un modelo de propuesta de formación o sensibilización hacia la inclusión de estudiantes con DV en colegios regulares o a los cuales asisten primordialmente niños videntes.

Es sabido y vivido por todos que las relaciones de respeto, empatía, aceptación y colaboración entre compañeros de clase favorece el aprendizaje de los alumnos, entre ellos los que tienen discapacidad visual. El hombre por naturaleza es un ser social. Las buenas relaciones afectan tanto la parte social como la académica. Franco (1997) lo afirma cuando dice “No se puede desconocer la incidencia en doble dirección del grupo en el proceso integrador” (Franco, 1997, p.51)

El ambiente de aula, considera aspectos afectivos como materiales, es determinante en el nivel de aprovechamiento escolar del alumno con discapacidad visual. Los

compañeros de clase son uno de los elementos que conforman el ambiente de aprendizaje, que es considerado como un espacio en el que interactúan docentes, estudiantes, recursos, contenidos, etc.

1.5. Justificación

Existen muchas investigaciones en Colombia con respecto a los procesos de integración y de inclusión de la población con discapacidad, específicamente la población con discapacidad visual. Dichas investigaciones han sido realizadas con diversos miembros de la comunidad educativa a saber padres de familia, docentes, directivos y el mismo estudiante con discapacidad. Con los compañeros de clase, los estudios tienden a caracterizar los imaginarios sobre discapacidad y sobre los procesos de inclusión y exclusión.

Un ejemplo de estudios realizados, es la tesis de la maestría Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, denominada Representaciones sociales sobre los estudiantes en situación de discapacidad que tienen los estudiantes de la institución educativa “Ciudad de Bogotá”, elaborada por Andrea Viviana Camacho, que se propuso identificar cuál es la estructura de las representaciones sociales que sobre discapacidad tienen los estudiantes de una institución que integra estudiantes con discapacidad cognitiva principalmente. En dicho estudio se concibe la discapacidad como una construcción poderosa de la sociedad, producto de las concepciones que se elaboran sobre este término. Las concepciones abordan términos que van desde la enfermedad, incapacidad, minusvalía, como primera categoría, segundo, se asocia a sentimientos de lástima y prácticas paternalistas, en tercer lugar se evidencian prácticas de exclusión, ya

que los estudiantes en situación de discapacidad no participan en actividades con los demás, estando en una institución integradora y en la última categoría se refieren al valor que se le concede a la persona con discapacidad, encontrándose valores positivos y negativos, dependiendo de la naturaleza de la discapacidad.

Franco Ortiz (1997) señala aspectos concernientes al grupo de clase del estudiante con discapacidad visual, entre ellos menciona el conocimiento que deben tener los compañeros acerca del estudiante con discapacidad visual, la aceptación y el deseo de ayuda, apoyo y colaboración hacia éste. El texto nombra, mas no expone las acciones a desarrollar para incluir con efectividad al grupo en el proceso de inclusión.

Pradilla Cobos (2002) señala en su libro que entre las variables que inciden en los procesos de integración social de las personas con limitación visual están los compañeros de curso y con respecto a ellos menciona los aspectos que se deben tener en cuenta con relación a esta variable como: “Nivel de información de los compañeros respecto a las posibilidades de la persona con limitación visual; Actitudes de aceptación o rechazo por parte de los compañeros del alumno con limitación visual; Receptividad respecto a las expresiones diarias interactivas de la persona con limitación visual y Disponibilidad e intencionalidad del compañero con respecto a la persona con limitación visual” (Pradilla Cobos, 2002, p. 54). Los elementos anteriormente mencionados no están especificados, es decir, no se establecen acciones para llevarlos a cabo. Claramente estas variables van a incidir en el éxito o fracaso de los procesos inclusivos de la población con limitación visual. Es decir, son mencionadas en el texto, pero no se presentan estrategias para implementarlos.

Se conocen investigaciones que aplican el aprendizaje cooperativo en contextos diversificados, en los que la problemática hace referencia al trabajo pedagógico de niños que presentan problemas de aprendizaje e hiperactividad. Estas investigaciones ponen de manifiesto el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para que el docente apoye los procesos del estudiante desde el aula de clase, considerado un ambiente cotidiano del alumno. Para estas investigaciones los grupos desarrollan una labor decisiva no solo en la sociedad, sino en el aula, para Vigotsky, la construcción mental es más efectiva cuando se está en un grupo de aprendizaje escolar cotidiano. Sin duda el aprendizaje cooperativo va a brindar estrategias pertinentes para un aula inclusiva.

Estudios realizados resaltan la importancia de promover actitudes y relaciones constructivas entre grupos heterogéneos de estudiantes, ya que no solo favorece el buen clima, sino que responde a la obligatoriedad de las instituciones de no excluir a nadie de los servicios educativos y compartir con los demás. La heterogeneidad del grupo garantiza la unión y el sentido de pertenencia al mismo. Es decir, la diferencia se ve como una oportunidad para compartir y no como una dificultad. Para Vigotsky la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Frawley, W., 1999).

El trabajo en grupo o equipo entre pares, resulta enriquecedor para todos, además de los recursos, se debe tener un clima de trabajo adecuado, se puede tener infinidad de recursos en el aula, pero si no hay aceptación por parte del grupo, la educación no va a

dar los frutos esperados. Es decir, la clave del éxito radica en las personas, en la aceptación del otro y en menor grado los recursos disponibles.

La inclusión es asunto de todos, el éxito del proceso depende de varios factores a saber: el alumno con discapacidad, el grupo de compañeros, los docentes, el equipo de apoyo, la familia y la comunidad.

Se conocen acciones desarrolladas en las instituciones educativas inclusivas, que consiste en la realización de una sensibilización e inducción a estudiantes de grados 10 y 11 que realizan su servicio social, con el propósito de realizar un acompañamiento al estudiante con discapacidad visual en el aula, hasta que cumpla las horas reglamentarias (80 horas), cuando el estudiante cumple con sus horas es reemplazado por otro, y por ende el servicio no es continuo ni uniforme. La inducción que se realiza depende de la docente de apoyo o la educadora especial encargada del aula de apoyo, es ella quien define los contenidos y duración de la inducción. En ocasiones no hay un empalme adecuado entre el estudiante de servicio social y el compañero que va a continuar prestando el servicio.

Se tiene conocimiento que las tiflólogas, o los docentes de apoyo, de las instituciones inclusivas realizan talleres de sensibilización a los grupos donde hay niños con discapacidad visual integrados, con el propósito de sensibilizar hacia la limitación y promover la aceptación hacia la diversidad, dichos talleres se realizan periódica o anualmente y los contenidos dependen de la persona que lo realiza, es decir, no existe uniformidad.

La educación inclusiva supone una colaboración entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes deben adquirir estrategias para

estimular la participación de todos sus estudiantes, para que asuman una actitud colaborativa en el proceso.

Es por esto que se hace necesario generar una propuesta específica que parta de la caracterización de la interacción entre el estudiante con discapacidad visual y sus compañeros, que proponga estrategias que permitan cumplir con los propósitos de la inclusión educativa.

1.6. Limitaciones y delimitaciones

A continuación se presentan las limitaciones y delimitaciones de la investigación. Como limitaciones se entienden los obstáculos que pueden limitar el estudio.

1.6.1. Espacio físico. La investigación se realizará en una de las 11 instituciones educativas distritales inclusivas de Bogotá, Colombia, que incluye niños con discapacidad visual. La institución educativa seleccionada es la Institución Educativa Distrital Luis Ángel Arango, que cuenta con una cantidad significativa de estudiantes con discapacidad visual en diferentes grados académicos.

1.6.2. Temporales. De acuerdo a las limitaciones de tiempo y de recursos, es muy complicado realizar la investigación en todas las instituciones inclusivas, por tanto ya que es una investigación cualitativa, la muestra del colegio seleccionado se considera una muestra representativa de la población para el logro de los objetivos propuestos. Es primordial realizar el trabajo de campo dentro de los periodos escolares, ya que todas las instituciones tienen calendario A (de febrero a junio y de julio a noviembre)

1.6.3. Metodológico y poblacional de estudio. Esta investigación es de tipo cualitativo, se escoge este enfoque pues lo que se pretende es caracterizar las relaciones entre los compañeros de clase de un joven con discapacidad visual, y generar una propuesta acorde con los resultados.

1.7. Definición de términos

Comunidad educativa: Se refiere a todos los miembros que participan en la educación, a saber, docentes, estudiantes, directivos, familia y comunidad.

Discapacidad: “significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.” (Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad).

Discapacidad visual: La discapacidad visual es definida como la carencia, deficiencia o disminución de la visión. La discapacidad visual se divide en ceguera total, ceguera legal y baja visión.

Diversidad: En el ámbito educativo diversidad se entiende como la pluralidad de necesidades de “todos” y cada uno de los alumnos y alumnas de un centro educativo.

Inclusión: Educación de calidad para todos y todas. Capacidad de las escuelas de atender a todos los niños y niñas sin exclusiones de ningún tipo. Significa crear escuelas que acojan a todos los alumnos independientemente de sus condiciones personales,

sociales o culturales. Escuelas que valoran las diferencias de los alumnos como oportunidades para el desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores, en lugar de considerarlas como un problema a resolver (El enfoque de la educación inclusiva).

Integración: Proceso dinámico, cambiante y flexible que permite a la persona con discapacidad oportunidades de desarrollo integral en todas las dimensiones mediante la vinculación al sistema educativo regular. (Franco, 1997).

Normalización: Principio que implica considerar los propios ritmos de aprendizaje, la individualidad y el establecimiento de acciones y servicios tendientes al desarrollo integral.

Tiflóloga: Licenciada en educación, especialista en la atención a personas con discapacidad visual, generalmente se desempeña como docente de apoyo en aulas especializadas o centros de recursos, dentro de una institución educativa.

CAPÍTULO 2. Marco Teórico

En este capítulo se abordará la inclusión como un proceso posterior al de integración educativa. Se darán a conocer sus características, legislación y retos o condiciones para llevarlo a cabo. Además de los enfoques, teorías y concepciones a la luz de diversos documentos y autores que abordan esta temática.

Se realiza una caracterización de la población con DV, definición, clasificación, atención, implicaciones de la DV y recursos disponibles para lograr la equiparación de oportunidades y desempeño en las actividades académicas.

De otra parte se desarrolla el apartado donde se definen los grupos escolares, su clasificación y se dan a conocer diversas modalidades de trabajo en grupo, que benefician la labor dentro del aula de clase.

2.1. La inclusión

Para trabajar este aspecto se realiza un recorrido histórico de la atención que ha recibido la población con DV, desde los inicios, hasta la inclusión.

2.1.1. De la integración a la inclusión. Para comenzar este tema se hace necesario definir integración educativa como proceso anterior a la inclusión. La integración educativa se define como el proceso por medio del cual un estudiante con discapacidad es integrado a una institución educativa regular. Surge en Colombia en la década de los 90. Para ello se hace necesaria la unión del sistema educativo de la educación especial al sistema de la educación regular. Mediante la normalización de servicios, los proyectos

educativos personalizados (PEP), y las adaptaciones curriculares significativas y no significativas, las instituciones educativas regulares brindaron atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Las NEE, se pueden entender como las acciones, los recursos y apoyos específicos que requieren algunos estudiantes para desempeñarse en el aula en igualdad de condiciones, ya que todos poseen necesidades, pero difieren de las que presentan los niños y niñas con discapacidad. Las NEE dependen tanto de las características individuales como de la respuesta educativa, pueden variar de acuerdo a la evolución del alumno y a las condiciones del contexto educativo; deben definirse en base a los recursos adicionales que requieren y a las adaptaciones que se realice al currículo o a los elementos de acceso al currículo; de acuerdo a Vidal y Manjón (1992) no poseen un carácter clasificatorio de los alumnos; se definen considerando las potencialidades de aprendizaje y desarrollo. Estos planteamientos sobre las NEE, ya no sitúan el acento en la limitación, sino que se puede afirmar que el contexto educativo es un factor fundamental en el desempeño educativo del estudiante con discapacidad o con NEE, es decir, la comunidad educativa, en especial la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de las adaptaciones curriculares, y decisiones en cuanto a personal, métodos y recursos se contribuye a eliminar y/o minimizar, compensar, o por el contrario a agudizar e incluso crear barreras, producto de una enseñanza inadecuada.

El proceso de integración ha producido cambios positivos tanto en la escuela como en los estudiantes con discapacidad. La experiencia integradora de muchas escuelas de distintos países muestra que, a pesar de las dificultades que han debido enfrentar, la

convivencia escolar con niños con discapacidad ha favorecido el desarrollo de actitudes positivas frente a la diferencia, a la diversidad, ha enriquecido las prácticas educativas de los docentes, ha promovido relaciones de colaboración entre los docentes de la educación especial y regular y ha potenciado la generación de redes de apoyo por parte de las escuelas.

A pesar de estas ventajas mencionadas, el proceso de integración no ha podido transformar en su totalidad a las escuelas para que respondan a la diversidad de características y necesidades de los alumnos y erradicar las prácticas de discriminación y segregación que se siguen dando en ellas. Además, el hecho de que haya integración, no supone que haya desaparecido el modelo de atención ofrecido por la educación especial, aún existen instituciones especializadas para atender una o dos discapacidades. A continuación se expondrán las dificultades que presenta la integración.

En muchas instituciones se da la denominada integración física, o sea, el estudiante asiste a la escuela pero no se le presta la atención que requiere, es la denominada integración de pupitre; la educación de los estudiantes con NEE se delega a los docentes de apoyo en las aulas de apoyo especializadas y no es asumida por los docentes regulares; la atención de los alumnos con discapacidad dentro de las escuelas se ha hecho individualizada, en lugar de transformar las prácticas educativas y la reestructuración de la escuela; la provisión de recursos adicionales se ha hecho para los alumnos integrados, sin tener en cuenta las necesidades de los demás estudiantes; y por último en muchas experiencias de integración se ha privilegiado más la integración física y social que la propiamente educativa, lo que ha conducido a prestar más atención al desarrollo de las

capacidades relacionadas con la socialización que a los aprendizajes curriculares, limitando así las oportunidades educativas de estos alumnos. (Rosa Blanco, 2002)

Franco (1997) plantea seis niveles de integración, que van de la integración completa, considerada como ideal a un mínimo nivel de integración para los alumnos que presentan mayor dificultad. Estos son:

1. Integración completa con apoyo adicional al alumno y al maestro dentro del aula regular.
2. Integración completa con apoyo al maestro y atención especializada al alumno fuera del aula de clase.
3. Integración completa con apoyo terapéutico y pedagógico al alumno fuera de la escuela regular.
4. Integración parcial: asistencia del alumno excepcional a una jornada escolar en escuela regular y otra jornada a la escuela especial.
5. Integración parcial: asistencia del alumno excepcional al aula especial ubicada dentro de la escuela regular y participación en el desarrollo de algunas asignaturas en el aula regular.
6. Integración mínima: Asistencia del alumno excepcional a un aula especial ubicada en la escuela regular.

La inclusión pone el énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a todos los alumnos y por tanto, incluye la integración del alumnado con NEE. La inclusión constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza aprendizaje, orientando acciones para superar los enfoques tradicionales que consideran sólo las condiciones o limitaciones personales de

los alumnos para explicar las dificultades de aprendizaje, sin tener en cuenta la influencia de los factores contextuales que muchas veces actúan como barreras al aprendizaje y la participación. (Organización de estados americanos (OEA, 2003).

La educación inclusiva, tiene como propósito principal facilitar la transición de los alumnos con discapacidad desde la escuela especial a la escuela común y apoyar su proceso de integración y aprendizaje en este nuevo contexto educativo. La educación inclusiva implica minimizar y/o eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de los niños con discapacidad, con el fin de que las características propias de cada uno, a todo nivel, no se conviertan en desigualdades educativas y por ende en desigualdades sociales. Es decir, la educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad, es decir, acorde a sus necesidades y potencialidades.

2.1.2. Educación inclusiva vista desde la legislación. La educación es un derecho fundamental de todo ser humano, consagrado en la Convención de Naciones Unidas (1989) es el acceso a una educación de calidad y pertinente que posibilite su desarrollo integral (Art. 28). Con el fin de dar cumplimiento a estos objetivos se han realizado compromisos internacionales a través de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien Tailandia, y culminó con la Declaración mundial de Educación para Todos. Posteriormente en el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar, se ratifica la educación como un derecho humano fundamental, clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una

participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo XXI, que se ven afectadas por una rápida globalización. (Foro Mundial sobre Educación, 2000, pag.6)

Abordó también, los procesos de exclusión de las poblaciones consideradas vulnerables o desaventajadas, sujeto de ser excluidas. Identificó además las barreras que afectan particularmente sus procesos y tuvo en cuenta la equiparación de oportunidades. En 1994 La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, se reunió con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para promover un enfoque de la educación inclusiva, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen NEE. (UNESCO, 1994, p. 3). Expresa además: “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” UNESCO, et al. (1994).

Esto implica que las escuelas deben abrir las puertas a la inclusión, deben recibir a todos los niños de su comunidad, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y los niños con capacidades y talentos excepcionales, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, *Marco de Acción*). En Colombia, a niños desplazados por la violencia, que cada vez es mayor.

La educación inclusiva debe garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, cualquiera que sean sus características o necesidades individuales, a fin de construir una sociedad justa. El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad; no vista como la definición que surge cuando se analizan sus raíces, es decir, discapacidad quiere decir sin capacidad, sino vista desde un enfoque ecológico, o sea, teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelve la persona, esto quiere decir que entre más adverso sea el medio, más discapacidad y si el medio es favorable, se disminuyen o eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación.

El modelo tradicional, se ha centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad y las ha utilizado para explicar las dificultades que ellos experimentan en sus vidas, ve la discapacidad como una “tragedia personal”, o como un problema que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad. Desde este modelo, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es, un mundo adverso creado para personas videntes, oyentes.

Sin embargo, en la lucha de las personas con discapacidad por el reconocimiento de su derecho a la plena participación, se formula un nuevo modelo, el modelo social de la discapacidad. Éste cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo, hacia la forma en que el entorno en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. O dicho de otro modo, las causas que originan la discapacidad son preponderantemente sociales, del entorno, debido a que éstas son las que se encargan de disminuir o aumentar las barreras de la población con

discapacidad. Las normas existentes al respecto, son las estipuladas en el Decreto 1538 de 2005 sobre accesibilidad y las Normas Técnicas Colombianas 4595 y 4596 sobre señalización y condiciones de infraestructura de las edificaciones y los centros educativos. El Decreto 366 de 9 de febrero de 2009: “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.”

2.1.3. Hacia la educación inclusiva. Booth y Ainscow, en el índice de inclusión plantean un conjunto de indicadores que caracterizan las prácticas inclusivas en el aula y que habría que tener en cuenta para progresar en esa dirección, a continuación se presentan como acciones, que debe implementar la escuela para llegar a una educación inclusiva.

1. Las clases deben responder a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de todos los alumnos.
2. Los contenidos y las actividades de aprendizaje deben ser accesibles para todos los alumnos.
3. Se deben diseñar y desarrollar actividades que propicien la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias, de la diversidad.
4. Promover la participación activa y responsable de los alumnos en su aprendizaje
5. Promover actividades de aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
6. Valorar con el propósito de estimular los logros de todos los alumnos.
7. La disciplina dentro del aula debe estar basada en el respeto mutuo.

8. La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza debe realizarse en forma colaborativa, como lo expresa una frase en latín "Nihil de nobis, sine nobis", o sea, nada sobre nosotros, sin nosotros.
9. Los docentes deben favorecer la participación y proporcionar apoyo al aprendizaje de todos los alumnos.
10. Los profesionales de apoyo deben facilitar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
11. Las tareas y trabajos para el hogar deben contribuir al aprendizaje de todos los alumnos.

Todos los alumnos participan de las actividades que se realizan fuera del aula.

Stainback (2002) analiza una serie de pasos para promover comunidades inclusivas tanto de centro como de aula. Estos son:

Como primera medida se hace necesario conseguir el compromiso del maestro. Si bien algunos son formados para la inclusión de la diferencia, otros son formados para la exclusión. Como estrategias se propone ver algunos videos y participar en seminarios, cursos de actualización permanente y dialogar con docentes que tengan experiencias en este proceso. Además de la formación es importante la actitud del docente y la motivación por aceptar la diferencia en su clase. Este es el primer paso: El cambio de actitud.

Segundo, uso de la educación especial y demás recursos disponibles. Se deben eliminar las escuelas, aulas y programas especiales segregados. Los docentes especiales pueden convertirse en maestros ordinarios, que trabajen en equipo, asesores especialistas o promotores de redes de apoyo en la enseñanza general. Los recursos de la educación

especial se deben usar en las aulas ordinarias. Es necesario trabajar con el equipo de profesionales en diversas áreas de la escuela para que el aula sea flexible y adaptada a las necesidades propias de cada alumno.

Tercero, seguir el principio de las proporciones naturales. La escuela debe recibir los estudiantes con discapacidad de su localidad, demasiados, en una institución van a impedir que el proceso sea natural.

Cuarto, establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva. Se hace necesaria la formación de equipos de trabajo sobre educación inclusiva conformados por maestros, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas, en general, comunidad educativa, cuyo propósito no solo es defender la inclusión sino ayudar a ésta a comprender el desarrollo y mantenimiento de la educación inclusiva. Las funciones del grupo son: recopilar todo tipo de información sobre el tema, organizar y dirigir sesiones informativas a padres y personal de la escuela sobre cómo deben actuar en este proceso, y conformar un plan de trabajo para lograr la inclusión plena.

Por último, nombramiento de la persona que actúe como coordinadora de apoyo. Debe ser una persona muy dinámica, flexible, conocedora del tema, trabajadora y dispuesta a asumir riesgos. Debe trabajar con los docentes de la institución para conformar redes naturales de apoyo, participar en los equipos de docentes, también como facilitador de recursos, no debe asumir la función de maestro en la clase.

En Colombia se han desarrollado acciones tendientes a garantizar una educación de calidad para todos, que es uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva, el Instituto Nacional para ciegos INCI, como ente asesor del Ministerio de Educación Nacional presentó el plan estratégico 2011-2014 denominado Inclusión educativa y

sociocultural de la población con discapacidad visual, cuyo propósito es promover la inclusión educativa, social y cultural de la población con discapacidad visual mediante la gestión de políticas públicas inclusivas. Para el logro de los objetivos planea varios proyectos, entre ellos se destaca el Proyecto de inclusión educativa de la población con discapacidad visual, proyecto de movilización sociocultural y política y proyecto de fortalecimiento institucional.

En este plan se señalan las dificultades actuales con respecto a la inclusión de las personas al medio social, educativo y laboral, entre ellas, Insuficientes desarrollos en políticas públicas de discapacidad visual, Poca transformación cultural de la sociedad colombiana y escasa participación de la población con discapacidad visual; como se puede observar, estos aspectos son clave para garantizar una educación inclusiva, anteriormente mencionados como acciones que debe desarrollar el estado con el propósito de hacer válidos los derechos de las personas con discapacidad.

El Ministerio ha desarrollado, además, encuentros a nivel nacional con el propósito de dar a conocer experiencias significativas y exitosas en el marco de la educación inclusiva en educación básica primaria y secundaria y en educación superior.

