

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

APROXIMACIONES A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Lisabeth Sarmento de Lima Silva / sarmentolisabeth@gmail.com

Colegio Estadual Militarizado Ma. De Lourdes Neves

Recibido: 08/06/2021

Aceptado: 25/06/2021

Resumen

Se presenta una investigación se focalizó en proporcionar referentes contextualizados acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Para este fin fueron consultados autores como: Martínez (2012), Moya y Gómez (2015) y Kujawa (2018) entre otros que permiten llegar a la conclusión de que la inclusión escolar de los niños y niñas con necesidades educativas especiales es posible siempre y cuando se le reconozcan los mismos derechos que a todos, cuando son escuchados y sus opiniones son consideradas, de alguna manera, para la formulación de planes, políticas y programas educativos de inclusión, además de prestar especial atención a la orientación y movilidad ya que esto le da dinamismo, seguridad y estabilidad a los estudiantes, puesto que les permite que puedan manejar los espacios, no solo en donde se forman sino también en otros ambientes donde deben desenvolverse, y esto no es algo espontáneo que se aprende solo por intuición que requiere de enseñanza y para ello el docente debe formarse en varios aspectos, estrategias físicas y de comunicación y cognitivas.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad visual.

APPROACHES TO THE EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES

We present an investigation focused on providing contextualized references about the educational inclusion of students with disabilities. We consulted the works of Martínez (2012), Moya and Gómez (2015), and Kujawa (2018) and others to conclude that the school inclusion of children with special educational needs is possible as long as we understand that they have the same rights as everyone else. So when we hear them and their opinions are considered, in some way, for the formulation of plans, policies, and educational programs for inclusion, in addition to paying special attention to orientation and mobility, there is more dynamism, security, and stability for the students. It is important to allow them to manage the spaces, not only those in which they learn but also in other environments where they must function. And this is not something spontaneous that is learned only by intuition that requires teaching and training in various aspects, as well as physical and communication, and cognitive strategies.

Keywords: educational inclusion, visual disability.

Abstract

Aproximaciones a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual

En este trabajo de tipo documental se presenta una síntesis de diferentes investigaciones vinculadas con la inclusión educativa, la formación del docente para la educación especial y estudiantes con discapacidad visual, la técnica de orientación y movilidad. Por tanto, a continuación se esbozan algunas contribuciones que abordan directa o indirectamente la el tema que nos ocupa.

Águila (2015) hizo una investigación con el objetivo de valorar la formación del docente que trabaja con estudiantes discapacitados intelectualmente. El estudio de corte descriptivo con un desarrollo expofacto, se llevó a cabo en la Zona Metropolitana de Santiago de Chile. Los resultados mostraron que más de la mitad de los docentes egresados en Educación Integral, poseen una deficiente formación tanto en el dominio de métodos y técnicas de enseñanza, como en la aplicación de estrategias evaluativas. La autora concluye enfatizando acerca de la importancia de diseñar propuestas de acción, cuyo propósito se centre en superar los obstáculos que permitan superar esas debilidades.

Por su parte, Martínez (2012), en su trabajo “Formación del Maestro de Primera Etapa de Educación Básica en Estrategias para la Integración Escolar de Alumnos con Discapacidad Visual”, realizado como uno de los requisitos para obtener el título de Magister en Ciencias de la Educación, formuló como propósitos: Diseñar un Plan de Formación dirigido a Maestros de la Primera Etapa de Educación Básica en el Municipio Caroní (Ciudad Guayana-Venezuela) y Desarrollar Estrategias para la Integración Escolar del niño con Discapacidad Visual. La investigación de corte cualitativa, permeada por la hermenéutica, mostró la necesidad que tienen los docentes en formación de contar con espacios para reflexionar y realizar ejercicios vivenciales de sensibilización. Así como, la importancia que tienen: los tratos individualizados con los discapacitados, la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje y el manejo de herramientas básicas para atender

a las personas con problemas visuales, desde la perspectiva socioemocional.

En otra investigación, Curiales, A. (2013), presenta su Trabajo de Grado titulado “La Inclusión Educativa” se planteó como indagar si en las Escuelas Primarias de Buenos Aires, Argentina, las condiciones se adecuaban para el desarrollo de un aprendizaje cooperativo y colaborativo que contemple y atienda la problemática de la diversidad y las diferencias individuales en el marco de una escuela inclusiva. La investigación concluyó que, para ese momento, no estaban dadas las condiciones en cuanto a capacitación y formación docente, para afirmar que en las escuelas de Buenos Aires se pudiese hablar de una educación inclusiva y diversa.