Se puede concluir que la inclusión es un proceso inacabado y como proceso requiere del compromiso de todos, que a pesar de la legislación y los avances a nivel social y educativo, se hace necesario continuar trabajando para cambiar los imaginarios con respecto a la población con discapacidad y crear redes de apoyo a todo nivel para intercambiar experiencias exitosas inclusivas y producir estrategias pedagógicas, lineamientos y políticas flexibles que sean conocidas a nivel nacional e internacional.

2.2. Discapacidad Visual (DV)

En este apartado se van a tratar las diversas concepciones acerca de la población con discapacidad en especial con discapacidad visual, definiciones, clasificación y orientaciones pedagógicas para su atención en el colegio y en el aula de clase.

2.2.1. De la eliminación a la discapacidad, breve reseña histórica. En la edad antigua, se tiene conocimiento que los niños que nacían con algún impedimento eran eliminados o abandonados. En la India, respaldados por su código Manú, a los ciegos se los eliminaba ya que eran considerados impuros y no eran dignos de participar de las ceremonias sagradas a sus dioses. En Egipto, debido a la gran cantidad de ciegos que había por el tracoma, la situación era más favorable, ellos se dedicaban principalmente a la mendicidad, la música, en especial flauta y arpa, realizaban oficios propios para las personas ciegas como panadería, alfarería, cestería o fabricación de papiro. En China se dedicaban a la agricultura, artesanía, cultivo de gusanos de seda, hilado, tejido y algunos eran sacerdotes. También se tiene evidencia que en el siglo II a. c. los ciegos se comenzaron a agrupar formando cofradías para apoyarse y luchar por sus derechos, es la primera evidencia que se tiene en la historia sobre el asociacionismo de las personas ciegas. (López, 2004)

En Grecia se consideraba una fuente de dicha ser ciego, ya que se creía que los dioses concedían a ellos la capacidad de adivinar, es decir, poseían una doble mirada para compensar la ausencia de visión. En Esparta eran lanzados desde la cumbre del Monte Taigeto, aunque se conoce que los que ciegos que había se dedicaban a la mendicidad, narrar historias sobre combates entre dioses y hombres o a la adivinación. En Roma

también se eliminaban, ya que se consideraba que no eran aptos para defender la ciudad y posteriormente eran mantenidos por el país.

Durante la edad media, en la India y en China, los ciegos eran bien tratados ya que se consideraban sagrados, había conventos y monasterios conformados sólo monjes ciegos. Con el feudalismo, en Europa, los ciegos ya se dedicaban a otras labores como moler el grano, el ganado, la agricultura; pero, carecían de derechos legales por considerarse inferiores. Con el ingreso del cristianismo, se crearon instituciones destinadas al cuidado de las personas ciegas, siendo la primera el hospicio de Les Quinze-Vingts, en Paris (López, 2004).

En la edad moderna, aun persistía la compasión y el temor hacia los ciegos. Durante el renacimiento, se inició el primer intento por educar a los ciegos, es así como Girolano Cardano en 1525 creó un sistema para que los ciegos pudieran aprender a leer, consistía en un alfabeto realizado en madera para que los ciegos lo pudieran tocar y así determinar la letra. Este fue primero de muchos intentos para educar a los ciegos, que no prosperó debido a que requería de mucho esfuerzo por parte de las personas ciegas, además de salir costosos y de gran tamaño. La mayor desventaja de estos inventos era que permitían a la persona leer, mas no escribir. Lo anterior se sumaba a la inexistencia de centros educativos donde se recibiera educación. Varias personas insistían en la necesidad de instrucción a los privados de la vista, entre ellos Diderot y Luis Vives en 1525. (López, 2004)

En España, durante la edad moderna los invidentes también se dedicaban a la mendicidad, a la hechicería, a la música, como copleros, buhoneros, curanderos y oficios

varios. Comienza a aumentarse la posibilidad de educarse mediante la creación de instituciones especializadas para las diferentes excepcionalidades.

Como se ha podido evidenciar a lo largo de la historia, la profesión de músico ha sido la más desempeñada por las personas ciegas, además de dedicarse a la mendicidad. Hoy día no es extraña esa misma concepción, ceguera se ha asociado con pobreza, mendicidad y las expresiones hacia ellos son de lástima y conmiseración, y actitudes de proteccionismo que ocasiones disfrazan un rechazo hacia la condición.

La idea de proporcionar educación a las personas ciegas, es relativamente reciente. Comienza cuando el francés Valentín Haüy, quien funda en París en 1784, la “Institution National des Jeunes Aveugles”, considerada la primera escuela para ciegos del mundo. En ella se educó Luis Braille, quien fue el fundador del sistema braille, que permite a la persona ciega poder acceder a los procesos lecto escritos de manera independiente. Siendo la invención del braille un aspecto significativo que abre las puertas a la educación de la persona ciega se hace necesario realizar una pequeña reseña histórica.

Haüy ideó un procedimiento para la lectura y la escritura de los ciegos, motivado por el deseo de equiparar la educación de los ciegos a la de los videntes. Con moldes de letras en posición inversa aplicadas sobre papel húmedo se imprimen libros para ciegos que podían ser leídos mas no era posible la escritura.

Luis Braille (1809-1852), ciego desde los tres años a causa de un accidente, se educa con este sistema en el instituto fundado por Haüy, finalizados sus estudios, es nombrado profesor de música.

Louis Braille se da cuenta de las dificultades que presenta el sistema y se interesó por uno puntiforme inventado por el oficial del ejército francés Nicolás Barbier y publicado en su conocida Sonografía Barbier (1822). Dicho sistema, creado con fines militares, se basa en combinaciones de doce puntos en relieve escritas mediante una pizarra y un punzón para ser descifradas a través del tacto con un dedo en la oscuridad; resulta a la vez confuso y útil, debido a las múltiples combinaciones de sílabas, aspecto que dificulta tanto la lectura y la escritura.

Braille, redujo la cantidad de puntos de doce a seis, llamado signo generador, de manera que cada uno fuese percibido en su totalidad por la yema de los dedos, generalmente el índice, inventando así su propio sistema. La combinación de los 6 puntos distribuidos en dos columnas de tres filas permite 64 combinaciones, de ellas resultan las letras del alfabeto, signos de ortografía, de numeración y mediante su combinación resultan los signos musicales (denominado museografía), aritméticos, de química, estenografía (Braille abreviado), en general, todo lo que existe en tinta se puede realizar en braille.

Sin embargo, Luis Braille murió sin el reconocimiento que su sistema merecía. Hasta 1854 no es aceptado como método oficial en la “Institution Royal des Jeunes Aveugles” de París. Posteriormente, en el Congreso Internacional celebrado en París (1878) se acordó la utilización del braille como método universal por su probada utilidad didáctica.

Sin duda el braille fue un avance significativo, hacia la independencia de la persona con DV para acceder a los procesos lecto escritos, y por ende, aseguran la entrada de la

población con discapacidad no solo a la información, sino a la educación. En Colombia y América Latina, el acceso a la educación y a los servicios que puede recibir una persona con discapacidad de acuerdo a sus requerimientos y a sus posibilidades se pueden resumir en la “cascada de servicios Herpraco”, elaborada por Hernando Pradilla Cobos en 2006. De acuerdo a ella las formas de atención son: Integración programática a la escuela regular; integración programática a la escuela regular con tutoría externa; integración a la escuela regular con programa itinerante; programa de integración escolar con aula de recursos; centro de apoyo con escolarización sin internado; programa cooperativo (integración parcial); clase especial para limitados visuales en la escuela regular o en escuela especial para todo tipo de personas con limitación, escuela especial como centro de recursos con escolarización e internado; escuela especial con internado; escuelas especial diurna; programa de atención educativa habilitatoria o rehabilitatoria en el hogar y por último programa de atención educativa, habilitadora o rehabilitadora en ambiente hospitalario.

Como se puede observar corresponde a las modalidades de atención a las que puede acceder la persona con discapacidad en un contexto de integración, es decir, haría falta el programa de aulas inclusivas, en las que el estudiante con discapacidad recibe atención dentro de ellas, las cuales deben estar dotadas de los recursos necesarios tanto humanos como materiales, necesarios para garantizar la equiparación de oportunidades.

Mediante este recorrido que se hizo se visualizó la historia de las personas con discapacidad desde sus inicios, hasta la concepción actual de discapacidad, que se sustenta en el modelo social, que surgió finales de la década de los sesenta del siglo XX,

en Estados Unidos e Inglaterra, pretende, reconocer y valorar la diferencia, y a partir de ella crear una sociedad que incluya y acoja a todos y todas en igualdad de derechos.

(Palacios, 2008)

2.2.2. Discapacidad visual: Definición y clasificación. Las personas con excepcionalidad son todas aquellas quienes por causas o condiciones sensoriales, físicas, cognoscitivas o emocionales, presentan necesidades especiales lo cual implica adecuaciones físicas, ambientales, curriculares, de equipamiento así como de procesos de normalización social a fin de garantizar su pleno desarrollo y funcionamiento satisfactorio en su grupo social (Pradilla, 2002). Esta definición asume que las personas con discapacidad son también aquellas que presentan talentos especiales, y de igual forma requieren de servicios educativos especiales que potencien estas altas capacidades, así mismo, la educación especial debe proveer los métodos, recursos, estrategias y alternativas necesarios para lograr el máximo desarrollo de las potencialidades para lograr un desenvolvimiento satisfactorio de las personas en los diversos ámbitos de la sociedad.

La Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (2001), define la discapacidad como toda deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria y que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

El Decreto 366 de 9 de febrero de 2009 define al estudiante con discapacidad como “aquél que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones en su desempeño dentro

del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno...”, define además los tipos de discapacidad que son de orden sensorial, motor o físico, cognitivo, con capacidades o con talentos excepcionales, que generan limitaciones en la comunicación, la capacidad de relacionarse, dificultades en la conducta adaptativa y la discapacidad múltiple.

Natali Barraga (1992) estableció cuatro niveles de discapacidad visual: Ceguera, Discapacidad visual profunda, Discapacidad visual severa y Discapacidad visual moderada. Esta clasificación va desde la imposibilidad de realizar tareas visuales hasta la posibilidad de realizarlas mediante el empleo de ayudas visuales.

2.2.2.1. Ceguera Total. Para la Organización Mundial de la salud (OMS) la ceguera total es la ausencia de percepción lumínica.

2.2.2.2. Ceguera legal. Agudeza visual con corrección de 1/10 o campo visual de 10° o menos (Crespo, 1980). El numerador indica la distancia a la que la persona ve el objeto y el denominador la distancia a la que se encuentra el objeto.

2.2.2. Baja visión. Es la que tiene una deficiencia en el funcionamiento visual y aun después del tratamiento y/o corrección tiene una agudeza visual de entre 20/60 y percepción de luz o un campo visual menor de 10 grados desde el punto de fijación pero que usa o que es potencialmente capaz de usar la visión para la planificación o ejecución de tareas. (OMS, 1992). La baja visión se clasifica de la siguiente manera:

- Leve: cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/60 a 20/200.

- Moderada: Cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/200 a 20/400.
- Severa: Cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/400 Hasta 20/1200.
Campo visual (C.V.) no mayor a 10 grados.
- Profunda: Cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/1200 hasta percepción de luz (PL) con campo visual no mayor a 5 grados.

Desde el punto de vista educativo las personas con limitación visual se clasifican de la siguiente manera:

Personas con deficiencia visual grave sin restos aprovechables para la lectoescritura funcional en tinta. En este grupo se encuentran las personas de nulo o pobre resto visual, aunque su capacidad visual les permita ver grandes titulares en tinta si las condiciones son favorables, pero que requieren del braille para poder leer lo que escriben.

Personas con deficiencia visual grave con restos para la lectoescritura en tinta. En este grupo se encuentran las personas con discapacidades visuales severa y moderada. Tienen acceso a la lectura y escritura en tinta mediante ayudas ópticas y no ópticas para el desempeño de una o ambas tareas.

2.2.3. Recursos tiflológicos y de apoyo para población con discapacidad visual.

Las personas con discapacidad visual son aquellas que requieren de estrategias pedagógicas didácticas que le permitan desempeñarse de acuerdo a sus necesidades y características individuales, se entiende que el alumno con discapacidad visual es ante todo un estudiante con una condición específica, en este caso la visual, reconocido como sujeto autónomo, un ser político y social. De acuerdo al documento de Orientaciones

Pedagógicas de atención para esta población, del Ministerio de Educación Nacional “Bajo esta mirada, en las instituciones educativas se le posibilita a la persona con limitación visual interactuar a partir de sus potenciales, intereses y expectativas que favorecen la promoción como ser humano en la medida en que los espacios para las relaciones y la formación se establecen con sus pares (compañeros de clase, amigos de barrio, entre otros) y no desde la limitación.” (MEN, 2006, p.10).

De acuerdo al MEN (2006), entre los elementos básicos para el proceso de atención educativa que se encuentran en las aulas de apoyo especializadas, con que cuentan las instituciones que integran niños con discapacidad visual se encuentran:

- Pizarra y punzón, para la lectoescritura.
- Una máquina de escribir Braille, para acceder al braille de una manera mecánica.
- Un bastón para ser utilizado como material de apoyo en las capacitaciones; ya que los estudiantes deben tener uno propio.
- Ábaco abierto, instrumento de cálculo que precede la enseñanza del ábaco cerrado.
- Ábaco japonés, como instrumento de cálculo para el estudiante.
- Ábaco japonés para uso del maestro de apoyo y del maestro del área de matemáticas en el aula del grado escolar.
- Balones sonoros, para actividades de estimulación y de educación física.
- Material didáctico adaptado: loterías, dominó, cajas de texturas, tamaños y pesos, fichas y otros que sean fácilmente manipulables por él.
- Caja de Aprestamiento Braille, para realizar actividades previas al uso de la pizarra.

- Transportador, compás, reglas, tiralíneas, tablero negativo y positivo, punzón de mano alzada, para realizar trabajos en relieve y participar en las actividades desarrolladas en el aula.
- Hojas Braille (Bond 115 gramos), para la escritura en tinta o cuadernos braille.
- Material impreso en Braille y Macrotipo que puede ser solicitado a la sede central del INCI, como el atlas, libros de texto, cuentos, revistas.
- Material elaborado y adaptado por padres, docentes de apoyo o estudiantes de servicio social.
- Cartilla Kansas para aprestamiento a la lectura y escritura en braille.
- Computadores con sintetizadores de voz instalados.
- Impresoras Braille, que permiten imprimir las copias que se deseen de un texto digitado previamente en Word, ya sean evaluaciones o textos.
- Línea braille que permite leer al tacto los textos que se encuentran en la pantalla del computador. Máquina inteligente de lectura, que tiene integrado un software de reconocimiento de caracteres, un escáner y un computador
- Calculadora parlante que puede ser básica o científica.
- Grabadora de cuatro pistas, es decir se pueden hacer grabaciones aprovechando las cuatro pistas de la cinta, duplicando así su duración.
- Folletos informativos de apoyo a los procesos de capacitación, “Colección arco iris” y demás documentos escritos por docentes y para docentes.
- Atlas del Instituto Agustín Codazzi adaptado por el INCI.

Para los estudiantes de baja visión, se requiere de ayudas, éstas se pueden clasificar en ayudas para la visión próxima, para la visión lejana y ayudas electrónicas, éstas a su vez pueden ser de alta o de baja tecnología. Para la visión próxima se requiere:

- Lentes positivos
- Lentes prismáticos
- Lupas
- Microscopios
- Microscopio con soporte
- Telemicroscopios

Para la visión lejana se encuentra el telescopio. Éste puede ser monocular, cuando la agudeza visual es diferente para cada ojo, mientras que el biocular se prescribe cuando la diferencia de la agudeza visual en ambos ojos no es significativa. Se emplea para ver letreros, placas, vallas, y en general objetos que se encuentren ubicados a distancias mayores a tres o cuatro metros, aunque una de sus características es la reducción del campo visual. (INCI, 2006).

Dentro de las ayudas electrónicas se encuentra:

- El Circuito cerrado de magnificación (CCTV). Es un sistema compuesto por una cámara de TV conectada a un monitor. Suele ser en blanco y negro; está provisto de dispositivos que permiten manejar letras blancas sobre fondo negro o

viceversa y regular el brillo y la iluminación. Otras ventajas son Variación de distancia (alejando o acercando la imagen) y la libertad de espacio entre monitor y texto que permite el paso de hojas.

- Programa especial para computador. Sirve para magnificar o aumentar el tamaño de la imagen en la pantalla del computador, facilitando el acceso a la información y manejo de éstos.

Dentro de los elementos de baja tecnología se encuentran:

- Los atriles para lectura
- Los tiposcopios (guías de contraste que sirven para leer y escribir)
- Iluminación
- Papel pautado (renglones más amplios y bien delimitados)
- Filtros ópticos
- Macrotipo (Mayor tamaño de las letras)
- Marcadores gruesos y delgados
- Lápiz 2B, 4B
- Contraste en paredes, piso, elementos de uso.

La población con DV, es en la que cuenta con más material elaborado o adaptado. La mayoría de los equipos y programas que utilizan los videntes, es utilizado por los ciegos, con las adaptaciones pertinentes, ya sea en el hardware, adaptaciones táctiles en

las calculadoras o en el teclado, creación de software específico como el tifloscan, tifoldwin o jaws, que permiten ampliar el tamaño de los textos del computador, y combinar el braille y el sonido.

Dentro de las adaptaciones tiflotécnicas (tecnología para ciegos) se encuentran:

- Adaptaciones tiflotécnicas para ciegos:
 - Sintetizador de voz (jaws, que permite a la persona ciega escuchar verbalmente el contenido de la pantalla de su computador)
 - Línea braille (dispositivo que permite a la persona ciega la lectura de la información mediante una línea braille en relieve)
 - Otras, como el libro hablado, calculadoras científicas, sistemas ópticos de reconocimiento.
- Adaptaciones tiflotécnicas para baja visión:
 - Programa de ampliación en la pantalla del computador
 - Lupas televisión
- Máquinas duplicadoras en relieve
 - Thermoform (Máquina eléctrica que permite duplicar en relieve, maquetas previamente elaboradas para representar mapas, gráficos, dibujos, textos, esquemas, etc.

- Horno fuser (Instrumento que por acción del calor reproduce imagen fotocopiada que se pretende producir en relieve)
- Otros materiales
 - Materiales para la vida diaria: Relojes despertadores, tensiómetros con sintetizador de voz, enhebradores, agendas parlantes, relojes, dispositivos para detectar líquidos, colores, traductores parlantes, etc.
 - Juegos adaptados: Parqués, dominó, cartas, ajedrez, de mesa, balones sonoros.
 - Materiales para dibujo: Tabla positiva (tabla con una rejilla que permite dibujar y sentir el relieve), tabla negativa (tabla con lámina de paño a la que se coloca una hoja convencional y se usa rodachina para dibujar), plantilla de dibujo positivo (hoja plástica especial que colocada sobre una lámina de goma permite la realización de dibujos en relieve) y tablero de plastilina (tablero cubierto con plastilina, en el que el niño dibuja utilizando dedo o un instrumento).

2.2.4. Implicaciones de la ceguera.

Sin lugar a dudas la discapacidad visual en sí, implica una condición, falta, deficiencia, o ausencia de visión, que sumados a las condiciones del medio ambiente, familiar y social, afectan de modo positivo o negativo el desarrollo de la persona en sus actividades cotidianas, en especial, las escolares.

Uno de los primeros supuestos con respecto a la discapacidad visual es la compensación sensorial, es la creencia de que debido a la falta total o parcial de visión, las personas están dotadas de una mayor capacidad en los sentidos restantes (audición, tacto, olfativo...). La mayoría de estudios, entre ellos los de Axelrod, en 1959, Hare, Hamil y Candrell en 1970, no encontraron mayores diferencias entre los niños videntes y los niños ciegos. En este aspecto se puede concluir que este supuesto no tiene un sustento teórico y que si bien en la cotidianidad las personas ciegas demuestran una habilidad mayor en actividades de discriminación auditiva, esta habilidad no es inalcanzable y puede ser superada con la debida estimulación.

Con respecto a la audición se ha demostrado que la capacidad auditiva no es mayor en los niños con discapacidad visual, que en los niños videntes, aunque sí es mayor la atención auditiva, de acuerdo a los estudios de Witkins en 1971. La audición es considerada el sentido sustituto de la audición y la experiencia ha demostrado que entre mayores oportunidades de estimulación auditiva hay, mejor es el desempeño del niños en este aspecto.

El tacto, un sentido importante para la persona ciega, ya que es junto al oído un canal de percepción del medio ambiente, y fundamental en el braille y lectura de imágenes en relieve. En los estudios no se encuentran mayores diferencias en el desarrollo de éste en los niños videntes y ciegos, aunque en los primeros años sí hay una mayor habilidad en los niños ciegos, que es superada hacia el tercer grado escolar, de acuerdo a los estudios de Nolan y Morris en 1960. Estudios sobre el manejo del tacto en la percepción de material en relieve como mapas, demuestran que los niños ciegos de

nacimiento tienen menor percepción de las imágenes que los niños con ceguera adquirida. Lo mismo sucede con las relaciones espaciales, de acuerdo a los estudios realizados, los niños que tuvieron vista total o parcial y la perdieron, tuvieron mejor desempeño en pruebas de percepción de formas o ensamble de objetos. (Pradilla, 2002). Una variable a considerar en este aspecto es la complejidad de la tarea, ya que cuando la tarea es simple, no hay mayor diferencia entre la actuación del niño ciego de nacimiento; y, cuando es compleja, el desempeño del niño que adquirió la ceguera más recientemente es mejor, debido a los recuerdos visuales y el manejo del entorno. Es muy importante en este aspecto la integración sensorial y la experiencia motora, que resultan de la estimulación y las oportunidades de relación con el entorno, es decir, entre más experiencias, mejor.

En cuanto a la orientación y movilidad, entendida como la capacidad de desplazarse de un lugar a otro, de una manera segura e independiente, depende de múltiples factores, entre ellos, el estado físico, la habilidad motora, imagen y postura corporales, percepción y concepción del espacio, motivación y apoyo social, ayudas para la movilidad, habilidades de percepción y cognición. La orientación y movilidad para las personas ciegas no solo se ocupa de enseñar las técnicas específicas para el desplazamiento en sitios cerrados y abiertos mediante el uso de técnicas pre bastón o bastón, sino que implica la enseñanza de diversas habilidades y destrezas en cuanto al movimiento corporal, capacitación sensorial y desarrollo de conceptos.

Los estudios realizados en este campo, indican que las personas con DV, se encuentran atrasadas con respecto a las videntes y atribuyen esto a la falta de actividades físicas antes del ingreso al colegio, los niños son privados de ir al parque, realizar

ejercicios, caminatas, carreras, deportes, aeróbicos, ir al gimnasio, etc., debido a la sobreprotección de los padres o a la falta de preparación de los docentes de educación física para incluir en sus clases a los niños y niñas con DV. En varias instituciones a los estudiantes con DV, se les exime de la clase de educación física, y en su lugar se dejan trabajos escritos. Es común ver niños y niñas con DV con sobrepeso, debido a la pasividad. Estas carencias o faltas de oportunidad influyen de manera negativa en la postura y las capacidades motrices gruesas de las personas con DV.

En cuanto al lenguaje, se encuentra el "verbalismo" en los niños ciegos, definido por Cutsforth en 1932, como la tendencia del niño ciego a utilizar vocabulario visual, es decir el niño define perfectamente un objeto, pero es incapaz de reconocerlo al tacto, pues no lo conoce, no ha tenido experiencia con él, dicho de otro modo, el niño conoce el concepto, pero no ha tenido una experiencia sensorial con él. El llamado entonces, a padres y maestros es aumentar la interacción y las oportunidades de relación entre el niño y su entorno para reducir el verbalismo.