De igual manera, Moya y hurtado (2015) en la investigación titulada “Las competencias de los futuros docentes en Educación Especial en la Escuela Inclusiva: La perspectiva de la familia”, se planteó como objetivo general analizar la visión de las familias sobre los aspectos que consideran deben desarrollarse en la formación inicial de los profesionales de Educación Especial, que van a trabajar cada día en la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Utilizando una metodología cualitativa, a través de un análisis descriptivo e interpretativo, concluyó que las competencias fundamentales a desarrollar por el docente de Educación Especial son: Científica, intra e interpersonal, didáctica, en gestión de la convivencia y la socio-relacional. Los resultados de este estudio muestran la necesidad de poseer un conjunto de características personales y de competencias profesionales, que le van a permitir al docente asumir con pertenencia y responsabilidad es e importante rol.

De modo que los estudios acá presentados evidencian la necesidad que tiene los docentes que laboran en ambientes inclusivos, donde conviven con niñas y niños discapacitados, de contar con las herramientas y las estrategias imprescindibles que garanticen un aprendizaje significativo y relevante. De igual manera, muestran la importancia que tienen la actualización, capacitación y formación del docente, que le permita adecuar su perfil a estas exigencias contemporáneas.

La inclusión educativa

Como es sabido, los sistemas educativos de los diferentes países deben ajustar sus políticas con el fin de satisfacer las necesidades de todas las niñas y niños, quienes, con sus fortalezas y debilidades, tienen el derecho a una educación sin distinciones de ningún tipo. En ese sentido, la UNESCO (2014) señala que a través de la inclusión educativa se debe identificar y responder a la diversidad de los estudiantes a través de su mayor participación en el aprendizaje, lo que vendría a reducir la exclusión en todos los ámbitos educativos.

Una real inclusión que garantice igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas; implica cambios y modificaciones en los contenidos, estrategias, recursos y estructuras, asumiendo que cada estudiante tiene características, intereses, necesidades y capacidades particulares, de allí que, deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados para dar respuestas eficientes y eficaces a estas demandas.

En términos generales, la inclusión educativa propone una educación universal que se adecúe a las necesidades e intereses, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. En este orden de ideas, Moreno (2015), considera que la escuela es el lugar equitativo, sin desigualdad ni discriminación para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos.

Por lo tanto, en un proyecto de inclusión educativa es importante involucrar e incorporar a todos los actores sociales y políticos vinculados con el hecho educativo. Lo que vendría a garantizar el desarrollo de metodologías para la inclusión, además, propiciaría el bienestar socio afectivo, convirtiendo los lugares educativos en espacios accesibles para todos. De igual manera, podría garantizar el equipamiento de la institución educativa con las herramientas fundamentales y específicas para el logro de los propósitos de la inclusividad.

Para Kujawa (2018), la inclusión educativa está relacionada con la presencia, participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en

riesgo de ser marginados. La inclusividad significa el acceso a una educación de calidad sin ataduras, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo que exige, reiteramos, una transformación profunda de los sistemas educativos.

En cuanto a la calidad, persigue la mejora de la calidad de vida de los menores y sus familias. Con el núcleo familiar se establece una relación positiva de colaboración marcada por el respeto, la reflexión, la empatía y la escucha activa y proactiva. Deben estar presentes en las escuelas, participar como parte de la comunidad educativa, en las actividades y programaciones de sus hijos, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y en relación con la libertad, la inclusión educativa tiene como objetivo fundamental formar personas con sentido democrático, desarrollar un espíritu crítico y de cooperación. El aprendizaje tiene un carácter comprensivo y multidisciplinar. Los docentes serán un recurso y apoyo que guía a las niñas y niños, teniendo siempre en cuenta sus motivaciones y necesidades.

En este orden de ideas, Echeita (2007) planteó que la inclusión no es un lugar, sino que es, ante todo y sobre todo, una actitud y un valor que debe prevalecer en la sociedad. Este planteamiento se encuentra vinculado a tres características que, de acuerdo con este autor, rodean los procesos de educación inclusiva, como son:

La inclusión es un proceso interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad. Es saber cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia.