Con respecto al desarrollo social de las personas ciegas, sucede lo mismo que con las personas videntes, está influenciado primordialmente por las relaciones que se establecen con las demás personas, y depende de las expectativas que los demás tienen con respecto a ellos, asociada a la imagen y al concepto corporal que se tenga. En el caso de las personas con DV, los imaginarios, creencias y subvaloraciones hacia la condición, afecta de manera negativa este desarrollo social. La inclusión ha permitido transformar esos imaginarios, y desde pequeños los niños comparten con sus pares con DV y los ven crecer física, personal y profesionalmente. Se hace necesario desarrollar estudios

encaminados a determinar los factores ambientales que influyen en el desarrollo óptimo y cómo estos factores lo afectan. Padilla (2002).

Como conclusión acerca de las implicaciones de la ceguera, es oportuno continuar investigando en aspectos como la cognición, la socialización y la orientación y movilidad de las personas con DV. Profundizar en los estudios sobre la atención selectiva de la audición y la audición; la relación entre el desarrollo de conceptos y la percepción; el estilo cognitivo; la adquisición del significado adecuado de la palabra; y los factores que influyen en el proceso de socialización.

2.3. Grupos Escolares

En este apartado se realizará una definición de grupos y grupos de aprendizaje colaborativo, conformación de grupos, estrategias docentes de trabajo cooperativo en el aula e importancia del grupo en los procesos de aprendizaje de la persona con discapacidad visual.

2.3.1. Caracterización de grupos. La palabra grupo viene del italiano *gruppo*, el Diccionario de la Real Academia española lo define como la pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto, material o mentalmente considerado. Al hablar de pluralidad se está refiriendo a más de uno. Se puede afirmar, entonces, que un grupo es la unión de dos o más personas que tienen interés y objetivos comunes. Por naturaleza el hombre es un ser social, durante el ciclo vital los hombres pertenecen a diversos grupos, el primero es el familiar, posteriormente va perteneciendo de acuerdo a su edad, actividad e intereses a diversos grupos como los sociales, recreativos, laborales, educativos, deportivos, etc.

Los grupos se pueden clasificar en primarios y secundarios, el grupo primario por excelencia es la familia, es el primer grupo al que se pertenece, “La primera experiencia del grupo la tiene el niño en su hogar; así, las relaciones que se establecen durante la infancia influyen en las actitudes que el niño, el adolescente y el adulto asumen en otros grupos.” (Contreras, 2003, p. 26). El segundo grupo o secundario lo establece el niño en la medida que se relaciona con los semejantes de su entorno, amigos de la casa, del barrio y posteriormente el colegio, que ofrece otros grupos, los escolares, que podría decirse son las primeras experiencias que tienen los niños en la conformación de grupos fuera de su entorno familiar.

Son muchos los factores que determinan la conformación de grupos y de allí surgen diversas clasificaciones, de acuerdo a su forma de integración pueden ser grupos naturales o espontáneos y grupos obligatorios; en el primer grupo están los grupos que se conforman como su nombre lo dice naturalmente y en ellos priman los lazos de afecto y los intereses comunes, un ejemplo de ellos puede ser las pandillas de barrio; en el segundo esta el grupo familiar, escolar o laboral, que dependiendo de las relaciones que se establezcan y la motivación pueden determinar el éxito o fracaso de los mismos. Pueden ser además, formales e informales; abiertos o cerrados; preformados; grupos voluntarios, etc.

En el contexto educativo las agrupaciones se dan primeramente de acuerdo al grado al que se pertenece y dentro de éste se forman otras. Dentro del aula escolar existen básicamente tres ambientes de aprendizaje diferentes, el ambiente de aprendizaje competitivo, el individualista y el de aprendizaje cooperativo. Lo ideal es lograr una

conjugación de los tres, de modo que los estudiantes aprendan a competir entre sí, aprender por sí mismos y trabajar en grupo de modo cooperativo.

Es común que los docentes asignen trabajos por grupos y se presente alguna de las siguientes situaciones, los miembros de un grupo discuten quién realizará el informe final solicitado y todos hablan al tiempo; un niño permanece sentado sin hablar y agachado, mientras sus compañeros trabajan; en otro grupo un niño realiza el trabajo mientras los demás se dedican a hablar de su programa favorito. La cooperación no se logra por el hecho de sentar varios alumnos en un lugar, lo que se espera es que todos trabajen cooperativamente para lograr la meta común.

Hay cinco componentes que se deben tener en cuenta para que los trabajos de pequeños grupos sean verdaderamente cooperativos: Interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, destrezas interpersonales y de grupos pequeños, y procesamiento de grupo (Arias, J., 2005).

La interdependencia positiva se refiere a la doble responsabilidad que tienen los miembros de un grupo, aprender un material y asegurarse que los demás también lo hagan, es decir, el trabajo de cada uno beneficia a los demás, todos trabajan, el éxito propio depende del éxito de los demás, como lo expresa Alejandro Dumas “Todos para uno y uno para todos”.

La interacción promotora cara a cara es necesaria para fomentar el aprendizaje y el éxito de los demás, permite a los miembros conocerse, observar cómo resuelven los problemas los otros (modelamiento), apoyo social de los compañeros para el logro del objetivo común y motivación para seguir adelante.

Por responsabilidad individual se entiende la valoración que se hace al desempeño de cada uno de los miembros del grupo. Se hace necesario que todos se sientan individualmente responsables del logro grupal, para evitar sobrecargar a algunos miembros y alimentar la pereza de otros; es por esto que se requiere que los grupos no sean tan numerosos, porque cuanto más pequeño es el número de integrantes, mayor será el compromiso individual hacia el grupo.

Las destrezas de cooperación interpersonales y de grupos pequeños deben ser motivadas y enseñadas para lograr el beneficio del grupo. Para ello los estudiantes deben conocer a los demás y confiar en ellos, comunicarse adecuadamente, aceptarse, apoyarse y resolver conflictos apropiadamente; de esto dependerá que el trabajo sea productivo y que se puedan resolver los posibles conflictos que se generen en el grupo.

El procesamiento de grupo se refiere a la reflexión que como equipo se hace sobre lo que ha ocurrido dentro de la sesión de trabajo, ello implica el análisis de las acciones de cada uno y la toma de decisiones, es decir, se mira a detalle si las acciones de cada uno fueron útiles o inútiles, cuáles deben continuar y cuáles deben replantearse. Esta acción implica las anteriores pues puede considerarse una valoración del proceso. Este proceso se realiza al interior del grupo, lo realiza el profesor a cada equipo y se puede hacer durante la clase mediante la participación de todos.

2.3.2. Conformación de grupos colaborativos. Con respecto al número de integrantes de un grupo, no hay uno ideal, pues esto depende de los objetivos de la clase, de los recursos disponibles, de la edad de los estudiantes, de la experiencia de éstos

respecto al trabajo colaborativo y del tiempo disponible para su realización. Lo único cierto es que entre más pequeño sea el grupo, mejor.

Johnson (2004) señala varios factores a tener en cuenta con respecto al número de integrantes:

- A mayor número de integrantes, mayor gama de destrezas y habilidades puestas a disposición para la realización del trabajo, más mentes trabajando suponen mayor variedad de puntos de vista y recursos para llevar con éxito el logro del objetivo.
- A mayor número de integrantes se multiplicará el número de interacciones que deben realizar los integrantes entre sí y esto se verá reflejado en los resultados pues hay la posibilidad de integrar mayores aportes, cubrir mayor número de tareas y dialogar. El grupo debe desarrollar habilidades para que todos tengan la oportunidad de interactuar.
- Al aumentar la dimensión del grupo hay disminución en la interacción entre pares, por tanto hay menos cohesión y menor responsabilidad individual para la realización del logro grupal.
- Cuando se disponga de poco tiempo para realización de un trabajo, lo más recomendado es trabajar por parejas ya que la participación aumenta y hay mayor coordinación y ambos pueden participar durante más tiempo.
- Un grupo pequeño garantiza la participación de sus miembros, por tanto hay más responsabilidad individual y mayor rapidez para el logro del objetivo.

- Cuanto más reducido es el grupo, el docente podrá determinar con mayor facilidad el trabajo de cada uno y detectar los problemas que puedan suceder dentro del mismo en aspectos como liderazgo, poder y control.
- Los estudiantes deben ser capacitados para trabajar en grupo, el tiempo destinado en este aspecto será más productivo que formar grupos con determinados alumnos.
- El docente deberá decidir en qué momento formar grupos homogéneos o grupos heterogéneos dependiendo del trabajo a realizar, los grupos heterogéneos generan diversidad de perspectivas y métodos para solucionar problemas produciendo un desequilibrio que se va a reflejar en la motivación para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos; la diversidad de opiniones incrementa la comprensión, el raciocinio, y la retención a largo plazo de los conocimientos adquiridos.

Los grupos pueden distribuirse de dos formas, al azar o estratificada. El primero resulta ser el más fácil, simplemente se divide el número total de alumnos por el número de integrantes que se desea por grupo y se les pide que se numeren para conformar el equipo. El segundo método consiste en escoger los miembros de grupo de modo que queden equilibrados en cuanto a las capacidades de cada integrante. Los grupos pueden ser conformados por el docente o por los mismos estudiantes.

2.3.3. Disposición del aula. La disposición de los grupos en el aula puede afectar o facilitar el aprendizaje. Johnson (2004), establece las razones de la anterior afirmación y las condiciones para una formación adecuada:

- Del modo como esté organizada el aula, ya sea por filas o por pequeños círculos, determina la forma de trabajo que se va a implementar en el aula.
- La distribución del aula influye en el rendimiento y el tiempo dedicado al trabajo, debe crear un orden de modo que no se afecte la atención visual y la acústica.
- El arreglo del aula influye en la manera de participar de los estudiantes, el seguimiento a los líderes y la forma de comunicarse entre los integrantes.
- La disposición puede afectar el contacto visual que se debe establecer entre los estudiantes y los lazos de amistad que se formen.
- La disposición ayuda a los estudiantes a sentirse más seguros, lo que contribuye a crear una sensación de bienestar, satisfacción y comodidad y a mejorar el estado de ánimo tanto de docentes como de estudiantes.
- La buena organización facilita la circulación dentro del aula, las interacciones y el manejo de la disciplina dentro de la misma.
- La distribución debe permitir que los miembros puedan mirarse cara a cara, poder compartir los materiales y hablar con tranquilidad sin molestar a los demás grupos.

- Todos los estudiantes deben poder mirar al docente sin cambiar de posición.
- Los grupos deben estar separados entre sí, de modo que no haya interferencia entre el trabajo de los grupos.
- La disposición debe permitir la libre circulación del docente y de los miembros de los grupos, debe permitir el posible cambio de número de integrantes sin causar incomodidad.

2.3.4. Técnicas para clases cooperativas. De acuerdo a Slavin (1999), las técnicas más conocidas de AC son:

2.3.4.1. Trabajo en equipo logro individual (TELI). Es uno de los métodos más simples de AC, tiene cinco componentes principales.

1. Las presentaciones a la clase, en ella se introduce el tema mediante una presentación que puede ser por enseñanza directa, explicación discusión o presentación audiovisual.
2. Los equipos, pueden ser de 4 o 5 alumnos, los alumnos deben hacer lo mejor para su equipo y el equipo debe hacer lo mejor para sus miembros. El docente presenta el tema y los estudiantes deben estudiar, discutir, comparar y corregir.

3. Los cuestionarios de evaluación, después de una o dos clases de presentación por parte del docente y una o dos de práctica del equipo el docente reparte cuestionarios que deben ser resueltos individualmente.
4. Los puntajes según la superación individual, cada estudiante recibe un puntaje “base” de acuerdo a su desempeño y gana puntos para su equipo si ha superado las metas individuales propuestas.
5. Reconocimiento por equipos, los equipos ganan recompensas si su promedio supera los criterios establecidos para él.
6. Cambio de equipos, Es importante reubicar a los alumnos en equipos nuevos, esto permite refrescar, renovar y posibilidades de compartir con otros integrantes del grupo.

2.3.4.2. Torneo de juegos por equipos (TJE). Es similar al TELI, pero en lugar de las pruebas se realizan juegos y torneos. Los juegos consisten en preguntas relacionadas con los contenidos que pueden estar contenidas en fichas numeradas y sus respuestas están consignadas en una hoja. Los torneos son la estructura en la que se desarrollan los juegos. Es decir las etapas de este sistema son: Presentación a la clase, Equipos, Juegos, Torneos y Reconocimiento por equipos. Tanto en el TELI como en el TJE, existen instrumentos como cuestionarios y hojas para recoger información

2.3.4.3. Individualización ayudada por equipos (IAE). Fue diseñado para resolver los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza individualizada. Depende de un

conjunto específico de materiales educativos y tiene su propia guía de práctica. Es usado en matemáticas. Los pasos son:

1. Equipos: se forman grupos heterogéneos de 4 o 5 estudiantes.
2. Evaluación de ubicación: los alumnos se evalúan para establecer su ubicación dentro del grupo.
3. Materiales curriculares: Consta de hojas de guía que explican los conceptos básicos, varias hojas de práctica, evaluaciones formativas, una evaluación de la unidad, y hojas de respuestas de las prácticas, las evaluaciones y las unidades.
4. Estudio en equipo: Se siguen los siguientes pasos: Después de la explicación los alumnos se hacen por parejas en sus grupos para verificar, luego leen y piden explicaciones al docente o a los compañeros si es necesario; realizan la primera práctica de forma individual, deben resolver los primeros 4 problemas, un compañero verifica las respuestas, si están correctas continua desarrollando la habilidad, si no, debe continuar hasta lograr resolver los próximos 4 ejercicios y terminar la habilidad, de no ser así debe pedir ayuda primero a su grupo y luego al docente; cuando haya terminado debe presentar una evaluación formativa A y un compañero lo certifica y firma, si el estudiante no lo hace bien se llama al docente y él puede decidir si el alumno repasa más o realiza una prueba formativa B, si la supera debe pasar con un compañero de otro equipo asignado para realizar una evaluación de unidad, quien aplica la prueba y la califica.

5. Los puntajes y el reconocimiento de los equipos: semanalmente el docente calcula el puntaje de los equipos, se establecen niveles de desempeño por los equipos.
6. Los grupos de enseñanza: Todos los días el docente trabaja con dos o tres grupos de estudiantes que extrae de los equipos que tienen un desempeño similar. Tiene el propósito de presentar conceptos básicos mediante diagramas y representaciones, antes de comenzar las unidades individuales.
7. Evaluaciones: Dos veces por semana los estudiantes presentan evaluaciones, se entregan hojas para estudiar en casa y prepararse.
8. Unidades de toda la clase: A la tercera semana el docente detiene el programa individualizado y dedica una semana a enseñar toda la clase de habilidades en geometría, medición, conjuntos, etc.
9. Cambio de grupos, al igual que el TELI se deben cambiar los grupos después de un periodo o tarea, existen procedimientos para ello teniendo en cuenta las indicaciones mencionadas sobre la conformación de grupos.
10. Combinación de TJE con otras actividades, los docentes pueden turnar las estrategias de trabajo, es decir, tres días a la semana utilizan TJE para enseñar algunos conceptos científicos y los otros días trabaja en el laboratorio; o combinar TELI con TJE.

Otras técnicas de AC conocidas son, Lectura y escritura integrada cooperativa (LEIC), Investigación grupal, Co-op co-op, Rompecabezas I y II, Enseñanza compleja y Aprender juntos, entre otros.

El trabajo colaborativo se vislumbra como la mejor forma de interacción entre grupos donde haya estudiantes con discapacidad visual, ya que permite la autorrealización y la realización grupal. Como lo ratifica Arias “Si usted desea que los estudiantes estimulen y apoyen los esfuerzos hacia el logro de los demás, que se acepten entre ellos y confíen unos en otros, el aprendizaje cooperativo debe dominar su aula” (Arias, J., 2005, p. 184)

En las situaciones educativas y demás actividades los compañeros tienen una fuerte influencia sobre la productividad. En las situaciones de colaboración, donde se trabaja en conjunto, se encuentra mayor rendimiento que cuando las personas trabajan solas. Como lo expresa Arias “las relaciones de apoyo con los compañeros están relacionadas también con el empleo de las propias habilidades en las situaciones de rendimiento” (Arias, J., 2005, pág. 181)

CAPÍTULO 3. Metodología de la investigación

En este capítulo se expondrá el enfoque metodológico, el diseño de la investigación, los pasos o fases de la investigación, la muestra seleccionada, los instrumentos que se van a utilizar para recoger la información y la forma de analizarlos.

La investigación educativa se considera una actividad fundamental para los educadores, sea cual sea su labor, docente, docente de apoyo, asesor, educador especial, etc. El docente debe formarse en este aspecto para que pueda no solo comprender los informes de investigación de sus colegas sino diseñar y desarrollar sus propios proyectos de investigación. Hoy día, los docentes tienen la oportunidad de realizar investigaciones o participar en equipos interdisciplinarios de investigación, ya que se considera el aula como un ambiente propicio para ello. Hernández Pina (1995) define la investigación educativa como el estudio de los métodos, procedimientos y técnicas, utilizados para producir conocimiento, comprender y explicar científicamente los fenómenos educativos, así como dar solución a los problemas educativos y sociales.

3.1. Enfoque metodológico

Todos los métodos y paradigmas de investigación tienen como determinante el problema de investigación; es decir, la multiplicidad de problemas determina la gran diversidad de métodos que existen, igualmente válidos y que tienen en común una estructura básica, llamada método científico.

La presente investigación denominada Rol del grupo de compañeros del estudiante con discapacidad visual en la inclusión, se va a desarrollar bajo el enfoque de

investigación cualitativa, ya que pretende describir, comprender e interpretar fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes; en este caso las experiencias de los compañeros del estudiante con discapacidad visual, para generar una propuesta, como producto final del análisis de los resultados de los datos obtenidos.

La investigación cualitativa busca comprender una situación a partir de los hechos observados y de la interacción con las personas; en este caso, la información obtenida por los compañeros de los estudiantes con DV, la información recopilada en el grupo focal con los estudiantes con DV y la de la información obtenida por los docentes de apoyo, a través de los talleres de sensibilización que realizan. Se hace sobre la realidad, es decir, la institución educativa Luis Ángel Arango; o sea, va al escenario y trata de comprender la realidad apartándose de las propias concepciones. Se vale de varios métodos para obtener la información necesaria como lo son la encuesta, la observación, la revisión de documentos y los grupos focales. (Galeano, 2004).

La investigación cualitativa puede ser enfocada desde dos perspectivas diferentes (Pulido Rodríguez, Ballén Ariza, & Zúñiga López, 2007), la interpretativa, en la que se pretende comprender un fenómeno, y la explicativa, en la que se busca no sólo comprenderlo sino explicarlo y teorizar sobre su interpretación, se requiere explorar las experiencias de la gente en la vida cotidiana (Mayan, M., 2001), en este caso, los estudiantes de una institución educativa inclusiva, especialmente el aula de clase, para determinar a profundidad cuáles son las experiencias de los compañeros del estudiante con DV en el proceso de inclusión educativa. Mayan (2001) afirma que los

investigadores cualitativos usan la definición amplia de un fenómeno e incluyen cualquier evento o detalle que la persona experimenta, elementos que se dejan de lado cuando se conduce una investigación cuantitativa, por su carácter deductivo.

El alcance de la investigación es por un lado exploratorio, ya que pretende examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no se ha realizado antes, del cual se tienen dudas o no se ha indagado antes (Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L., 2010).

Por otra parte es descriptivo, ya que la meta es describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, en este caso las relaciones que se establecen entre compañeros o pares en un contexto inclusivo. De acuerdo a Hernández Sampieri, pretende mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de una situación, contexto o fenómeno (Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L., 2010).

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es definido como el plan o la estrategia que se va a llevar a cabo para obtener la información que se necesita en una investigación. De la elección del diseño adecuado dependerá el éxito de los resultados esperados. (Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L., 2010).

La investigación tendrá un diseño no experimental, ya que no se manipulará la información que se recopile, se pretende analizar la información obtenida de las encuestas, grupo focal y revisión de documentos y su relación con el problema de investigación planteado sin ser maniobrado.

3.3. Contextualización de la institución

La institución se encuentra ubicada en la localidad 10 de Engativá, barrio La Cabaña de Fontibón, entre la Giralda, Santander, La isla, Veracruz, Villa Beatriz y otros barrios próximos como Capellanía y Modelia; favoreciendo así, a estudiantes de estratos socioeconómicos 3 y 4 de la localidad. Cuenta con dos sedes, la A, ubicada en la calle 23 G No. 103-60 donde se encuentran los estudiantes de básica secundaria y la sede B, ubicada en la Carrera 104a bis #38-59 en la que se encuentra preescolar y primaria.

La institución es de carácter mixto, funciona en dos jornadas académicas, mañana y tarde en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, ofreciendo la modalidad de bachillerato académico.

Su Proyecto Educativo Institucional (PEI): “Formar personas integrales a partir del desarrollo comunicativo y la convivencia ciudadana”, aplica el decreto 2082 de 1996, promoviendo la integración social y académica a escolares con limitación visual (ciegos y con baja visión).

El proyecto de inclusión escolar de estudiantes con limitación visual, inicia en la institución hacia el año 2001 con tres estudiantes y actualmente cuenta con 14 estudiantes, 8 ciegos y 6 de baja visión, integrados en todos los niveles; 9 de los estudiantes pertenecen a básica media y vocacional y los demás a preescolar y básica primaria.

De esta manera en el año 2002 se dotó a la institución por parte del INCI de material tiflológico. La tiflóloga, quien es la docente de apoyo, realiza asesoría

individual y grupal a los estudiantes de ambas sedes en áreas tiflológicas, braille y ábaco. Realiza apoyos en clase, principalmente en clase de inglés y matemáticas. La institución cuenta con la ayuda de varias entidades como el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC), el INCI, la Universidad Pedagógica Nacional, siendo su principal compromiso fomentar cada día “cultura del respeto por la diferencia” no solo por la limitación visual sino por las características individuales del otro y generar respeto por la diversidad y la diferencia, para cumplir los lineamientos del PEI.

3.4. Población y muestra

La población universo son todos los grupos estudiantes de básica secundaria y media vocacional de las instituciones educativas que incluyen niños con discapacidad visual. La población objeto la constituye en este caso la institución educativa escogida, es decir, la Institución Educativa Distrital Luis Ángel Arango.

El objeto del muestreo cualitativo es comprender un fenómeno de estudio, en este caso las relaciones entre los estudiantes. (Mayan, 2001). La muestra es considerada como un subconjunto representativo de la población universo, es decir, tiene las mismas características que se desean estudiar y es necesario que todos puedan tener la posibilidad de ser muestreados. Para evitar sesgos. En esta investigación en particular en Bogotá existen 11 instituciones distritales que incluyen estudiantes con DV, cuentan con aula de apoyo especializada, están equipadas con material similar y son atendidas por docentes de apoyo, o sea, las condiciones son parecidas.

El muestreo entonces, es intencional por conveniencia, ya que depende del permiso de la institución y la facilidad que tiene el investigador para acceder a él. En este caso la

muestra la constituyen cursos en los cuales se encuentran niños con discapacidad visual integrados en los cursos de educación básica secundaria:

- Curso 701, en el que se encuentra incluida una estudiante ciega, usuaria del sistema de lectoescritura braille.
- Curso 902, en el que se encuentran dos estudiantes, una niña ciega total, usuaria del sistema braille y un niño con baja visión.
- Curso 10-01, en el que se encuentran dos estudiantes ciegos.

3.5. Fases de investigación

3.5.1. Fase Inicial: Diseño de instrumentos. Teniendo en cuenta que la temática abordada en esta investigación ha sido poco estudiada y por tanto no existen instrumentos se diseñó una encuesta inicial que pretende conocer no solo la interacción existente entre los compañeros de colegios inclusivos, sino explorar opiniones y establecer sugerencias que serán tenidas en cuenta para la elaboración de la propuesta final.

Para realizar la encuesta se elaboró un cuestionario de 14 preguntas, con el que se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, las cuales deben ser contestadas por escrito.

De acuerdo a Buendía (2000), la encuesta es considerada como un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas o situaciones, caracterizado por la recogida sistemática de la información, de acuerdo a un diseño previamente establecido, que asegure el rigor de la información obtenida. (Buendía, 2000).

Con los datos de la encuesta el investigador pretende, describir las condiciones de la naturaleza existentes, identificar patrones con los que se puedan comparar los datos y determinar las relaciones que existen entre conocimientos específicos. (Buendía, 2000).

Se realiza encuesta, ya que se requiere obtener la información de los grupos seleccionados que es numeroso y una entrevista individual sería muy demorada. La encuesta ofrece las siguientes ventajas:

- Generalizar los resultados a una población definida.
- Permite el acceso a un número mayor de personas a la vez.
- Permite la obtención de informaciones subjetivas de un gran número de personas.

3.5.1.1.1 Validación de instrumentos. La versión inicial de la encuesta fue revisada por la tutora de la investigación, posteriormente fue revisada por una tiflóloga (educadora especial especialista en población con DV) y un estudiante ciego universitario, quien realizó sus estudios en un colegio distrital inclusivo. Los aportes de estos expertos fueron sobre la redacción de las preguntas, aclaración de términos, opciones de respuesta y sugerencias con respecto a la aplicación. Con la versión revisada se realizó la prueba piloto.

La prueba piloto se desarrolló en el curso 602 de un colegio distrital inclusivo, en la jornada de la mañana el día 18 de marzo de 2012, en el cual hay dos niñas ciegas integradas. Se realizó a 34 niños y niñas entre los 10 y 13 años de edad, y tuvo una duración total de 25 minutos. La encuesta comenzó con una presentación de la investigadora, presentación del proyecto de investigación y su objetivo, posteriormente se realizó una lectura inicial de las preguntas y se dieron instrucciones sobre la forma de

diligenciar la encuesta. Finalmente los datos obtenidos durante la prueba piloto permitieron la realización de los últimos ajustes de fondo y forma para la posterior aplicación de la encuesta a la muestra seleccionada.

3.5.2. Fase II: Aplicación del instrumento, grupo focal y revisión de talleres. A continuación se describirá la aplicación de las técnicas de recolección de información utilizadas.

3.5.2.1. Encuesta. El instrumento seleccionado es una encuesta que se aplicará a la muestra seleccionada, la metodología será la misma que se utilizó en la prueba piloto, es decir, se realizará la presentación de la investigadora, así como el objetivo de la investigación, posteriormente se leerán las preguntas una por una indicando cómo se debe registrar la respuesta, del mismo modo se resolverán dudas de los participantes en lo que se refiere a registro de la respuesta.

Para la realización de la encuesta se hace necesario elaborar muchas preguntas con el propósito de recoger toda la información que se requiere. Leonor Buendía (2000) propone los siguientes aspectos para su conformación:

1. Debe contener datos de identificación básicos como nombre, edad, nombre de la institución, etc.
2. Realizar el tipo de preguntas más adecuado. Preferir las preguntas de tipo cerrado pues facilitan la interpretación y sistematización de las respuestas. Si se realizan preguntas abiertas deben ser de respuesta breve. Es mejor dar un espacio al final para colocar algún comentario.
3. Orden y disposición de las preguntas en el cuestionario. En cuanto a la secuencia se deben colocar en orden de importancia y evitar colocar

preguntas en las que la respuesta de una pueda influir la respuesta de la siguiente.

4. El número de preguntas necesario, no deben ser demasiadas.
5. Colocar preguntas de diverso tipo para evitar el cansancio y monotonía o facilitar el cambio de tema.
6. Las preguntas deben redactarse de manera clara y sencilla procurando que el lenguaje sea apropiado a la población destinataria.
7. Determinar aspectos formales tales como clase, color, tipo de impresión, espacio destinado a las respuestas, márgenes, etc.
8. Redactar los escritos que deben acompañar al cuestionario como presentación, instrucciones si es para diligenciarse en forma independiente o cuando es para una investigación por encuesta.

El instrumento consta de 14 preguntas. Ver anexo 1. A continuación se expone cuál es el propósito de cada una y la información que se pretende obtener.

La primera y segunda tiene el propósito de explorar el conocimiento que tienen los compañeros del estudiante con DV sobre la discapacidad visual y sus causas. La tercera y cuarta brindan información sobre las opiniones que tienen los estudiantes del curso sobre sus compañeros con DV. La quinta ofrece información acerca de lo que opinan los compañeros de clase sobre la inclusión educativa. La sexta y séptima pregunta pretende determinar las relaciones de amistad que se establecen entre compañeros. La octava ofrece información sobre las actividades que comparten los estudiantes con sus compañeros con DV en el aula de clase. La novena provee información sobre las actividades que comparten con sus compañeros en el descanso. La décima y onceava

sobre el trabajo en clase y el apoyo que se le brinda al compañero con DV. La doceava sobre a quién le piden ayuda cuando necesitan. La treceava sobre si conocen las dificultades que tiene su compañero en clase y la última sobre lo que les gustaría aprender para apoyar a su compañero.

3.5.2.2. Grupo focal. El grupo focal se realizará con la totalidad de estudiantes con DV pertenecientes a los grupos encuestados. Es un método de recolección de información considerado por algunos autores como una especie de entrevista grupal, que consiste en una reunión de un grupo mediano o pequeño, es decir, de tres a diez participantes, en los cuales las personas hablan en torno a un tema o temas en un ambiente relajado y bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L., 2010). Se pretende además analizar la interacción entre los participantes y la construcción grupal de significados.

En este caso se realizará en el aula de tiflología de la institución, ya que allí se cuenta con la privacidad necesaria y los equipos para la grabación de la técnica, posteriormente se realizará una transcripción de la misma.

Para Mayan (2001) el grupo focal se elige cuando; se necesita recolectar gran cantidad de información en un lapso de tiempo corto; observar la interacción entre los participantes; aprender de las opiniones y actitudes, así como sus experiencias y perspectivas; es por esto que se escoge esta técnica. Además es considerada una fuente complementaria de información a las técnicas utilizadas en la investigación. En el caso de esta investigación las preguntas elaboradas son específicas y están relacionadas con las de la encuesta, es decir, el propósito del grupo focal es específico mas no exploratorio.

Morgan (1997) sugiere de cuatro a cinco preguntas, ya que un número mayor disminuye el tiempo de discusión espontánea en el grupo (Mayan, 2001, p. 21)

Para esta investigación se buscará un moderador, quien se hará cargo de la dinámica, para que el investigador aparte de la grabación pueda escuchar atentamente las respuestas y realizar si es el caso una pregunta al moderador para que la haga. La sesión será grabada en audio y transcrita posteriormente, el investigador llevará un diario de la misma.

3.5.2.3. Recolección de información escrita. Finalmente se realizará una búsqueda de talleres de sensibilización realizados por docentes de apoyo con el propósito de evidenciar puntos comunes, actividades, temáticas desarrolladas, recursos utilizados y contrastar la información con los datos obtenidos por la encuesta y el grupo focal, y poder generar una propuesta que se ajuste a las necesidades de la población con DV incluida en instituciones educativas de básica secundaria.

El contenido de los talleres se sintetizará en una matriz diseñada para tal fin, que contenga en la parte superior criterios como temas, metodología, actividades, tiempo, recursos y otros aspectos que contengan dichos talleres, y en la parte inferior se encontrarán las personas o instituciones que brinden la información solicitada.

3.5.3. Fase III. Análisis e interpretación de la información. Hernández Sampieri (2010) presenta las siguientes características sobre el análisis de datos cualitativo:

- Se va a analizar gran cantidad de información de tipo cualitativo no estructurada, la cual debe estructurarse.
- Los propósitos del análisis son darle estructura a los datos mediante la organización de los datos en unidades, categorías, temas y patrones, comprender

el contexto que rodea los datos, explicar ambientes, fenómenos y hechos, reconstruir historias, encontrar sentido a los datos de acuerdo al problema planteado, y relacionar los resultados de los datos con la teoría consultada.

- El análisis de los datos cualitativos es contextual.
- El investigador construye su propio análisis, más que seguir una serie de reglas o un paso a paso en forma lineal, ya que en la investigación cualitativa usualmente se mueve de un lugar a otro.

El investigador analiza cada dato, deduce similitudes y diferencias con otros datos.

Básicamente para el análisis y la interpretación de la información se realizará:

1. Primero: Sistematización de las respuestas de los estudiantes con el propósito de familiarizarse con ellas y organizarlas. En la investigación cualitativa la recolección y análisis ocurren en paralelo; el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema propio. (Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L., 2010).
2. Segundo: Se establecen las categorías de análisis, que serán consignadas en archivos aparte, para posterior análisis. Mayan (2001) sugiere que el número de forma categorías no sea superior a quince. Estas categorías serán representadas de forma gráfica. Para la conformación de las categorías se debe tener en cuenta: los datos deben estar incluidos en ellas; deben hacer sentido y dar una imagen de la totalidad de los datos, deben ser etiquetadas usando los mismos términos de los datos, no realizar cambios; deben hacer sentido a otros y tener validez interna, es decir, ser creíbles para los participantes. (Mayan, 2001). Las categorías, entonces, surgen de la clasificación de las respuestas que se repiten en las encuestas.

3. Tercero: Integración de los datos, una vez categorizadas, mediante análisis se establecen las relaciones que hay entre las categorías y se determinan temas comunes en los datos. Serán los datos obtenidos por la encuesta y la transcripción del grupo focal.
4. Cuarto: Se contrastan los resultados obtenidos en las estrategias planteadas, a saber, encuesta, grupo focal y revisión de documentos para determinar, encuentros, desencuentros, discusiones, etc. Los documentos recolectados dependerán del permiso de los docentes que los han diseñado y desarrollado.
5. Formular conclusiones que serán punto de partida para la propuesta.

El análisis cualitativo se puede resumir mediante el siguiente esquema, que sintetiza el procedimiento a seguir para la realización del análisis de la información.

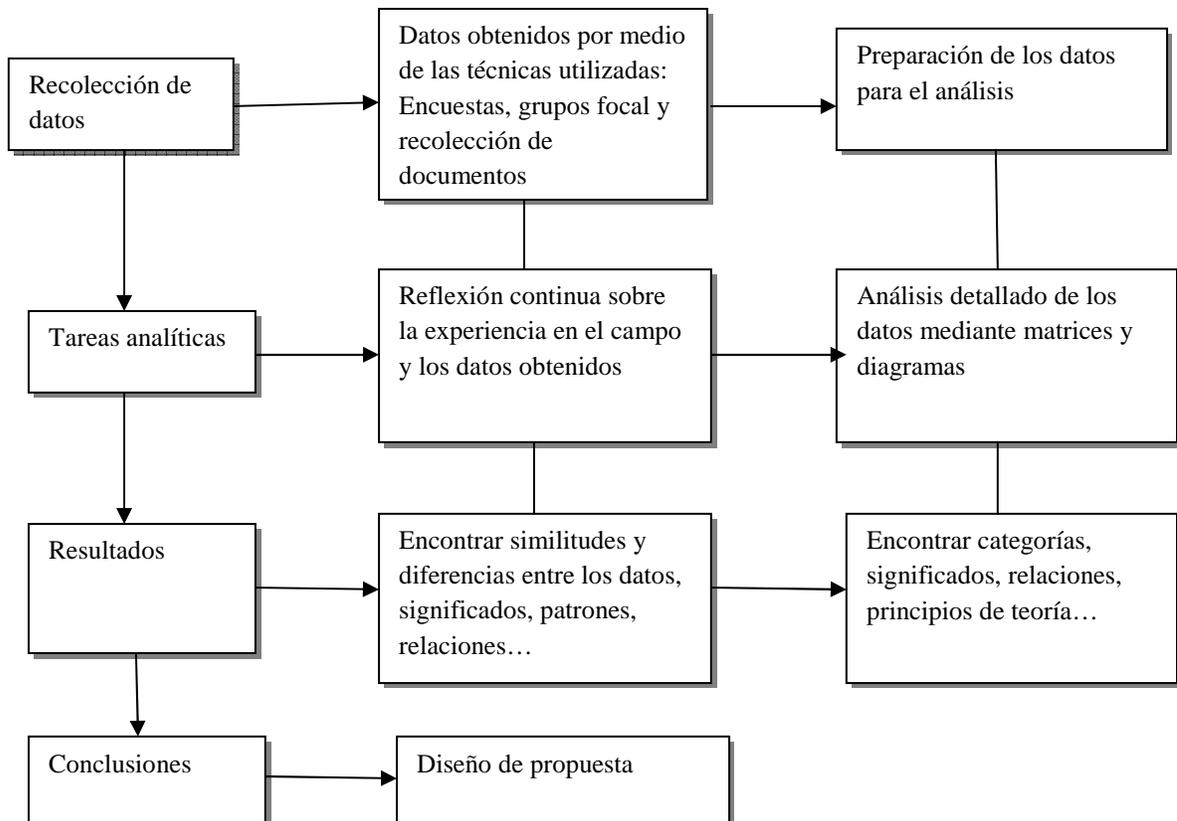


Gráfico 1. Síntesis del proceso que se llevará a cabo para el análisis.

3.5.4. Fase IV. Formulación de la propuesta. Las conclusiones van a determinar la conformación de la propuesta de formación dirigida a los compañeros de clase del estudiante con DV de educación básica secundaria de un colegio inclusivo, y que será conformada por los elementos constitutivos comunes a los talleres brindados por los docentes de apoyo y que contengan las sugerencias y las conclusiones de los datos obtenidos mediante las técnicas utilizadas.

3.6. Validez

Para Mayan (2001) la investigación tiene validez interna si las conclusiones están apoyadas en los datos suministrados por los instrumentos y técnicas de recolección de información utilizados. Es decir, que la esencia fundamental de la validez es la certeza de que las conclusiones están respaldadas por unos datos.

La validez externa o la denominada generalización, supone que los resultados obtenidos en la investigación pueden transferirse a otra instancia que presente condiciones similares (Mayan, 2001). En este caso instituciones educativas que incluyen estudiantes con DV en el grado de educación básica secundaria.

3.7. Transferencia (Aplicabilidad de resultados)

La transferencia no se refiere a la generalización de los resultados a una población más amplia, ya que no el propósito de los estudios cualitativos, sino que se refiere a que parte de los resultados puedan ser aplicados en otros contextos, es decir, se realiza un

traslado de los resultados a otro contexto, esto no lo hace el investigador, sino el lector del estudio o investigación. (Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, L., 2010).

Para que pueda realizarse una transferencia los datos proporcionados por el investigador deben ser precisos, cabe anotar que nunca será total ya que no existen dos contextos iguales.

3.8. Ética

Para cumplir con este aspecto se diseñó una carta de consentimiento en la que se explica los propósitos de la investigación y la importancia que tiene la información para la investigación, del mismo modo se tiene en cuenta y se informa que el proyecto y los resultados no generan ningún tipo de riesgo para los participantes.

Tanto la rectora de la institución como los estudiantes que asisten al grupo focal y las docentes de apoyo que compartan sus talleres, firmarán una carta de consentimiento, cuyo formato se encuentra anexo. A la fecha la rectora no ha firmado la carta ya que no se ha encontrado los días que ha asistido la investigadora, pero dejó la orden a la coordinadora académica para la realización de las acciones pertinentes al proyecto de investigación, cuando ella no esté.

CAPÍTULO 4. Análisis de resultados

El presente capítulo presenta el análisis de los resultados encontrados en el proyecto de investigación Rol de los compañeros de clase del estudiante con discapacidad visual de básica secundaria en la inclusión.

El propósito de esta investigación es conocer cómo es la interacción que se da entre el estudiante con discapacidad visual y sus compañeros de clase, para generar una propuesta que brinde estrategias a los compañeros de clase y se determine el rol de éstos en los procesos inclusivos, apoyando de este modo la inclusión educativa.

Se realizó una encuesta a tres grupos que tienen en su clase estudiantes con DV en la Institución Educativa Distrital Luis Ángel Arango, un grupo focal con la mayoría de estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a todo el colegio y la revisión de algunas propuestas de sensibilización realizadas en diversas instituciones que incluyen niños con discapacidad visual en sus aulas.

Para la realización de este capítulo se hizo necesario, primero, la sistematización de los instrumentos aplicados mediante una matriz que contiene las respuestas a las preguntas de todos los estudiantes encuestados, luego, la transcripción del grupo focal y síntesis de los aportes más significativos y por último la revisión de los talleres de sensibilización que fueron compartidos por las docentes de apoyo mediante un cuadro de análisis. Los datos obtenidos fueron analizados a la luz de categorías tenidas en cuenta para la realización de la encuesta y los ejes de análisis que surgieron de las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas.

Las encuestas fueron realizadas en tres jornadas, de acuerdo al horario proporcionado por la institución, 10-01 el día 16 de julio de 7 a 8 am, 701 el 17 de julio de 7 a 8 am y 902 de 9 a 10 am. Las encuestas comenzaron con una breve presentación de la investigadora, del proyecto, y luego lectura y explicación de las preguntas, antes de entregar las encuestas. Durante la sesión se resolvieron dudas sobre la forma de la pregunta. La duración de la encuesta fue de aproximadamente 40 minutos por curso, hubo colaboración de parte de los estudiantes y una vez finalizada ellos plantearon varias dudas acerca de las personas con discapacidad visual, en especial actividades que realiza la persona ciega y las causas de ceguera.

Tabla 1. *Relación de cursos encuestados*

CURSO	NÚMERO DE NIÑOS	NÚMERO DE NIÑAS	NIÑOS-AS CON DV INCLUIDOS
701	26	10	1
902	15	9	2
10-01	16	19	2
TOTAL	57	38	5

El grupo focal se desarrolló el día 24 de julio, a la hora del descanso en el aula de apoyo, al grupo focal asistieron: una estudiante con baja visión usuaria del braille de 6° grado, una estudiante ciega con discapacidad cognitiva asociada de 6° grado, un estudiante ciego usuario de braille de 10° grado, una estudiante ciega usuaria del braille

de 9° y un estudiante con baja visión de 9°, los demás estudiantes con discapacidad visual no se encontraban en el colegio. El grupo focal comenzó con saludo por parte de la investigadora, presentación del proyecto y objetivo. Se procedió a realizar las preguntas. Se contó con la colaboración de la tiflóloga quien dio su apoyo en la citación a estudiantes y la grabación en audio. La duración de la entrevista grupal fue corta (10 minutos), los estudiantes fueron tímidos, por tanto se realizó un diálogo posterior más informal del cual se obtuvo una información importante de la cual hay una grabación, para cumplir con el propósito del grupo focal, para que los estudiantes con discapacidad expresaran sus ideas.

La revisión de documentos ha sido paulatina, a medida que en las instituciones, especialmente las tiflólogas o docentes de apoyo decidan compartir los talleres que realizan. Se procede a la lectura de todos los talleres para encontrar puntos comunes y contrastar con la información obtenida en las encuestas y grupo focal. Se recogió un total de tres talleres de sensibilización y se sistematizaron en un cuadro.

- Conocimiento de los estudiantes del curso sobre la DV
 - No pueden ver
 - Problema de la vista
 - Son ciegos o de baja visión
 - Otros
- Conocimiento sobre las causas de discapacidad visual

- Por enfermedades o accidentes
 - Por los padres o nacen así
 - Otros
 - No saben
- Opiniones acerca de los compañeros y compañeras con discapacidad.
 - Positivas: Cualidades o habilidades
 - Negativas: Comportamientos
 - Otras
 - Relaciones establecidas con los compañeros y compañeras.
 - Amistad
 - Compañerismo
 - Indiferencia
 - Actividades que comparten los niños y niñas con los estudiantes con DV en el colegio.
 - Trabajos en clase
 - Tareas
 - Descanso

- Otra
- Apoyo brindado a los estudiantes con DV en el colegio.
 - Lectura y dictado
 - Guía
 - Otras (colocar pizarra, ayudarlos, explicarles, guardarles las cosas)
- Opinión acerca de la inclusión.
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
- Dificultades de los compañeros con DV en clase.
 - Se atrasan
 - No responden
 - Otras (alcanzarles algo, colocar pizarra, hacerles dibujos)
- Apoyo que quisieran brindar los compañeros de clase a los niños y niñas con DV.
 - Braille
 - Conocerlos más
 - No saben

Las categorías de análisis para el análisis del grupo focal son:

- Opiniones acerca de sus compañeros y compañeras de clase
 - Amables
 - Ruidosos
- Relaciones establecidas con los compañeros y compañeras
 - Amistad
 - Compañerismo
- Apoyo recibido por los compañeros
 - Lectura
 - Guía
 - Dibujos
 - Otras
- Actividades que comparten los niños y niñas con los estudiantes con DV en el colegio.
 - Trabajos en clase
 - Descanso
 - Otras
- Opinión acerca de la inclusión

- De acuerdo
- En desacuerdo
- Dificultades en clase
 - Tablero
 - Braille
 - Dibujos
- Sugerencias con respecto a talleres de sensibilización a sus compañeros y compañeras.
 - Braille
 - Actividades con venda

Las categorías seleccionadas para el análisis de documentos son:

- Objetivos
- Estrategia
- Actividades
- Recursos

4.1. Resultados

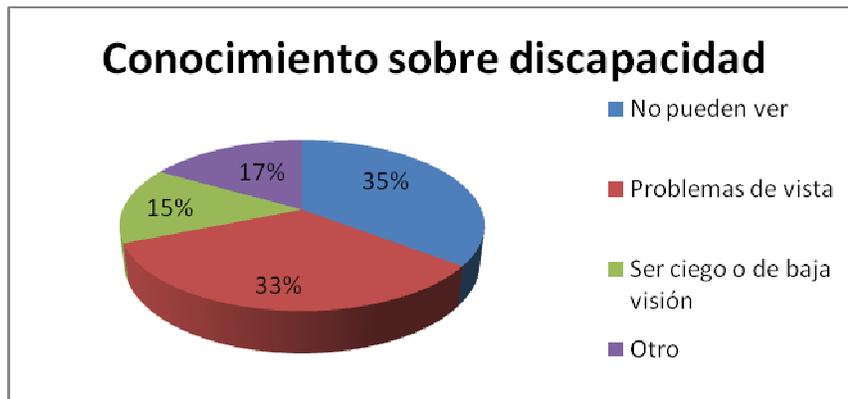
Los resultados de la encuesta se encuentran sistematizados en una matriz, el Anexo 5 corresponde al grupo 701, el Anexo 6 corresponde al grupo 10 01 y el Anexo 7 corresponde al grupo 902, y para su análisis se representa mediante gráficos, en los cuales se puede apreciar las categorías de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes con su correspondiente porcentaje.

Los resultados del grupo focal fueron transcritos (Ver Anexo 11) y los resultados de la recolección de información se sistematizaron mediante una matriz (Ver tabla No. 2), de dos entradas: Talleres y categorías de análisis.

Para mayor facilidad de lectura, se encuentran los resultados, acompañados del correspondiente análisis. Éste se realizará de acuerdo al gráfico 1 presentado en el capítulo anterior, donde se explica el procedimiento a seguir: una vez recogidos los datos de las encuestas, el grupo focal y los documentos se procede a leer, volver a leer, sistematizar la información en cuadros o matrices, reflexionar sobre ellos y representarlos gráficamente para el posterior análisis; finalmente contrastar toda la información recogida para encontrar similitudes, diferencias, encuentros y desencuentros.

4.2. Análisis de la encuesta. Se presenta a continuación el resultado de la encuesta acompañado del correspondiente análisis, de acuerdo a las categorías establecidas.

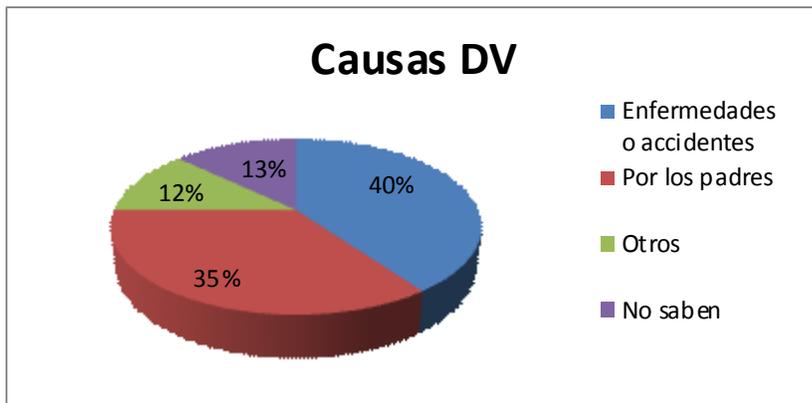
4.2.1. Conocimiento sobre discapacidad.



Gráfica 2. Resultados sobre conocimiento sobre Discapacidad visual

En la gráfica se puede observar que el 35% de los compañeros, define la DV como el no poder ver, como la ausencia o falta de visión de una persona y con un 35% la definen como el tener problemas en la vista desde el nacimiento o en el transcurso de la vida, un 15% considera que la discapacidad visual significa ser ciego o de baja visión, esto muestra que tienen claridad sobre la clasificación de la DV. Un 17% considera que la discapacidad no es un problema, que los niños o niñas con discapacidad visual desarrollan otras capacidades, o los sentidos, como lo expresa una niña del 702 “Para mí la discapacidad visual es aquella niña o niño que desarrolla en la vida o al nacer pero a pesar de eso tienen otras capacidades más desarrolladas de los que ven.”, denotando que no tienen una definición precisa del concepto de DV. Se puede afirmar que los estudiantes tienen un conocimiento mínimo y básico acerca de la definición de discapacidad visual.

4.2.2. Conocimiento sobre las causas de DV.



Gráfica 3. Resultados sobre causas de la ceguera

Como se puede observar en la gráfica un 40% de los niños y niñas atribuyen la discapacidad visual a enfermedades o accidentes; entre las enfermedades mencionan las virales mas no especifican cuáles, como lo expresa un niño de 701 “tal vez por accidentes o enfermedades”, un 35% la atribuye a los padres, ya sea por enfermedades sufridas por la madre durante el embarazo, o porque han fumado o porque los padres son alcohólicos o la madre no deseaba tener al hijo; por descuidos o por genética, un ejemplo de ello es la respuesta de una niña de 10° “pienso que las causas de la DV son porque tal vez en la vida pasada de los padres tuvieron y consumieron alguna droga y esto afectó en la vida del niño”. Un 12% de los encuestados responde que es debida a no usar gafas, tener enfermedades y no cuidarse, leer en los buses, uso indebido de drogas, desprendimiento de retina, por el paso de los años. Estas causas son completamente ciertas, denotan poca profundidad en el tema, ya que se mencionan aspectos ciertos, pero de modo superficial. El 13% no sabe, ya que reporta causas que no corresponden a la realidad, como rascarse

los ojos, leer periódico en los buses, usar demasiado la vista, la vista se gasta, o expresan que no tienen idea. Un ejemplo es la siguiente respuesta de una niña de 701 “Quedar ciego o con problemas de visión”, es decir, no expresa ninguna causa, o la siguiente que denota que se imaginan o crean una causa como la siguiente respuesta de un niño de 701 “Tal vez el mal desarrollo de la cexion cerebral de los hojos” o “que no se cuidó cuando era bebe”, o la siguiente “pues mucha tele y muy serkita y también porque se los restriegan”

4.2.3. Opinión sobre los niños y niñas con discapacidad.

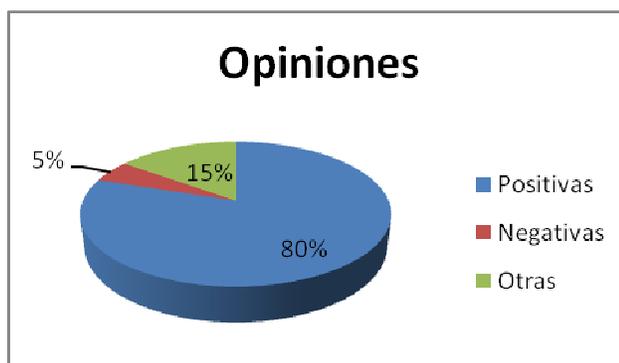


Gráfico 4. Resultados sobre las opiniones que tienen los compañeros acerca de los niños y niñas con DV.

Con respecto a las opiniones que tienen los compañeros de clase acerca de los niños y niñas con DV, un 70% de los encuestados los describe positivamente mediante expresiones como que son muy sinceros, amigables, tiernos, respetuosos, alegres, que desarrollan otras capacidades, inteligentes, sociables; destacan habilidades como tocar algún instrumento, destacan su valentía por seguir adelante y estudiar, una muestra significativa es la respuesta de una niña de 10° “Me gusta porque se integran al grupo así

no puedan ver, que son fuertes luchadores. Que salen adelante con sus discapacidades” o la de un niño de 701 que dice “que son muy valientes por no derrumbarse por la discapacidad”; estas expresiones denotan admiración hacia la persona con DV. Los compañeros los sienten como iguales, un ejemplo lo muestra la siguiente respuesta de una niña de 10° “la verdad ellos para mí son personas iguales a nosotros que tienen mejor desarrollo en sus otros sentidos y son buenas personas”. Otra respuesta a la pregunta qué te gusta de tus compañeros con DV dice “Todo, especialmente Angélica, es muy graciosa y muy bonita, y la kiero y la kuido mucho”, de una niña de 701. Un 25% expresa opiniones negativas, sobre todo se refieren a un compañero de baja visión del cual reportan que no les gusta que sea malgeniado, que no se deja ayudar, que es grosero y al referirse a los demás compañeros dicen que no les gusta que se aprovechen de la discapacidad para que los profesores les tengan pesar y los pasen, que son cansones, que uno de ellos se rasca los oídos muy duro, que son mentirosos. Es de resaltar una respuesta de un niño de 701 que contestó “me molesta que no puedan ver”, denotando que se siente mal porque sus compañeros no puedan ver.

4.2.4. Relaciones establecidas con los compañeros de clase.



Gráfico 5. Resultados sobre relaciones establecidas

Como se puede observar el 37% de los encuestados manifiesta que las relaciones que se establecen son de amistad y compañerismo en una misma proporción, se consideran amigos porque siempre están ahí cuando los necesitan, porque les brindan la ayuda que puedan, porque llevan una buena relación con ellos, un ejemplo de ello es la siguiente respuesta “llevo una buena relación con ella” (niña de 701), o la respuesta de otra niña de 10-01 “soy compañera, si fuera amiga estaría con ellos en cualquier situación”. Un 26% indica indiferencia, ya que las respuestas de los niños coinciden en que se tratan con los compañeros cuando les toca, por un trabajo en grupo o porque ha sido designado por el profesor, como lo expresa un niño de 10-01 “porque no interactúo mucho con ellos” o como lo expresa una niña del mismo curso “pues no me doy la oportunidad de compartir mucho con ellos y creo que por ahora son mis compañeros a los cuales respeto mucho”.

4.2.5. Actividades que comparten los niños y niñas con los compañeros con DV en el colegio.

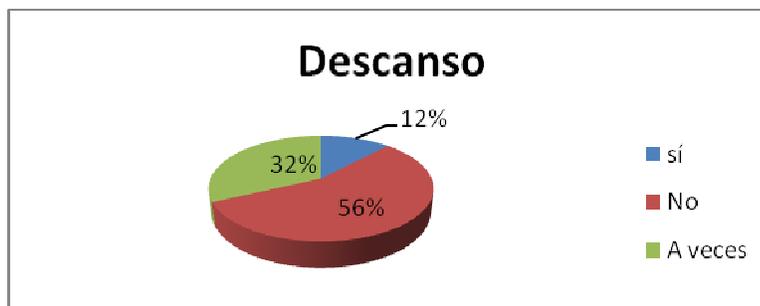


Gráfico 6. Participación en el descanso

Como se puede observar el 56% de niños y niñas no comparte con sus compañeros con DV en el descanso, reportan que no saben a qué se dedican ellos durante este tiempo

y los que saben a qué se dedican dicen que caminan, van a la sala de tiflología o a ensamble de música, que se reúnen con sus demás compañeros con DV, un niño de 10-01 expresa “ van a música a practicar ya descansar del ruido del salón”, o un niño de 701 “sentados hablando con los mejores amigos”. El 12% dice que a veces comparten con sus amigos con DV o no saben qué hacen sus compañeros en esa hora. Podemos afirmar que el 88% se muestra indiferente hacia la participación, ya que participa a veces o no sabe qué hacen sus compañeros en el descanso.

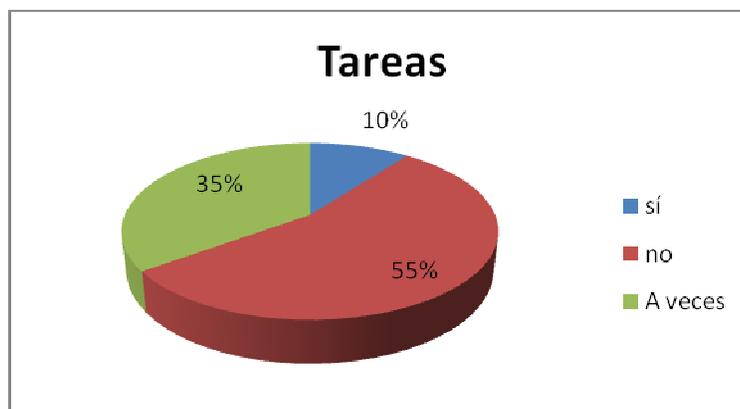


Gráfico 7. Resultados sobre realización de tareas con los niños y niñas con DV

Como se puede apreciar el 55% no realiza tareas con el estudiante con DV y el 35% reporta que a veces, esto indica que la mayoría no comparte con los niños y niñas con DV esta actividad, un mínimo porcentaje, el 10% sí lo y reporta que ayuda a sus compañeros por teléfono. Las respuestas a esta pregunta se puede afirmar que los niños y niñas la entendieron por tareas para la casa, y no tareas para el colegio.

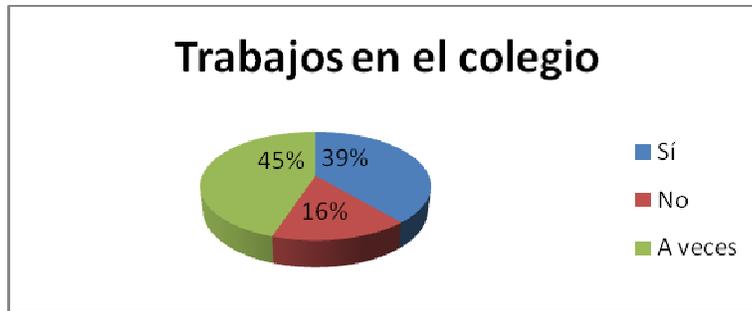


Gráfico 8. Resultados sobre realización de trabajos en el colegio

Con respecto a esta actividad que se realiza en el colegio el 39% reporta haber compartido trabajos en el colegio con los niños o niñas con DV, al preguntarles si les gusta trabajar en grupo con sus compañeros el 12% reporta que no les gustaría trabajar, por ejemplo expresan “no tengo amigos con DV”, “no me llevaría bien con ellos”, “es muy unida con Daniela”; las respuestas a esta pregunta denotan que los compañeros no comparten pues ellos ya tienen un compañero-a especial que les ayuda, o porque no han tenido la oportunidad o piensan o no saben interactuar con ellos por temor o desconocimiento. El 78% reporta que sí lo ha hecho y que les gusta ya que los compañeros con DV son muy inteligentes y aprenden a ver las cosas desde otra perspectiva, dicen que son juiciosos, por ejemplo responden “ella ayuda a pensar y no molesta”, “pone mucha atención y pone aportes”, “dan buenas ideas”. En los tres cursos donde se realizó la encuesta se encontró que los niños y niñas con DV tienen un amigo o amiga especial, quien los apoya la mayor parte del tiempo en el aula y comparten una estrecha amistad en el colegio.

Es por esto que los trabajos cooperativos estimulan en los estudiantes el apoyo al esfuerzo y logro de los demás, promover la retroalimentación y asegurar que todos los miembros del grupo aprendan (Arias, J., 2005)

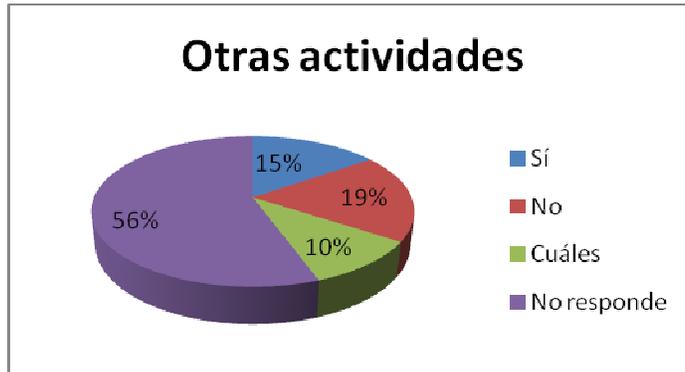


Gráfico 9. Resultados sobre realización de otras actividades

Esta pregunta se hizo con referencia a otras actividades fuera del colegio y las respuestas dan a entender que se refieren a otras actividades escolares. Por ejemplo contestan “sí, trabajos en grupo” (niño de 902); “sí, en ensamble del colegio” (niño de 10-01) o “sí, en películas” (niño de 701), los que respondieron en cuáles actividades se refieren a actividades escolares (10% de los encuestados) y el 56% no contestó nada.

4.2.6. Apoyo brindado a los estudiantes con DV en el colegio.



Gráfico 10. Resultados sobre apoyo brindado por los compañeros de clase

Con respecto al apoyo brindado por compañeros, el 40% reporta haber ayudado a sus compañeros en diversas tareas como, realizar dibujos, ayudar a colocar la pizarra, recoger objetos que se les ha caído, en la protección de películas, explicarles lo que no entienden, sacando cosas de la maleta, cerrándoles la maleta, estudiar juntos para memorizar, brindando apoyo y consuelo cuando se han disgustado con su mejor amigo o amiga. Unos ejemplos de respuesta son “cuando ha llorado por Daniela Niño “, “en exposiciones y en trabajos”, “en sociales, biología e inglés”, “cuando está escribiendo y se termina la hoja, pasando la regleta de hoja y acomodándola”, “colaborándole todo el tiempo de clases”, “les colaboro explicándoles y haciendo gráficos en braille”. El 36% reporta que le ayuda dictándole lo que está en el tablero o lo que el profesor dicta, leyendo textos de los libros, ejemplo de ellos son las siguientes respuestas “dictando para que no se quede atrasado”, “dictando lo del tablero “a dictarle y a describirle lo que estamos viendo”.

Un 24% reporta que los ayuda en los diferentes desplazamientos dentro del colegio, las siguientes respuestas ejemplifican: “ayudándola a ubicarse y a hacer los ejercicios”, “ubicándola en el sitio que es ella”, “se coge de mi hombro y camina conmigo”, “en clase y en desplazamientos, llevándolos de un salón a otro y dictándoles”.

Ante la pregunta de a quién piden apoyo los compañeros con DV, un 53% dice que le piden ayuda a los profesores, un 44% dice que a ellos y un 66% dice que piden ayuda a un compañero. Es muy significativo que el apoyo sea brindado en proporciones similares por los docentes y compañeros de aula.

4.2.7. Opinión acerca de la inclusión.

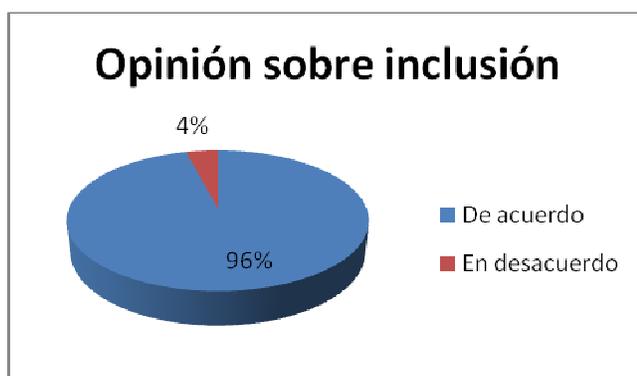


Gráfico 11. Resultados sobre opiniones de los estudiantes sobre el proceso de inclusión

Un 96% de los niños y niñas encuestados se encuentra a favor de la educación de sus compañeros con DV en el colegio y las respuestas resaltan que éste está preparado y cuenta con los recursos, que los estudiantes con DV son como los demás, que hay herramientas, material de apoyo, varias respuestas lo ratifican: “porque aquí se les brinda mucho apoyo y es un lugar adecuado para que se puedan desarrollar”, “el hecho que no

puedan ver no significa que no puedan estudiar, comprender y desarrollar los mismos temas que nosotros”, “en esta institución las personas los quieren y les colaboran mucho”, el 4% restante dice que todavía falta apoyo y que muchos compañeros no los ayudan porque piensan en ellos mismos.

Los compañeros de los niños y niñas con DV no se refieren explícitamente al aula de tiflogía, pero al contestar que el colegio está preparado es porque cuenta con una aula de apoyo especializada orientada por una profesional en tiflogía y dispone de material tiflotécnico y tiflológico básico.

Estos planteamientos ratifican los planteamientos de la educación inclusiva definida como la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales, parte de la premisa que junto a otros, niños, niñas y jóvenes pueden aprender en un entorno educativo que ofrezca condiciones de accesibilidad y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos. (MEN, 2008)

4.2.8. Dificultades de los compañeros con DV en clase.

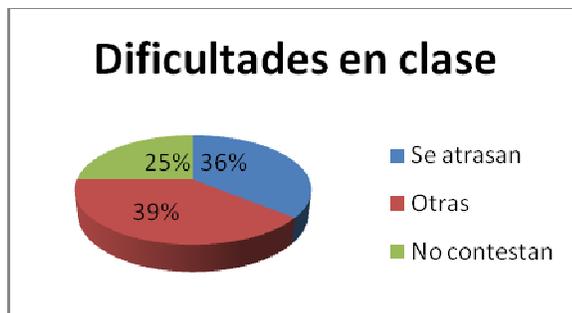


Gráfico 12. Resultados sobre dificultades de los niños y niñas con DV en clase

Un 36% de las respuestas coinciden en que los niños y niñas con DV se atrasan en las clases, porque los profesores dictan rápido o porque no alcanzan a copiar lo del tablero o porque se les acaba la pizarra y se demoran en cambiarla, ejemplo de ello son las siguientes respuestas “el profesor dicta rápido”, “lentos para copiar” (niños de 701), “piden que repita lo que dice el docente”, “se quedan atrasados ya a veces no entienden” (niños de 10-01), “cuando los profes dictan muy rápido” (niño de 902). El 39% se refiere a actividades como gráficos, dibujos, sacar cosas de la maleta, en escuchar las clases, en el desplazamiento en el colegio, dificultades en algunas materias específicas como el inglés, matemáticas, química, educación física, resaltan además el ruido del colegio que hace que no escuchen, algunos ejemplos de respuesta son, “se atrasan por el ruido”, “al sacar algo de la maleta” (niños 10-01), “hacemos mucho ruido y se quedan atrasados” , “se le caen las cosas”, “dibujos, gráficos” (niños de 701). El 25% de los encuestados no contesta a la pregunta o responden que no saben.

4.2.9. Apoyo que quisieran brindar los compañeros de clase a los niños y niñas con DV.



Gráfico 13. Resultados sobre apoyo que quisieran brindar los compañeros a los niños y niñas con DV

En esta pregunta un 65% coincide en que quisieran aprender braille para apoyar a sus compañeros, por ejemplo responden “el braille, para poder entender lo que ellos escriben y también para poderles dictar de una lectura en braille” (niña de 902), “sí para aprender a escribir en la pizarra de ellos y con el punsón y aprender a leer” (niño 701), “aprender a leer el sistema braille , y también a escribir para así apoyarlos un poco más” (niña 10-01). El 26% además del braille, pues lo incluyen en sus respuestas quieren conocer más acerca de la DV, desean saber qué sueñan, que piensan, qué sienten sus compañeros, saber de su vida. Por ejemplo, “como fue su experiencia, como tomo la noticia al perder su visión, como vive cada día, contarnos su historia”, “me gustaría saber como tratarlos sin decir algo que los haga sentir mal” (niña 10-019, “me gustaría saber el origen de su discapacidad visual y haci les ayudaría con todo” (niño 701), “la forma en que piensan y escriben para poder hablar y ayudarles a ellos tanto dentro del colegio como fuera del colegio en las actividades extraescolares” (niño 701), “como diferencian sus cosas y colores y aprender bien braile para ayudarles” (niña 902).

A continuación se presenta el análisis del grupo focal de acuerdo a las categorías establecidas.

4.3. Análisis del grupo focal.

4.3.1. Opiniones acerca de sus compañeros y compañeras de clase. Los estudiantes con DV reportan en la pregunta “¿Qué te gusta de tus compañeros?, las siguientes respuestas: La colaboración, el respeto, la tolerancia, el buen trato. Ante esa misma pregunta en la encuesta los compañeros de los estudiantes, igualmente se refieren

de manera positiva hacia sus compañeros, destacando cualidades y habilidades. Y sobre todo destacan la valentía de ellos.

En la pregunta ¿Qué te disgusta de tus compañeros? Destacan que les molesta el ruido que hacen y la recocha, por ejemplo “me molesta la recocha duro, duro, es muy feo”. Les molesta que no los integren en las conversaciones y que no les expliquen qué está pasando.

Estas respuestas coinciden con las brindadas por sus compañeros en la encuesta, en cuanto a que se destacan cualidades positivas y como negativo están de acuerdo en el ruido que hacen, que ocasiona que los niños y niñas con DV se atrasen.

4.3.2. Relaciones establecidas con los compañeros y compañeras. Al preguntar con cuántos compañeros de clase han interactuado dicen que con todos o con la gran mayoría. Individualmente reportan que tienen amigos especiales, tres, diez, cinco, uno. Las respuestas coinciden en cuanto que los compañeros reportan que tienen un amigo o amiga y saben el nombre, que es quien los acompaña y les colabora.

4.3.3. Apoyo recibido por los compañeros. En cuanto al apoyo recibido por sus compañeros reportan que consiste en el dictado, cuando están viendo videos o películas, en la descripción de las cosas, para leer textos en tinta o para ayudarles a hacer dibujos. Dicen que los profesores en ocasiones obligan a sus compañeros a leerles aunque ellos no quieran. Estas afirmaciones coinciden con las respuestas de las encuestas ya que algunos compañeros contestan que ayudan cuando el profesor les dice, lo hacen por orden de códigos.

Los niños y niñas con DV no reportan la ayuda que reciben en los desplazamientos, aspecto que sí es mencionado por sus compañeros en una gran proporción.

4.3.4. Actividades que comparten los niños y niñas con los estudiantes con DV en el colegio. En educación física, en música, en todas las clases, cuando hay actividades en grupo, en sociales. Reportan que no participan en educación física cuando hay deportes. En el descanso salen con sus amigos o amigas y caminan y hablan, cuando nadie está con ellos se van para música o para la sala de tiflología. A veces hablan con amigos de otros cursos.

Las respuestas coinciden con las de sus compañeros. En los trabajos en grupo los compañeros destacan que los niños y niñas con DV son muy inteligentes y que aportan y que sus contribuciones son valiosas porque lo hacen desde su mirada, desde otra perspectiva.

4.3.5. Opinión acerca de la inclusión. Todos están de acuerdo en que se sienten bien en el colegio, ya que allí les han brindado la ayuda que requieren, se sienten muy bien. Reportan que han estudiado en otros colegios que no son inclusivos y han tenido dificultades como falta de apoyo en áreas tiflológicas y en las asignaturas, ya que no están preparados para hacerlo, ahora en este colegio se sienten incluidos pues cuentan con el recurso de aula de apoyo especializada, que los complementa no solo en las áreas tiflológicas, sino en las asignaturas del curso.

Se hace una reflexión acerca de la educación en instituciones inclusivas, se concluye que ellos tienen otro perfil y son felices, en presentaciones de música cantan diferente que los niños que han estudiado en instituciones segregadas o especiales. Los

niños de instituciones segregadas son todos iguales, parecen una fotografía, no se ven felices.

En las instituciones donde no hay aula de apoyo, los compañeros de los estudiantes con DV son envidiosos porque a ellos les va bien.

Estas respuestas coinciden con la de los compañeros en la encuesta ya que las opiniones acerca de la inclusión son positivas, se refieren a que todos son iguales y tienen el derecho a estudiar donde quieran, que el colegio está preparado y no están de acuerdo en que estudien en otra institución, es decir, hay apoyo a los procesos inclusivos. Estas respuestas concuerdan con los planteamientos de la legislación nacional e internacional sobre la inclusión que establece la necesidad de promover relaciones y actitudes constructivistas y positivistas entre grupos heterogéneos de estudiantes, toda escuela debe aceptar, en virtud de la legislación, la presencia de niños con discapacidad en sus aulas. Arias, et al. (2005).

4.3.6. Sugerencias con respecto a talleres de sensibilización a sus compañeros y compañeras. Que aprendan braille, jaws (lector de pantalla para ciegos) y ábaco. Que cuando ellos charlen sobre un tema los integren en las conversaciones para saber de qué se trata y no los excluyan, que nunca se les ocurra hacerles picardías pues es muy molesto. Que respeten los implementos de ellos, que les ayuden recoger y no les cojan sus cosas. Falta más integración en el descanso, dicen que los compañeros en el descanso no hablan con ellos de pronto porque les tienen miedo o creen que les van a hacer algo, esperan que les hagan la charla, si hay alguien de otro curso les hablan, si hay música en el descanso van o si hay una profesora que les hable lo hacen.

Los niños y niñas con DV recomiendan que a sus compañeros les realicen un taller con vendas, ya que hace rato no les hacen, para que sientan lo que ellos sienten, que haya olores y sonidos, que los hagan reflexionar sobre lo que sienten, contar una historia, por ejemplo “ahora ustedes están viendo, pero quizás...”, “les vamos a mostrar este video o esta historia y vamos a reflexionar...”, que piensen que ahora ven y por alguna causa pueden no ver y que qué harían. Que cuando ellos hablan todos sepan de qué hablan, que los integren en sus conversaciones. Hacer talleres sobre estimulación sensorial, que vean un video con vendas para que sientan lo que ellos sientan, que caminen vendados, que vean películas sobre personas ciegas y sus historias de vida.

4.4. Análisis documentos

A continuación se presenta, tanto los resultados de la recolección de documentos como su análisis.

Tabla 2. *Síntesis de los talleres*

	Objetivo	Estrategia	Actividades	Recursos
Taller 1	Conocer la percepción y visión de los estudiantes de últimos grado, con respecto al modo y la manera como se ha llevado el proceso de inclusión en el colegio.	Taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo de bienvenida y presentación 2. Representación personal de la integración a partir de un diseño gráfico en plastilina 3. Visión crítica y propuestas 4. Auto 	Plastilina Hojas y lápiz Anexo 8

			evaluación 5. Recolección de evidencias	
Taller 2	Presentar ante el grupo de estudiantes videntes al nuevo compañero ciego a través de actividades teóricas, prácticos y lúdicos de sensibilización.	Se realizará a través de un Conversatorio y de actividades lúdicas en lo referente a la limitación visual.	1. Saludo Inicial 2. Presentación. Actividad Lúdica N° 1: Buscando a mi familia de Animales por el sonido. 3. Preguntas Inducidas respecto a los compañeros invidentes y de Baja Visión. 4. Actividad Lúdica N° 2: La gallinita Ciega (Con Venda) 5. Actividad Lúdica N° 2 Casa, terremoto huésped (Vendado) 6. Preguntas generales, respecto a la limitación visual, para ser respondidas por los estudiantes ciegos o el tiflólogo.	Vendas Anexo 9
Taller 3	Sensibilizar a los estudiantes en la cultura del respeto por la diferencia	Diseñar actividades que sensibilicen y orienten la convivencia con los estudiantes “integrados”	Talleres de sensibilización en cada uno de los cursos donde están los estudiantes integrados. Sensibilización en la formación.	-Tapa ojos -Pizarras -Punzón -Ábaco -Bastón Anexo 10

En total se recolectaron 3 talleres, de esta búsqueda se encontró que muchos de ellos no están sistematizados o digitalizados, pero existe un trabajo de sensibilización con los compañeros de clase del estudiante con DV, los talleres se planean y se desarrollan de

acuerdo a las necesidades específicas del grupo, es decir, no existe un taller único, ya que se diseñan atendiendo a los requerimientos del momento, es decir, cambios de salón, cambio de grupo, el ingreso de nuevos estudiantes con DV o resolver una dificultad específica dentro del salón de clases.

Los docentes de apoyo reportan que se han realizado variadas actividades de sensibilización dentro y fuera de la institución, una de ellas, por ejemplo, consistió en una feria donde se intercambiaron libros en tinta y braille, se repartieron alfabetos braille y se realizaron diversas actividades lúdicas y de sensibilización con venda y breve explicación del sistema braille con el propósito de acercarse un poco más a la DV. Otra actividad mencionada llamada “en los zapatos del otro”, consiste en que por una jornada completa de estudio, algunos compañeros de clase se cubren los ojos con una venda y asisten a todas las actividades del día en el colegio, y los compañeros con DV son los que los guían de un salón a otro. También se han realizado proyecciones de películas, juegos de mesa y actividades físicas, en las que la mitad de personas están vendadas y la mitad sin vendar.

Es usual, además, que en las izadas de bandera, los niños con DV tienen a su cargo una actividad como tocar algún instrumento, interpretar una canción o recitar una poesía, con el ánimo de que la comunidad del colegio los reconozca y se acerquen más a ellos. Se organizan, además, jornadas y actividades a cargo del aula de apoyo con el fin de exponer a la comunidad educativa muestras de material de alta y baja tecnología para personas con DV y socializar las actividades que realiza el aula de apoyo.

Los colegios realizan, además, talleres de capacitación a docentes, padres de familia y funcionarios de los colegios, en dichos talleres se da la información básica sobre la discapacidad visual, braille, elaboración de material didáctico, recursos tiflológicos y cómo brindar apoyo o guía.

4.5. Modelo Propuesta Taller

El modelo de propuesta de formación para compañeros de niñas y niños con discapacidad visual, que se presenta a continuación, contiene los elementos que se considera fundamentales en el proceso de sensibilización o de formación del compañero de clase del estudiante con DV, en un colegio inclusivo y está basado en los aportes de los compañeros del estudiante con DV, niños y niñas con DV, los talleres que se recolectaron y la información brindada por las tiflólogas y docentes de apoyo de las instituciones educativas; dicha propuesta pretende brindar a los compañeros las herramientas y los conocimientos básicos para poder brindar un apoyo adecuado.

La propuesta se presenta mediante una tabla, ya que así ofrece la posibilidad de escoger objetivo, metodología, una o varias actividades, y escoger el recurso adecuado para desarrollar un taller. Es una herramienta para el docente de apoyo o el docente de aula.

Tabla 3. *Modelo propuesta taller*

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Dar a conocer a los compañeros de clase del estudiante con DV la definición de discapacidad visual y sus causas.• Sensibilizar a los compañeros de clase del estudiante con DV sobre el reconocimiento de la

diferencia y aceptación del otro.

- Caracterizar a la persona ciega desde el ámbito físico, social, afectivo y laboral.
- Experimentar por sí mismo la condición de ceguera y de baja visión.
- Conocer los recursos tiflológicos y tiflotécnicos disponibles para la formación integral de la persona con DV y el acceso a la información.
- Cómo guiar a una persona ciega, en sitios abiertos y cerrados.
- Dar a conocer a los estudiantes la forma de describir a una persona ciega material gráfico como dibujos o esquemas.
- Conocer las causas que originan DV, como medio de prevención.
- Realizar talleres de elaboración de material didáctico y conocer los criterios de adaptación de material de tipo visual.
- Aprender a leer y escribir en braille.

Metodología

La metodología básica sugerida es taller.

Cine foro.

Actividades lúdicas con venda: juegos de mesa y físicos en espacios abiertos.

Ferias para exponer material tiflológico y adaptado.

Actividades

Se sugiere la realización de diversas actividades como:

- Proyección de películas y realizar análisis de las mismas. Se sugiere realizar preguntas reforzando los conceptos, causa e implicaciones de la discapacidad visual
- Juegos con venda para que los estudiantes experimenten por sí mismos la condición de ceguera o de baja visión.
- Realización de recorridos con venda por la institución educativa.
- Talleres teórico prácticos de material didáctico. Los estudiantes deben diseñar un modelo de material para explicar un concepto concreto y uno abstracto para un compañero ciego.
- Conocer los materiales y adaptaciones existentes para las personas con baja visión.
- Talleres teórico prácticos de braille. Realizar periódicamente clases de braille dentro de diversos espacios académicos.
- Realizar torneos de ajedrez, dominó, futbol sonoro, damas chinas, batalla naval, etc., en la que varios de los jugadores usen vendas.
- Realizar concursos sobre elaboración o adaptación de juegos conocidos para personas ciegas o

elaboración de material para dar a conocer conceptos específicos.

- Realizar ejercicios prácticos para dar a conocer a los estudiantes la forma de describir a una persona ciega material visual como dibujos, gráficos, láminas o esquemas.
- Realizar recorridos por la institución educativa utilizando técnicas pre bastón y bastón.
- Organizar actividades lúdicas en los descansos, a cargo de un curso diferente por semana, en las que se integren a los niños y niñas con DV.
- Realizar jornadas de aeróbicos realizando acompañamiento a los estudiantes con DV por turnos.
- Lineamientos básicos para describir a una persona ciega videos, películas o material audiovisual.
- Escuchar audio descripciones de películas.
- Escuchar la película Anita, que viene descrita para la persona ciega y luego verla para comparar y sensibilizar acerca de la importancia de una buena descripción.

Contenidos

- Definición de discapacidad.
- Discapacidad visual y causas.
- Clasificación de la Discapacidad visual.
- Efectos de la ceguera y la baja visión.
- Material tiflológico y Tiflotécnico.
- Material para baja visión.
- Sistema braille.
- Técnicas pre bastón y bastón.

Recursos disponibles

- Colección ARCO IRIS del INCI
- Manuel Bueno Martin. Coordinador del ICV Interredvisual. Tecnología para ciegos y deficientes visuales: recopilación de recursos gratuitos en la red.
- Manuel Bueno Martin. Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos.
- Mercedes Ríos Hernández, Antonio Blanco Rodríguez. El juego y los alumnos con discapacidad. Actividad física adaptada.
- María José López Pozuelo. Colección de juegos infantiles: Juegos con los ojos vendados. Recuperado de www.museodeljuego.org/_xmedia/contenidos/0000001254/docu1.pdf
- Manual de signografía braille. Centro de recursos educativos."Espíritu santo". Alicante

- 252 juegos clasificados. Recuperado de: <http://cofccasanova.wordpress.com/medios/clases-para-ninos/>
- Por cuatro esquinitas de nada. Recuperado de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frecursos.crfptic.es%3A9080%2Fjspui%2Fbitstream%2Frecursos%2F359%2F5%2FPor-cuatro-esquinitas-de-nada.ppt&ei=05GrULviC5Os8QSVv4GYBA&usg=AFQjCNGVEfMhTuaYqDNeEDW0ZrSV16Q9Ag>
- Guía de orientaciones pedagógicas para la atención e integración de niños y niñas menores de 6 años con discapacidad visual en entornos familiares, sociales e institucionales del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.
- www.endonech.es
- www.inci.gov.co
- www.once.es
- www.interedvisual.es
- www.colombiaaprende
- Películas: Rojo como el cielo, El color del paraíso, Bailarina en la oscuridad. Las cenizas de la luz, Ceguera, Black, Anita.

CAPÍTULO 5. Conclusiones

La investigación que se desarrolló permitió describir las relaciones que se establecen entre los niños y niñas con DV y sus compañeros de clase y plantear un modelo de propuesta sobre el rol de éstos en el proceso de inclusión educativa, objetivo general de esta investigación.

Mediante las estrategias de recolección de información utilizadas como la entrevista, el grupo focal y la revisión de talleres, no sólo se pudo caracterizar las relaciones existentes entre los niños y niñas con DV y sus compañeros de clase, sino generar un modelo de propuesta que brinda a los compañeros del estudiante con DV, las herramientas básicas para apoyar los procesos inclusivos de niños y niñas con DV que pertenecen a una institución educativa de educación media, objetivo específico que se considera cumplido en este proyecto.

El grupo focal permitió contrastar la información dada por los compañeros de clase, desde el punto de vista de los niños y niñas con DV, permitiendo encontrar encuentros y desencuentros entre las respuestas dadas por ambos. Dentro de los hallazgos más importantes que se encontraron, que fueron clave para dar respuesta a la pregunta problema de esta investigación y cumplir con los propósitos planteados, se encuentran los siguientes.

5.1. Hallazgos

Con respecto a la primera categoría sobre el conocimiento que tienen los compañeros del estudiante con DV se puede concluir que poseen una información

mínima y básica, es decir, definen la discapacidad visual como la falta de visión, desconociendo la clasificación de la DV: Ceguera total, ceguera legal y baja visión, establecida por la Organización Mundial de la Salud, aspecto muy importante, ya que de acuerdo a la clasificación cambian los recursos y las estrategias de atención. Un mínimo porcentaje (15%) de los encuestados sí diferencia entre ceguera y baja visión, esto puede ser debido a que han recibido información a este respecto o han indagado por su propia cuenta.

Un 17% definió la discapacidad como un atributo que origina la incorporación de habilidades como la percepción del mundo desde otros sentidos. La definen como ver las cosas de otro modo; aspecto que no es ajeno a los imaginarios que han existido a lo largo de la historia sobre las concepciones acerca de las personas ciegas, como en Grecia, donde se les atribuía a ellos habilidades y dones especiales.

Sobre las causas de la DV, se puede concluir que el conocimiento es bajo, ya que si bien es verdadero que puede ser por una enfermedad viral, no especifican cuáles enfermedades pueden ser, también contestan que es debida a accidentes, pero no qué tipo de accidentes, un 25% lo atribuye a causas que no existen. Es decir, las concepciones de los estudiantes corresponden al modelo tradicional de discapacidad, que la define como una enfermedad o deficiencia, situando su origen en causas individuales y está ligada a una “tragedia personal”.

Los compañeros de los estudiantes con DV se refieren a ellos, resaltando no solo sus cualidades personales, los describen en gran medida como simpáticos, inteligentes, amables, y resaltan las habilidades, que en su gran mayoría están relacionadas con la

música, es decir, interpretación de instrumentos musicales. En estas respuestas se deja ver en el fondo sentimientos de lástima hacia la discapacidad y a su vez sentimientos de admiración por seguir adelante a pesar de su discapacidad. Muestran valores como la solidaridad; ante una población considerada en desventaja.

Las opiniones negativas con respecto a la población con DV, no se pueden generalizar como relacionadas a la discapacidad, ya que se refieren principalmente a dos compañeros, uno de baja visión que tiene un temperamento fuerte y una compañera que tiene discapacidad cognitiva asociada, es decir, no están ligados a la discapacidad, sino a las características propias de cada individuo. Dicho de otro modo, las concepciones que se tienen acerca de la discapacidad están estrechamente ligadas con las experiencias que se tienen con la población. Cabe notar que los estudiantes manifiestan preferencias de parte de los profesores hacia los niños y niñas con DV, y a su vez que los docentes son indiferentes, no los tienen en cuenta y los “pasan” debido a su condición.

En el grupo focal igualmente, los niños y niñas con DV se referían de manera positiva hacia sus compañeros, resaltando el apoyo recibido en clase; describen a sus compañeros como amables, colaboradores. Los aspectos negativos mencionados se refieren al ruido producido por ellos como hablar duro, gritar y la recocha, que les impide estar atentos y los distrae en sus actividades. Se resaltó además que los compañeros no los incluyen en sus conversaciones, que no les explican por qué se ríen, es decir, no los tienen en cuenta.

Se resalta en los tres cursos que se crean fuertes lazos de amistad entre el niño o niña con DV y un compañero-a en especial, quien esta constantemente con ellos en las

clases. En el colegio hay un caso particular de un niño ciego de 10° quien comparte con una compañera desde la primaria. Las respuestas específicas sobre si conocen el nombre del mejor amigo o amiga de su compañero ratifican este aspecto.

Las respuestas relacionan estrechamente la amistad con la ayuda ofrecida, es decir, soy su amigo porque lo ayudo o comparto con él; o no lo soy porque casi no “ando” con él o no le colaboro. Un 26% de los encuestados en sus respuestas definitivamente muestran indiferencia y al confrontarse con preguntas relacionadas se puede observar que es por desconocimiento, temor o falta de oportunidad.

Sobre el apoyo ofrecido a los niños y niñas con DV, la lectura de textos escritos en tinta, en el tablero o en otros medios visuales, además de dictarles, son las actividades de apoyo que más realizan los compañeros. Esta actividad se realiza espontáneamente o porque han sido asignados por el profesor. Las respuestas dejan ver que los estudiantes lo hacen porque los docentes dictan rápido, porque no verbalizan lo que escriben en el tablero o porque no tienen en cuenta al estudiante con DV.

Otro de los apoyos que se reportan con una alta frecuencia es con respecto a la guía, o ayuda en los desplazamientos de un salón a otro, aspecto que llama la atención ya que el colegio es un espacio cerrado, por tanto los estudiantes con DV están en la capacidad y han sido orientados por el aula de apoyo en los recorridos y las técnicas de orientación y movilidad para desplazarse dentro del colegio. Este aspecto no fue mencionado por los estudiantes con DV en el grupo focal, puede ser debido, a que es una práctica cotidiana, o a que en el curso donde más se reportó este aspecto, el 10 01, se encuentra un

estudiante que hace poco perdió la visión y está en proceso de rehabilitación, por tanto aún no realiza esta actividad.

Resulta interesante que la mayor cantidad de respuestas con respecto a la colaboración se refiere al braille, ya que los estudiantes reportan como una de las mayores dificultades el que los niños y niñas con DV se quedan atrasados debido al cambio de pizarra y que ellos le colaboran en este aspecto. Resaltando una de las mayores críticas al braille como sistema. De otra parte, los estudiantes con DV no le ven problema al sistema braille, lo ven como algo cotidiano. Estas respuestas, por tanto, ratifican el interés de los compañeros de clase por el aprendizaje del braille, ya que lo consideran indispensable para brindar un mejor apoyo a su compañero o compañera.

Llama la atención también el apoyo brindado por los compañeros de clase en la ayuda a la realización de dibujos a los niños y niñas con DV, aspecto que se trata en la capacitación a docentes, pues las tareas sobre dibujos no resultan significativas para ellos, pudiendo adaptarse o cambiarse por otras.

Con respecto a la categoría sobre la opinión acerca de los procesos inclusivos, tanto los niños y niñas con DV y sus compañeros están en total acuerdo con este proceso, resaltando la labor del aula de recursos (denominada también como aula de apoyo o de tiflogía) y del tiflólogo o docente de apoyo que tiene a su cargo el manejo de ella. En sus respuestas se resalta la educación como un derecho y que el hecho de tener discapacidad no debe ser un obstáculo para recibir educación en cualquier institución o centro educativo. Solo el 4% se manifestó en contra, ya que según ellos no hay el suficiente apoyo de parte de docentes, compañeros y recursos.

Las respuestas sobre las dificultades que presentan en clase los niños y niñas con DV están directamente relacionadas con el apoyo brindado por los compañeros, es decir, el dictado y lectura corresponden a la dificultad de quedarse atrasados porque los profesores dictan rápido, por el cambio de pizarra, o porque reconocen que hay mucho ruido en el salón, por tanto sus compañeros no escuchan. Un porcentaje significativo, el 25%, contesta que no sabe, dando a entender indiferencia o desconocimiento.

El 65% de los estudiantes coincide en que quieren aprender braille para poder colaborar mejor a sus compañeros, el 26% quiere conocer más acerca de sus compañeros, quieren saber qué piensan, que sueñan, que les cuentan la historia de su discapacidad, qué hacen en sus tiempos libres, es decir, saber más acerca de ellos.

Sobre las actividades que comparten los niños y niñas con DV en el colegio, se resalta la apatía a participar en el descanso con ellos, coincidiendo con el porcentaje que contesta no saber qué hacen en este tiempo. En el grupo focal los niños y niñas expresaron que se sientan en la tarima del patio por el temor a ser empujados por sus compañeros, por el ruido excesivo, o porque nadie se acerca a ellos; los estudiantes con DV se buscan y se dirigen al aula de música o a la sala de tiflogía donde hay menos personas, no hay tanto ruido y hay alguien que habla con ellos.

El 84% de los niños coincide en que han participado varias veces en trabajos colaborativos y destacan el aporte de sus compañeros al mismo, contestan que es una oportunidad para conocerlos más y saber cómo trabajan; el resto expresa no haber tenido la oportunidad de haberlo hecho o no querer hacerlo; puede ser debido a falta de oportunidad, temor, rechazo o no querer quedarse atrasados por ayudarles.

El 90% reporta no realizar tareas con ellos, solo el 10% realiza esta actividad en casa o por teléfono. En la pregunta sobre otras actividades se refería a actividades que comparten fuera del colegio y los compañeros reportaron actividades académicas en diferentes asignaturas como inglés, educación física y sociales, principalmente, o describiendo y contando el apoyo que les brindan cuando hay una proyección de película o video.

Las respuestas a la pregunta sobre a quién solicitan ayuda cuando la necesitan, los compañeros reportan que los niños y niñas con DV piden y reciben apoyo principalmente de los docentes y en proporción muy similar solicitan ayuda de sus compañeros, a uno o dos en especial.

Sin duda alguna se destaca que el trabajo en grupo o colaborativo ofrece beneficios tanto a los niños y niñas con DV, como a sus compañeros, ya que aprenden de “todos-as” y “con todos-as”. La inclusión educativa es asunto de todos y sin lugar a dudas el aula de apoyo, de tiflogía o de recursos liderada por un tiflólogo o por un docente de apoyo, es una herramienta y condición fundamental en el proceso de inclusión.

Como principal conclusión se destaca la labor e influencia de los compañeros de curso en el proceso de inclusión y los beneficios que ofrece el trabajo colaborativo, que no solo ofrece beneficios a nivel académico sino social. Es importante incluir a todos los compañeros de clase en el apoyo que se requiere durante las clases, para estrechar los lazos de amistad y compañerismo, necesarios en todo proceso educativo.

5.2. Recomendaciones

De acuerdo a las conclusiones y los hallazgos presentados se hace necesario extender la investigación hacia la totalidad de las instituciones que incluyen en sus aulas niños y niñas con DV, con el ánimo de poner en práctica el modelo de talleres propuesto, resultado de esta investigación y profundizar en las relaciones que se establecen entre los niños y niñas con DV y sus compañeros de clase y establecer las causas de los sentimientos de rechazo, indiferencia, lástima, que aún persisten hacia los estudiantes con DV.

Desarrollar la investigación, incluyendo a los docentes de apoyo y los docentes del colegio para tener una mirada desde otros puntos de vista, mejorar la propuesta realizada y profundizar en el conocimiento de las relaciones existentes entre compañeros y determinar los apoyos requeridos por los estudiantes con DV.

Se hace necesario poner en práctica la propuesta y registrar los resultados para determinar su incidencia en los compañeros de clase del estudiante con DV, y plantear las modificaciones pertinentes.

Ampliar las estrategias de recolección de información, para complementar y profundizar la información recolectada, mediante entrevistas individuales y grupales, observación y recolección de la totalidad de propuestas de taller realizadas con las instituciones que incluyen población con DV.

Se debe fortalecer la dinámica del trabajo colaborativo, y profundizar en las diversas técnicas de este tipo de trabajo, para ofrecer a los docentes de los colegios

inclusivos opciones que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población con DV y mejorar las relaciones que existen entre los compañeros de clase.

Socializar este tipo de proyectos con el ánimo de dar a conocer a la comunidad educativa las implicaciones de la discapacidad visual y promover acciones encaminadas a cambiar las concepciones erróneas de la discapacidad, que permitan desarrollar en la comunidad educativa no solo la valoración y el respeto por la diferencia, sino la implementación de las estrategias adecuadas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante con DV incluido.

Como debilidad de la investigación se destaca el haberla realizado en una sola institución y haber realizado encuesta, y la recolección de solo tres talleres que dependió de la colaboración o sistematización de los mismos por parte de los docentes de apoyo.

Por último se sugiere desarrollar una investigación que parta de los resultados de indagaciones realizadas con docentes, padres de familia, compañeros y personal administrativo y de servicios generales de instituciones inclusivas con el propósito de incluir en el Proyecto Educativo Institucional, acciones y lineamientos de atención pertinentes para mejorar los procesos inclusivos de la población con discapacidad visual.

Realizar investigaciones que registren los resultados de la implementación de diversos modelos de trabajo cooperativo con población con discapacidad visual, para ofrecer a los docentes diversas alternativas de trabajo en las clases que incluyen estudiantes con discapacidad visual y beneficiar de este modo a todos y todas las estudiantes.

Diseñar investigaciones que incluyan propuestas que surjan de los niños y niñas con DV y de sus compañeros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, J. Cárdenas, C. Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo*. Bogotá, D.C.:

Editorial Guadalupe

Blanco, R. (2002) “*La Educación Inclusiva en América Latina: Realidad y*

Perspectivas”, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de

Integración Educativa. Temuco-Chile.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index*

For Inclusion: Developing Learning and participation in schools (Bristol, CSIE).

Traducción al español por UNESCO/Oficina Regional de Educación para

América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2004.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (200). Métodos de

investigación en psicopedagogía. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill

Bueno Martin, M. (1994). Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos.

Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe

Crespo, S. (1998). *Educar al niño discapacitado visual*. Córdoba: Ed. Copycor

Conferencia Mundial de Educación para Todos. *Satisfacción de las necesidades básicas*

de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Jomtien, Tailandia, 5 al9 de

Marzo, 1990. Comisión Internacional de Educación para Todos (Banco Mundial,

PNUD, UNESCO, UNICEF) (1990). UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, julio

de 1990.

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación

contra las personas con discapacidad. 12 de marzo de 2001

- Defensoría del pueblo. (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: Una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Bogotá, D.C.: Imprenta Nacional Colombia
- Echeita Sarrionandia, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones
- Foro Mundial de Educación para Todos (2000) *Marco de Acción de Dakar de Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal, 26-28 de Abril de 2000. UNESCO, Paris.
- Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT
- Frawley, W. (1999). *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Paidós Ibérica Ediciones S.A.
- INSTITUTO NACIONAL PARA CIEGOS. (1998). Documento de trabajo Lineamientos técnicos para la atención de la población con limitación visual. Colección Arco Iris. Módulos. Bogotá, Colombia: Casa editorial INCI.
- INSTITUTO NACIONAL PARA CIEGOS. (2000). Colección Arco iris. Santafé de Bogotá. Casa editorial INCI.
- Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (2004). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Hernández Pina, F. (1995). Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos. Murcia: DM
- López Justicia, M. (2004). Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Coruña: NETBIBLO

- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Canadá: Qual Institute Press.
- MEN. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual*. Santafé de Bogotá.
- MEN. Decreto 366 de 9 de febrero de 2009
- OEA (2003). *Educación en la diversidad. Material de formación docente*. Ministerio de Educación del Brasil
- Organización mundial de la salud. *Clasificación internacional de las enfermedades (CIE)*, 1992.
- Ortiz Franco, J. Barrera Avellaneda, M. Rojas Ortiz, M. Vela Torres, L. (1997). *La integración escolar del excepcional: Un reto para la institución educativa y el maestro*. Bogotá, Colombia: Nuevas ediciones Ltda.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca. Madrid.
- Pradilla Cobos, H. (2002). *Variables que inciden en la integración de niños y adolescentes con limitación visual en las provincias de Buenos Aires y Córdoba en la República Argentina y en Colombia*. Bucaramanga, Colombia: Publicidad Córdor.
- Pulido Rodríguez, R. Ballén Ariza, M., & Zúñiga López, F.S. (2007) *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo. Teoría, Investigación y práctica*. Argentina: Grupo Aique Editor S.A,
- Stainback, S. Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.
- UNESCO (1994). *Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994, UNESCO, París.
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile.
- UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI (2001) “Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas”. En Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa, N° 8. Inclusión de Niños con Discapacidad en la escuela Regular. UNICEF.
- UNESCO (1994). “Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, Salamanca.
- Vidal, J. G y Manjón, D. G (1992): “*Evaluación psicopedagógica. Una perspectiva Curricular*”. Madrid: EOS.

Anexos

Anexo 1. Encuesta

Nombre: _____ Fecha: _____

Colegio: _____

Curso _____

Edad: _____

Sexo:

1. ¿Para ti que es discapacidad visual (DV)?
2. ¿Cuál crees que son las causas de la DV?
3. ¿Qué te gusta de tus compañeros-as con DV?
4. ¿Hay algo que te molesta de tus compañeros-as con DV?
5. ¿A nivel educativo piensas que tus compañeros con DV deben estudiar en esta institución? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

6. ¿Crees que el trato que le das a tus compañeros con DV es el adecuado? _____
¿Por qué? _____

7. ¿Te consideras amigo-a de tus compañeros-as con DV? Sí _____ No _____
¿Por qué? _____

¿Sabes quién es su mejor amigo? _____

8. Participas activamente con tu compañero-a con DV en:

Descanso: Sí _____ No _____ A veces _____

Tareas: Sí _____ No _____ A veces _____

Trabajos en el colegio: Sí _____ No _____ A veces _____

Otras actividades: Sí _____ No _____

¿Cuáles? _____

9. ¿Qué hacen tus compañeros-as con DV en el descanso?

10. ¿Te gusta trabajar en grupo con tu compañero-a con DV? Sí _____
NO _____ Por qué

11. ¿Has tenido la oportunidad de colaborar a tu compañero? Sí _____ No _____

En qué situaciones _____

Cómo _____

12. Cuando tus compañeros-as con DV necesitan ayuda ¿a quién la piden?

Al profesor _____ A ti _____ A un compañero-a _____

13. ¿Has observado que tus compañeros con DV tengan dificultades en clase?

Sí_____ No._____

¿Cuáles?_____

14. ¿Qué te gustaría saber o aprender para apoyar a tu compañero-a con DV?

GRACIAS!!!!

Anexo 2. Preguntas para el grupo focal

1. ¿Qué te gusta de tus compañeros?
2. ¿Hay algo que te moleste de tus compañeros?
3. ¿Crees que el trato que te dan tus compañeros es el adecuado?
4. ¿Con cuántos niños del salón has interactuado, en qué situaciones?
5. ¿Qué tipo de ayuda recibes de tus compañeros?
6. ¿En qué actividades participas con tus compañeros?
7. ¿En cuales actividades no participas?
8. ¿Te sientes bien en la institución o crees que debes estudiar en otro tipo de institución?
9. ¿Tienen alguna sugerencia con respecto al apoyo que debes recibir de tus compañeros?

Anexo 3. Carta de Consentimiento

El colegio IED Luis Ángel Arango está invitado a participar en la investigación “Rol de los compañeros de clase del estudiante con discapacidad visual de un colegio inclusivo”, cuyo propósito es mejorar el proceso inclusivo que lleva a cabo la institución. Mi nombre es Marta Elena Clavijo y estoy cursando una maestría en educación con acento en procesos de enseñanza y aprendizaje con el convenio establecido entre el Tecnológico de Monterrey de México y Uniminuto de Colombia. Estoy adelantando este trabajo de tesis como requisito de la asignatura Proyecto I y Proyecto II y culminar con éxito la maestría. La institución educativa cumple con las condiciones requeridas para colaborar en esta tarea. Su participación es enteramente voluntaria.

El propósito del investigador es asegurar confidencialidad. Solamente el investigador tendrá acceso a la información obtenida en esta investigación. En caso de realizar grabaciones, éstas serán conservadas en lugar seguro y serán borradas después de que hayan sido transcritas. Solamente los resúmenes de sus respuestas serán discutidas con las asesoras del proyecto.

Su firma indica autorización y voluntad de participar en esta investigación. Las preguntas son interesantes y pueden guiar a algunas reflexiones como docentes, compañeros o alumnos interesados en el proceso de inclusión educativa. Le será proporcionada una copia de este formato para su archivo.

Gracias por su cooperación.

Nombre _____

Cargo _____

Firma _____

Fecha _____

Tel _____

Firma del investigador _____

Anexo 4

Anexo 3

CARTA DE CONSENTIMIENTO

El colegio IED Luis Angel Arango está invitado a participar en la investigación “Rol de los compañeros de clase del estudiante con discapacidad visual de un colegio inclusivo”, cuyo propósito es mejorar el proceso inclusivo que lleva a cabo la institución. Mi nombre es Marta Elena Clavijo y estoy cursando una maestría en educación con acento en procesos de enseñanza y aprendizaje con el convenio establecido entre el Tecnológico de Monterrey de México y Uniminuto de Colombia. Estoy adelantando este trabajo de tesis como requisito de la asignatura Proyecto I y Proyecto II y culminar con éxito la maestría. La institución educativa cumple con las condiciones requeridas para colaborar en esta tarea. Su participación es enteramente voluntaria.

El propósito del investigador es asegurar confidencialidad. Solamente el investigador tendrá acceso a la información obtenida en esta investigación. En caso de realizar grabaciones, éstas serán conservadas en lugar seguro y serán borradas después de que hayan sido transcritas. Solamente los resúmenes de sus respuestas serán discutidas con las asesoras del proyecto.

Su firma indica autorización y voluntad de participar en esta investigación. Las preguntas son interesantes y pueden guiar a algunas reflexiones como docentes, compañeros o alumnos interesados en el proceso de inclusión educativa. Le será proporcionada una copia de este formato para su archivo.

Gracias por su cooperación.

Nombre Bertha Elena Herrera de Neiva

Cargo Rectora

Firma [Firma manuscrita]

Fecha Julio 27/2012

Tel 4133035

Firma del investigador [Firma manuscrita]

Anexo 5. Sistematización curso 701

Estudiante		Pregunta 1			Pregunta 2		Pregunta 3			Pregunta 4	
Numero	Sexo	Sabe poco	No sabe	Otra	Alguna causa	No sabe	Cualidades	Habilidades	Otro	No	Qué
1	F			x	x		x			x	
2	F			x		X	x			x	
3	F		x		x		x				cansones
4	M	x			x			x		x	
5	F	x				X	x			x	
6	F	x				X			x	x	
7	M	x			x				x	x	
8	M	x			x			x		x	
9	M					X	x			x	respeto
10	M			x	x				x	x	
11	F	x			x			x		x	
12	M	x				X			x	x	
13	M	x			x		x			x	
14	M	x				X	x			x	
15	M	x			x				x	x	
16	M	x			x				x	x	
17	M	x			x		x			x	
18	M	x			x		x			x	
19	F	x				X	x			x	
20	M	x				X			x	x	
21	F	x			x						es mentirosa
22	M	x			x				x	x	
23	M	x			x				x	x	
24	F	x			x				x		dice lo que no es
25	M	x			x				x		que no pueda ver
26	M	x			x				x	x	
27	M	x			x		x			x	
28	M	x			x		x			x	
29	M					X	x			x	
30	M	x				X	x			x	
31	F	x				X	x			x	
32	M	x				X	x				no dejarlos oír
33	M	x			x		x			x	
34	M	x			x			x		x	
35	M	x			x			x		x	
36	M	x				X		x		x	

Pregunta 5			Pregunta 6			Pregunta 7			Pregunta 8				
Si	No	Expli pos	Sí	No	Explicación	Sí	No	Explic positi	Lo conoce	Descanso	tareas	Trab coleg	Otras
x		x	x			x			si	sí	sí	sí	sí
x		x				x		x	si	av	no	si	sí
x		x			No sabe explicar				no				
x		x	x		buen trato	x		x	si	av	av	av	no
x		x	x		No comparte		x		si	no	av	av	no
x		x	x		La ayudo	x		x	si	no	av	av	
x			x		No los niego				si	si	av	av	no
x		x		x	No le colaboro	x		x	si	no	no	av	no
x		x	x		ayuda, compañía	x		x	si	no	no	si	no
x				x	hago ruido desorden				si	no	no	si	no
x		x	x		la consiento	x		x	si	av	no	av	no
x		x	x		No hay discriminación	x		x	si	no	no	si	no
x		x	x		los ayudo	x		x	si	av	no	no	
x			x		ayuda recreo y tarea	x		x	si	av	si	si	no
x		x	x		ayudo, no discrimino, le hablo	x		x	si	av	si	si	si
x		x	x		no los discrimino	x		x	si	no	no	si	si
x		x		x	no hay apoyo	x		x	si	no	no	no	no
x		x		x	dar más apoyo		x		si	no	no	no	no
x		x	x		le ayudo en lo que diga	x		x	si	av	no	av	si
x		x		x	no habla con ellos	x		x	no	no	no	no	no
x		x	x		le ayudo	x			si	no	no	no	no
x			x		les ayudo	x		x	si	no	av	sí	
x		x		x	no paso tiempo con ellos	x		x	no	no	no	no	no
x		x	x		porque soy cansona		x		si	av	av	av	no
x		x	x		no los discrimino	x		x	si	no	no	sí	sí
x		x		x	no paso tiempo con ellos	x		x	no	no	no	sí	
x		x	x		ayudo en lo que pueda	x			no	av	no	sí	no
x		x	x		los tratamos bien	x	x		si	no	no	si	no
x		x	x		Es un buen trato	x		x	no	av	av	av	
x			x		los respeto en todo sentido	x		x	no	no	si	av	
x			x		ya sabemos como tratarlos	x		x	si	av	no	sí	si
x		x	x		ayudo en lo que más pueda	x		x	si	av	si	si	si
x		x				x	x	x	si	no	no	si	
x		x	x		nadie les pega ni irrespeto	x		x	si	av	av	av	x
	x		x		colaboro en lo que necesite	x		x	si	si	no	s	
x		x	x		colaboro cuando necesitan	x		x	si	no	no	si	no

Pregunta 9		Pregunta 10				Pregunta 11			Pregunta 12			Pregunta 13			Pregunta 14		
Sabe	No sabe	Sí	No	Explicación positiva	Otro	Sí	No	Situación	Profesor	A ti	Compañero	Sí	No	Cuáles	Braille	Otro	No sabe
X		x		x		x		Ruta, consuelo	x	x	x		x		x		
X			x	x		x		Consuelo	x				x		x		
X		x		x		x		Compañía	x				x		x		
X		x		x		x		en la fila			x		x				x
X		x		x		x		en educación física	x	x	x		x				x
X		x		s		x		inglés, informática	x	x	x		x		x		
X		x		x		x		dictar inglés			x		x		x		
	x	x		x		x		dictar inglés	x	x	x		x		x		
	x	x		x			x		x		x		x		dibujo		x
X		x		x		x		Colaboro, apoyo	x		x		x		se atrasa		x
X		si		x		sí		Dictándole	x		x		x		x		
X		si		x		x		ayuda con pizarra		x	x		x		x		
X		si		x		x		dicto explico			x		x		x		
X		si				x		Guiarla, en Educación. Física			x		x		dibujos, gráficos		x
X		x		x		x		leerles, ayudarles	x	x	x		x		se atrasan	x	x
X		x		x		x		dictar, ayudar con pizarra			x		x		x		
X		x		x		x		dictar, colocar pizarra			x		x		x		
X		x			x	x		dictarle y describirle	x	x	x		x		x		
X			x						x		x		x		x		
	x	x				x		sociales, religión, artes			x		x		habla mucho		
X		x		x		x		en actividades	x	x	x		x		x		
X		x		x							x		x		profesor dicta rápido	x	
X		x		x		x		Dictándole	x		x		x		en matemáticas	x	
X		x		x		x		leer, en exposiciones		x	x		x		lentos para copiar	x	x
X		x		x		x		exposición, memorizar			x		x		profesor dicta rápido	x	
X		x		x		x		en cambio de salón			x		x		x		x
X		x		x		x		dictar lo del tablero			x		x		colocar regleta	x	
X		x		x		x		Dictado		x			x		se atrasa en dictado	x	
	x		x			x		colaboro en películas			x		x		x		
X			x		x	x		cuando pelea con Daniela			x		x		x		
X		x		x		x		sacarla del salón			x		x		se queda atrasada		x
X			x		x	x		llevarla al salón			x		x				
X		x		x		x		cerrarle la maleta	x	x			x		se queda atrasada	x	
X		x		x		x		llevarla al salón	x				x		se le caen las cosas		x
X			x		x	x		en las clases			x		x		x		

Anexo 6. Sistematización curso 10 01

Estudiante		Pregunta 1			Pregunta 2		Pregunta 3			Pregunta 4	
Numero	Sexo	Sabe poco	No sabe	Otra	Alguna causa	No sabe	Cualidades	Habilidades	Otro	No	Qué
1	M	x			x		x				se enojan con facilidad
2	F	x			x		x			x	
3	F	x			x				x		a veces no se dejan ayudar
4	F	x			x				x		a veces son groseros
5	F	x			x				x		solicitan ayuda de mala manera
6	M	x			x				x		
7	M		x		x		x			x	
8	F	x			x				x		tratan de ser más que los demás
9	F	x			x		x			x	
10	F	x				x			x		se rascan el oído muy duro
11	F	x			x		x			x	
12	F	x			x		x		x	x	todos tenemos nuestro carácter
13	M	x			x		x		x		hay uno raro y se queja por todo
14	M	x			x				x	x	hay que ayudarlos y tener paciencia
15	M		x		x		x		x	x	son geniales
16	F	x			x		x		x		
17	M	x			x				x	x	
18	F	x			x		x				uno es fastidioso, se queja, es reiterativo
19	F	x			x				x		hablan demasiado duro pero los entiendo
20	M	x			x		x				por tener DV lo gritan a uno y lo mandan
21	M	x			x				x	x	
22	M	x			x				x	x	
23	F	x			x				x		me molesta la actitud de regañarnos
24	F	x			x			X		x	
25	F	x			x				x	x	
26	M	x			x				x	x	
27	M	x			x				x	x	
28	M	x			x				x		se aprovechan de su discapacidad y se vuelven conchudos
29	F	x			x		x	X	x		a veces so perezosos
30	F	x			x				x	x	
31	M	x			x		x			x	
32	M	x			x				x	x	
33	M	x			x				x	x	se sienten impotentes de hacer lo que hacemos nosotros
34	F	x			x				x	x	
35	F	x			x				x	x	

Pregunta 5			Pregunta 6			Pregunta 7				Pregunta 8			
Si	No	Explic posit	Sí	No	Explicación	Sí	No	Explic positi	Lo conoce	Descanso	tareas	Trab coleg	Otras
x		x	x		Compañía en actividades	X		x	si	no	si	si	
x		x	x		Nos debemos acercarnos más a ellos	X			si	av	no	av	no
x		x	x		trato que se sientan bien	X		x	no	no	av	si	si
x		x	x		los he ayudado y hablo con ellos	X		x	no	si	no	si	si
x		x	x		respeto su discapacidad, les colaboro		x		no	no	no	si	si
x		x	x		ayudo cuando es necesario		x		no	no	av	si	si
x		x	x		los trato como normales y los ayudo	X		x	no	av	av	av	no
x		x		x	debo hacerme mas con ellos y hablar		x		no	no	no	av	no
x		x	x		ser amable, que no se sientan diferentes	X		x	no	no	av	av	no
x		x		x	no los acompaño tanto ni les hablo		x		no	no	av	av	no
x			x		los trato como a los otros compañeros	X		x	si	av	av	av	
	x				la falta de cultura hace que haya errores	X		x	si	si	si	si	si
x		x	x		es el trato que algunos de ellos necesitan	X		x	no	av	av	av	si
x		x	x		tengo cuidado de ellos les ayudo	X		x	no	av	no	av	no
x		x	x		los ayudo, guio, les hablo bien	X		x	si	av	no	si	si
x		x	x		les demuestro que son maravillosos	X		x	si	x	av	si	
x			x		se les ayuda y se les tiene paciencia	x		x	no	av	no	no	no
x		x		x	hay favoritismo de los profes por pesar	x			no	no	si	av	si
x		x	x		son mis compañeros y personas increíbles	x		x	no	av	av	si	si
x		x	x		los respeto y me respetan	x		x	no	no	av	av	no
x			x		queremos acompañarlos y hablarles	x		x	no	si	av	no	si
x		x	x		todos colaboramos para que estén bien y al día	x		x	no	av	no	si	no
x		x		x	no los integran y no piensan que esto los afecta	x		x	si	no	av	av	si
x		x	x		siempre trato de entenderlos y explicarles lo mejor		x	x	no	no	no	av	no
x		x	x		ayudo cuando me lo piden		x		no	no	no	av	no
x		x	x		los respeto, ayudo y acompaño como buen amigo	x		x	si	av	no	av	no
x		x	x		trato de explicarles y nunca me he excedido con ellos	x		x	no	av	no	av	no
x		x	x		los trato con respeto sin hacerlo sentir su discapacidad	x		x	no	no	no	av	
	x		x		los ayudo cuando puedo y soy acomoda con ellos	x		x	no	no	av	si	si
x			x		no son discriminados, son integrados, se busca su comodidad	x			si	av	no	av	si
x		x	x		se respetan y se les ayuda en lo posible	x		x	si	no	si	si	
x		x	x		les ayudo en lo que puedo	x		x	si	no	av	si	
x		x	x		interactúo mucho con ellos y los admiro por su cualidad	x		x	si	si	av	no	si
x		x	x		ayudo de corazón tratando que se sientan a gusto conmigo	x		x	si	no	no	av	no
x		x	x		uno les habla bien y les colabora	x		x		si	no	no	av

Pregunta 9		Pregunta 10				Pregunta 11			Pregunta 12			Pregunta 13		Pregunta 14			
Sabe	No sabe	Sí	No	Explic positi	Otro	Sí	No	Situación	Profesor	A ti	Compañero	Sí	No	Cuáles	Braille	Otro	No sabe
X			x		x	x		Se turnan por cód.	x		x	x		en películas	x		
X		x		x		x		dictarle y guiarlo	x		x	x		se atrasan		x	
X		x		x		x		acompañarlos al aula	x			x		se atrasan en dictados	x		
X		x		x		x		acompañándolo en clase	x				x		x		
X		x		x		x		dicto, acomodo pizarra y guio	x			x		se atrasan por el ruido	x		x
X		x		x		x		les colaboro en las clases			x	x		se atrasan, no entienden temas	x		x
X		x				x		he ayudado todo un día dictando y respondiendo preguntas	x				x		x		
X			x		x	x		poniéndolos al día en los temas	x			x		se quedan atrasados	x		
X		x		x		x		en actividades de la clase	x			x		en gráficas o procesos	x		
x		x		x		x		en actividades de la clase	x		x		x		x		
x		x		x		x		dictarles en los trabajos		x		x		no entienden y no les explican	x		
x		x		x		x		llevándolos de un sitio a otro	x	x	x	x		matemáticas, química, física, inglés		x	
x		x		x		x		los guio al salón	x			x		pasar hojas y buscar cuadernos		x	
x		x		x		x		llevarlo al salón y a formarse	x	x			x	a sacar algo de la maleta		x	
x		x		x		x		explicarle, dirigirlo, que no se atrase			x	x		en matemáticas no entienden	x		
x		x		x		x		guiarlo dentro del colegio			x	x		se tardan en copiar	x		
x		x		x		x		les dictamos y los guiamos	x				x			x	
x		x		x		x		guíalo y dictar lo del tablero	x			x		desplazarse dentro del colegio		x	
x		x		x		x		llevarlos al salón y al baño	x			x		se quedan atrasados			
x		x		x		x		colaborando cuando necesiten algo	x				x			x	
x		x		x		x		a que no se quede atrasado	x			x		se quedan atrasados	x	x	
x			x		x	x		guiándolo para ir a algún lugar			x	x		que no entienden	x	x	
x		x		x		x		llevarlos a otro salón y dictándoles	x		x	x		piden que repita lo que dice el docente		x	
	x		x		x	x		dictándole y ayudándole a copiar			x		x	no me he fijado	x	x	
x		x		x		x		ayudándolos a adelantar el cuaderno	x			x		se atrasan		x	
x		x		x		x		dictando, trabajando, explicando	x		x		x		x		
x		x		x		x		lo ayudo en su escrito			x	x		les queda difícil sacar sus útiles escolares	x	x	
x		x	x	x		x		haciendo gráficos en braille, explicar			x	x		se quedan atrasados y a veces no entienden		x	
x		x		x		x		en tareas, trabajos, actividades, guía	x			x		por la adaptación total a la escritura	x		
x			x		x	x		nos turnan por código para ayudarlo	x		x	x		se atrasan en dictados	x		
	x	x		x		x		a dictar los trabajos	x		x		x		x		
x		x		x		x		en trasladarse a otro salón	x	x	x		x	en la escritura y la escucha	x		
x		x		x		x		en clases y actividades			x	x		la velocidad en escritura hace que nos atrasemos		x	
x		x		x		x		dictado lento para que no se atrasen	x		x	x		se quedan atrasados	x		

Anexo 7. Sistematización curso 902

Estudiante		Pregunta 1			Pregunta 2		Pregunta 3			Pregunta 4	
Numero	Sexo	Sabe poco	No sabe	Otra	Alguna causa	No sabe	Cualidades	Habilidades	Otro	No	Qué
1	F	x			x				x	x	a veces tienen comportamientos bruscos
2	M					x			x	x	
3	M				x				x		
4	F	x				x	x			x	
5	M	x			x		x			x	
6	F	x			x				x	x	
7	F	x			x				x		la actitud, y como tratan a quien no les cae bien
8	M	x				x			x	x	
9	M	x				x			x	x	
	M	x			x				x		que a veces es agresivo (Alejandro)
11	M	x			x				x	x	
12	M	x			x		x		x	x	
13	M	x			x				x	x	
14	M	x			x		x			x	
15	F	x			x		x				que es muy grosero (Alejandro)
16	F	x			x		x			x	
17	M	x			x		x			x	
18	M	x			x				x	x	ellos son mejores personas que nosotros
19	M	x					x				Alejandro es malgeniado y brusco
20	F	x				x	x			x	los acepto como ellos son
21	F	x			x		x			x	no me gusta su actitud a veces pero los entiendo
22	F	x			x				x	x	a todos nos puede pasar no estamos exentos
23	M	x			x				x	x	
24	M		x		x				x	x	

Pregunta 5			Pregunta 6			Pregunta 7			Pregunta 8				
Sí	No	Explic posit	Sí	No	Explicación	Sí	No	Explic posit	Lo conoce	Descanso	tareas	Trab coleg	Otras
x		x		x	a veces no los ayudo en clase		x		si	no	no	av	no
x		x	x		le ayudamos a entender muy bien	x		x	si	si	av	si	no
x			x		ellos nos necesitan y es divertido estar con ellos	x			si	si	av	si	
x			x		porque los respeto y los valoro	x		x	si	no	no	av	no
x		x	x		soy colaborador con ellos y no los trato mal	x			no			si	
x		x	x		ellos saben que los apoyamos, no se sienten solos ni tristes	x		x	si	si	si	si	si
x		x	x		es cuando nos damos cuenta de que somos y cómo estamos hechos	x		x	si	no	no	si	si
x			x		porque siempre los trato de una manera bien	x		x	si	av	av	si	si
x		x	x		soy respetuoso con ellos		x		si	no	no	no	
x		x	x		en el curso hay ayudas para ellos, uno mismo le contesta lo que necesite	x		x	si	no	av	av	si
x		x	x		no soy de las personas que los discrimina		x		no	no	av	av	no
x		x	x		porque uno les brinda apoyo	x		x	no	no	no	no	no
x		x	x		ellos merecen respeto y ayuda y cuando necesiten yo les colaboro	x		x	no	no	no	av	si
x		x		x	porque muchas veces no le ayudo en lo que necesite		x	x	no	no	no	av	si
x		x	x		cuando piden ayuda se le brinda la colaboración	x		x	si	no	av	av	
x		x	x		porque cuando ellos necesitan ayuda puedo brindar lo que se hacer	x		x	no	no	av	av	
x		x	x		los respeto, no me meto con ellos pero si me piden ayuda hago lo que puedo		x	x	si	no	no	av	si
x		x	x		aunque no comparto mucho con ellos tienen mi respeto y admiración	x		x	si	av	no	no	no
x		x		x	A veces no se deja ayudar y me da rabia. Es muy bravo	x		x	si	no	no	av	av
x		x	x		la verdad no los ayudo pero cuando me piden el favor yo los ayudo	x		x	si	no	av	av	no
x		x	x		entiendo la situación de ellos, no me burlo, pero no soy atenta para ayudarles	x		x	si	av	no	no	no
x		x		x	a veces no soy muy atenta en ayudarles	x		x	si	no	av	av	no
x		x		x	no les colaboro lo suficiente		x	x	si	no	no	av	
x		x		x	no les ayudo cuando se quedan atrasados en dictados o tareas	x		x	si	av	no	no	si

Pregunta 9		Pregunta 10				Pregunta 11			Pregunta 12			Pregunta 13			Pregunta 14		
Sabe	No sabe	Sí	No	Explic positi	Otro	Sí	No	Situación	Profesor	A ti	Compañero	Sí	No	Cuáles	Braille	Otro	No sabe
x		x		x		x		acompañarlos de clase en clase			x	x		en escuchar en las clases	x		
x		x		x		x		dictándole lo del tablero			x		x			x	
x				Sí		x		en el colegio		x		x		cuando los profes dictan muy rápido	x		
x		x		x		x		en los dictados	x		x	x		al escuchar	x		
x		x				x		tareas, trabajos, en lo que no sepan			x	x		no alcanzan a ver el tablero		x	
x		x		x		x		dictándoles, en gráficas, ayudándolos		x		x		cuando dictan muy rápido	x		
x		x		x		x		en el tablero y actividades en grupo									
x		x		x		x		actividades en clase, dibujos	x				x		x		
	x	x		x			x				x	x		se quedan atrasados	x		
x		x		x		x		aprendiéndonos temas, leyéndoles	x			x		que a veces todos no quieren ayudar		x	
x		x				x		cuando hacen cuadros o dibujos			x	x				x	
	x	x							x			x		cuando dictan muy rápido	x		
x		x		x			x				x		x		x		
x		x				x		cuando se les cae algo lo levanto			x		x		x	x	
x		x		x		x		dictando, escribiendo, ayudando con regleta	x	x	x	x		se quedan atrasados, lo del tablero	x		
x					x	x		en aulas de clase, por el teléfono			x	x		a veces necesitan escuchar y por el ruido no pueden	x		
x		x		x			x		x			x		a veces no escuchan y se quedan atrasados	x		
x		x		x		x		dictándole en una clase			x			a veces se queda atrasada porque la profe dicta rápido	x		
x		x				x		cuando se queda atrasada le dicto	x			x		que a veces no le dan el suficiente apoyo	x	x	
x		x		x		x		ayudando en lo que pueda cuando nadie lo hace	x	x	x	x		a veces Alejandro no se deja ayudar, Daniela sí		x	
x		x		x		x		guiándola, poniendo su maleta en la silla, buscar el salón			x	x		cuando les dictan	x	x	
x		x		x		x		cuando esta sola o se atrasa, a dictar o copiar	x			x		cuando hacen dictados	x	x	
x		x		x		x		en clase a colocar la pizarra			x		x		x		

Anexo 8. Taller para estudiantes de 10° y 11°

TEMA: LA INCLUSIÓN VISTA DESDE LOS OJOS DE LOS ESTUDIANTES

OBJETIVO

Conocer la percepción y visión de los estudiantes de últimos grado, con respecto al modo y la manera como se ha llevado el proceso de inclusión en el colegio.

PLAN DE TRABAJO

1. SALUDO DE BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

Se darán unas indicaciones generales por parte del Tiflólogo, con respecto a la inclusión y la forma como se desarrollarán las actividades dentro del taller.

2. REPRESENTACIÓN PERSONAL DE LA INTEGRACIÓN A PARTIR DE UN

DISEÑO GRÁFICO EN PLASTILINA

Por binas los estudiantes realizaran su propio diseño con respecto a la forma como ellos se ven y ven al estudiante invidente dentro de ése proceso.

Para ello se entregará a cada grupo dos bolita de plastilina (una color café vidente) y otra blanca que representarán al estudiante vidente y otro el invidente respectivamente.

- Posteriormente y en plenaria, cada grupo, expondrán su diseño e interpretación.

3. VISIÓN CRÍTICA Y PROPUESTAS

A través de dos preguntas dirigidas, los estudiantes en las mismas binas de la actividad anterior, responderán a las preguntas.

¿Cual consideran ustedes es la mayor dificultad para que el proceso de inclusión no se dé realmente?

¿Ante esa dificultad qué propone para que se dé el cambio?

4. AUTO EVALUACIÓN

En grupos de a cuatro y por escrito los estudiantes responderán las siguientes preguntas:

_ ¿Cómo fue mi desempeño individual?

_ ¿Cómo me pareció la actividad propuesta?

_ ¿Cómo fue mi colaboración en el desarrollo de de la actividad?

_ ¿Qué propuesta y opinión tienen para mejorar en una próxima oportunidad?

5. RECOLECCIÓN DE EVIDENCIAS

Cada uno de los datos y del trabajo realizado con los estudiantes, se recolectará con el fin de poder tener un diagnóstico que permita mejorar el proceso de inclusión y a la vez que el estudiante incluido conozca como lo ven sus compañeros y cómo él de una u otra forma está contribuyendo a que lo vea así.

Anexo 9. Taller inicial de sensibilización

OBJETIVO:

Presentar ante el grupo de estudiantes videntes al nuevo compañero ciego, a través de actividades teóricas prácticas y lúdicas de sensibilización.

METODOLOGÍA

Se realizará a través de un Conversatorio y de actividades lúdicas en lo referente a la limitación visual.

PLAN DE TRABAJO

1. Saludo Inicial introductoria en cuanto al objetivo de la charla
2. Presentación: La docente de Apoyo de manera informal indagará y responderá a inquietudes que puedan tener los estudiantes con respecto a los siguientes interrogantes:
 - ¿Quién soy?
 - ¿Qué es una Tiflóloga
 - ¿Qué hago?
 - ¿Qué es el Aula de Apoyo?

NOTA: El objetivo de esta actividad es conocer que tanto conocen los estudiantes de la Tiflóloga del colegio y del trabajo que desde el Aula se desarrolla.

Actividad Lúdica N° 1: Buscando a mi familia de Animales por el sonido

Se entregará un papelito con el nombre de un animal, para conformar los grupos cada estudiante realizará el sonido del animal que le corresponde.

3. Preguntas Inducidas respecto a los compañeros invidentes y de Baja Visión.

- ¿Ustedes saben cómo se llama su compañero?
- ¿En dónde vive?
- ¿Saben qué dificultades presenta?
- ¿Qué sintieron cuando lo conocieron y vieron por primera vez?
- ¿Qué es lo que más admiran de él o de ella

4. Actividad Lúdica N° 2: La gallinita Ciega (Con Venda)

Estando vendados por parejas máximo dos o tres, se dará la indicación para que el compañero vidente le indique al que está vendado:

- Como ser un guía vidente
- Cómo ubicar la silla
- Como dar una indicación verbal de un gráfico que está en el tablero

Preguntas inducidas en cuanto a la limitación visual.

- ¿Han tenido alguna vez miedo?
- ¿Qué miedos tienen actualmente?
- ¿Les da miedo la ceguera?
- ¿A qué le temen de estar ciego?
- ¿Cómo se imaginan que es estar ciego, o qué es para ustedes no ver?

5. Actividad Lúdica N° 2

- Casa, terremoto huésped (Vendado)

6. Preguntas generales, respecto a la limitación visual, para ser respondidas por los Estudiantes ciegos o el Tiflólogo.

- ¿Cómo orientar a una persona que no ve?
- ¿Cómo ser un guía vidente
- ¿Cómo dar o hacer una indicación de lo escrito en el tablero?
- ¿Cómo dar una indicación para ubicar un objeto o llegar a un lugar?
- ¿Cómo creen que pueden colaborar y apoyar a su compañero Ciego?

NOTA: Cada una de estas preguntas, se responderá describiéndose directamente en forma verbal y realizando la acción con 2 o 3 modelos de estudiantes vendados.

7. Pacto de compromisos y responsabilidades. Tanto el grupo de estudiantes videntes como el estudiante no vidente, realizan un pacto de compromisos y responsabilidades con respecto a cómo pueden apoyarse y trabajar en equipo para una mejor integración e inclusión

8. Conclusiones y cierre del taller.

NOTA:

- Este taller lo aplicamos luego de unos meses de que el estudiante invidente está incluido en su salón y por inquietud de él o de algunos compañeros de salón, o de los docentes se informa o se observa que se necesita un nuevo encuentro con el grupo.

- En lo posible se organiza el taller con el estudiante invidente para que en el momento de realizarlo, sea él quien se apropie y pueda responder a las inquietudes de sus compañeros de curso.
- En cada actividad la Docente de Apoyo dará la retroalimentación respectiva
- Finalizado el taller se entregará a los estudiantes videntes un documento con respecto a cómo pueden apoyar a su compañero invidente.

Anexo 10. Taller sensibilización dirigido a estudiantes



INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL

LUIS ANGEL ARANGO

RESPONSABLE: Hilda Rojas Torres Tiflóloga

TALLER PARA ESTUDIANTES

OBJETIVO

Sensibilizar a los estudiantes en la cultura del respeto por la diferencia.

META

La I.E.D Luis Ángel Arango brinde un ambiente propicio para la integración de estudiantes con limitación visual

ACTIVIDAD

Talleres de sensibilización en cada uno de los cursos donde están los estudiantes

ESTRATEGIA

Diseñar actividades que sensibilicen y orienten la convivencia con los estudiantes “integrados”

RECURSOS

- Tapa ojos
- Pizarras
- Punzón
- Ábaco
- Bastón

Anexo 11. Transcripción grupo focal

1. ¿Qué les gusta de sus compañeros de clase?

La colaboración, el respeto, la tolerancia, el buen trato, la solidaridad, el respeto, la colaboración, la responsabilidad.

2. ¿Hay algo que te molesta de tus compañeros?

Uy sí el ruido, es que hay un compañero que.... U y no.... La recocha, el ruido. Sí también. A mí pues la recocha duro, duro.

3. ¿Con cuántos niños del salón han interactuado?

Yo creo que con todos, sí, con todos, lo mismo, Laura también, pues casi con la gran mayoría, si pues yo también casi con todos, pero más que todo pues con dos amigos, pues yo me hablo casi con todos me hablo pero sí. O sea ¿tienen un amigo especial? Gineth tiene cuantas amigas especiales. Umm tres, Laura, así que frecuentemente se la pasen, diez. Y Cristian, cinco, y Anguela, cinco amigas.

4. ¿Qué tipo de ayuda reciben de sus compañeros?

Pues nos ayudan a dictar, Angi me ayuda a dictar, qué más, ¿qué otro tipo de ayudas? Cuando por ejemplo estamos viendo videos o algo así, pues cuando por ejemplo ponen película o alguna cosa, pues sí la descripción de las cosas, en el mio casi no, qué otra ayuda Gineth, para leernos algo así, cuando algo está en tinta, para dibujarnos, ¿te ayudan a dibujar? A pues en eso de leer los ´profes así no quieren los obligan, ah sí eso si es verdad, claro, tienen que leer, o leen o leen,

a las buenas o a las malas le leen. Le leen a nosotros y ya. Anguela está muy de acuerdo en lo que opinan

5. ¿En qué actividades participan con sus compañeros?

Yo participo en educación física, en música, en todas las clases, yo en exposiciones, en todas las clases, yo en exposiciones, en todas las clases, menos en una que me quedo por fuera, y las chicas Gineth, Daniela? cuando son actividades así en grupo por ejemplo así... y Laura, también en todas, grupales y sociales. Y en qué actividades no participan, con sus compañeros? En educación física cuando juegan futbol y baloncesto, sí también a veces, yo participo en educación física con futbol o sin fútbol a veces, sí pues a veces, o cuando tengo pereza me voy para otro lado, yo participo a veces, sí en educación física?, a veces sí porque yo me siento en la clase, si por eso la barriguita.

6. Se sienten bien en esta institución o creen que deben estudiar en otro tipo de institución?

Yo digo que acá me siento muy bien, yo me siento bien, yo también, yo también, me han brindado el apoyo, sí me siento muy bien, me gusta, sí, ahí,

7. Ustedes tiene alguna sugerencia con respecto a qué les gustaría que sus compañeros aprendieran para que les puedan a ustedes apoyar mejor? Sí el braille, seria chévere que aprendieran el braille, que aprendieran a brailear, el braille, el jaws y el ábaco, sí que aprendan eso. Qué más quieren compartir con respecto a las relaciones que hay entre ustedes y sus compañeros: Es decir,

cuando ellos hablen..., sí, ...que no nos cojan... que no nos dejen... que no nos dejen solos en la tarima, deja que hable Cristian, que cuando ellos por ejemplo charlen sobre un tema por ejemplo del colegio, del grupo, que nos integren a nosotros, porque nosotros pues igual así no nos metemos en el cuento, oímos, y nos quedamos así, qué pasó acá. Qué otra cosa quisieran comentar? Pues nada normal, pues la verdad yo sí estoy de acuerdo con Cristian. Y que, mis compañeras pues no lo han hecho, pero que nunca se les vaya a ocurrir hacernos picardías, ay sí, sí, ay sí eso es muy feo, que quién soy yo, que cuántos dedos tengo acá, uy sí a veces a mí me pasa y me da una rabia. Sí eso sí es verdad, qué otra cosa, pues eso básicamente, yo por ejemplo pues que respeten los implementos de nosotros, algo así, que si algo se cae, pues sí, que nos ayuden a recoger, pero que nada cojan, a mí se me perdió el punzón y Calceto me lo tenía, Javier Felipe Calceto. Y con respecto al descanso, por ejemplo, con quién se la pasan, no con nadie, por ejemplo yo cuando me encuentro con María, sí cuando ella pasa, de compañeros míos con nadie, o no quieren hablar con uno, falta más integración en ese aspecto. No sé porque uno pasa al pie y les da miedo, porque de pronto piensan que uno les va a hacer algo, y las chicas sí comparten en el descanso? Sí nosotras salimos, no normal, igual que yo digo no solo comparto el descanso con solo personas de mi curso sino con otros de otros cursos, yo he tenido al pie personas de otro curso pero si no me hablan yo no hablo. O sea que tú para dónde te vas?, si esta Angélica me voy para las bancas y si cae en día de música me voy para allá o si no por ahí, me quedo a ver quién me hace la charla... me quedo a ver quién me hace la charla, o si no normal, o a veces me habla la

profesora Jeny o Hilda que a veces me ve solito, en cambio a mí sí me dejan en esas escaleras.

Currículum Vitae

Marta Elena Clavijo Ramírez

Taena39@gmail.com

Originaria de Bello (Antioquia), Colombia, Marta Elena Clavijo Ramírez realizó estudios profesionales en Licenciatura en educación con estudios en Educación Especial Tiflología, y es especialista en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo, en Bogotá, Colombia. La investigación titulada Rol del grupo de compañeros del estudiante con discapacidad visual en el proceso de inclusión, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza y Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, en el campo de la Educación y la educación Especial, específicamente en el área de Tiflología desde hace 20 años. Así mismo ha participado como co investigadora en proyectos como caracterización de los procesos inclusivos en básica secundaria y superior en población con discapacidad visual en básica secundaria y nivel superior.

Actualmente, se desempeña como docente de medio tiempo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el proyecto curricular de Licenciatura en Educación con énfasis en Humanidades y lengua Castellana y pertenece a la línea de Necesidades educativas Especiales. Convencida de los procesos inclusivos de la población con discapacidad visual en todos los ámbitos de la sociedad y con amplias expectativas de sistematizar las experiencias en el campo y continuar trabajando con y por la población con discapacidad visual.