La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todas las alumnas y alumnos. La presencia se vincula con dónde son educados y cuánto de fiables son las instituciones escolares donde son atendidos. La participación se relaciona con la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices. Y el rendimiento se asocia con los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones.

Y la inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de

marginación, exclusión o fracaso escolar, con el fin de tomar las medidas necesarias que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

De allí que, es importante mejorar aspectos tales como: la asistencia de los alumnos a las escuelas, el rendimiento educativo, la participación activa en los aprendizajes. De igual manera, la atención a la diversidad en las instituciones educativas que atienden las demandas y exigencias de la sociedad, para que los alumnos reciban una orientación adecuada para transitar por la vida.

Una de las principales manifestaciones de la inclusión es el cambio de actitud de los actores, especialmente docentes y directivos, ya que por medio de ellos como impulsores y motivadores de este proceso, es que las niñas y niños sienten el interés de ser los protagonistas de su formación educativa, sumando a ello el pleno goce de su personalidad y de su formación integral.

En los procesos de consolidación de la educación inclusiva se requiere de la sensibilización de los docentes, pero, de acuerdo con Stainback (2000), en la mayoría de los programas de preparación del profesorado, no reciben información sobre la inclusión plena y, en muchos casos, hasta se les enseña a excluir a algunos estudiantes, por ello, se requiere un compromiso por parte de los docentes en la inclusión de los estudiantes en pro de su visión de miembros valiosos e importantes para la sociedad de la cual forman parte.

El docente, entonces, es uno de los pilares fundamentales en el acompañamiento de los procesos de formación inclusiva, en la búsqueda de lograr la autonomía y autorregulación del aprendizaje, en otras palabras, la capacidad de aprender a aprender exige ese control y responsabilidad. (Echeita, 2007).

Ahora bien, la teoría y práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos.

Vaillant (2009), plantea la necesidad de contar con docentes que puedan atender los desafíos que demanda la inclusión educativa. En ese orden de ideas,

los docentes deben ser capaces de acomodarse a los continuos cambios, tanto en el contenido de la enseñanza como en la forma de enseñar mejor. Estos planteamientos son hoy más vigentes, en virtud de las dificultades que tiene la formación docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos.

Para garantizar una verdadera educación inclusiva es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Se requiere asignar recursos para en forma específica a los programas de inclusión educativa, con su respectivo monitoreo y evaluación, igualmente asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión. (Calvo, 2007).

La discapacidad visual

La discapacidad es un concepto que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras generadas por la actitud y el entorno que evitan su participación de manera plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones. Al respecto, Arnaiz (2003), señala que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar se encuentran con obstáculos que le impiden una participación activa en su entorno, en su comunidad y en la sociedad en general.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, como es la discapacidad visual, es definida por Barraga (2002) como aquella donde la persona tiene una deficiencia en la estructura o funcionamiento de los órganos visuales, cualquiera sea la extensión de la misma, que causa una limitación que aún con corrección, interfiere en el aprendizaje normal o accidental a través de la visión lo que constituye, por lo tanto, una desventaja educativa.

Por tanto, la inclusión de las personas con discapacidad visual, en el contexto escolar, requiere de la formación y capacitación de profesionales de la educación, a los fines que puedan identificar sus reales y verdaderas necesidades para realizar las adaptaciones pertinentes que disminuyan o eliminen

las barreas que están obstaculizando el aprendizaje.

Las personas para su integración escolar y social requieren contar con una buena visión para recibir en forma adecuada las imágenes. De igual manera, necesitan experiencias visuales y una buena concentración para interpretar lo que están viendo. De acuerdo con Bueno (2000), la percepción visual es la capacidad de reconocer y discriminar objetos, personas y estímulos del ambiente, así como de interpretar lo que son.

El desarrollo de la percepción visual sigue el mismo proceso en todos los seres humanos. Se adquiere el dominio de los músculos del ojo, lo cual posibilita fijar la mirada, seguir el objeto, enfocarlo y mover coordinadamente los ojos.

La discapacidad visual, de acuerdo con Pérez (2004), puede originarse por un inadecuado desarrollo de los órganos visuales o por padecimientos o accidentes que afecten los ojos, las vías visuales o el cerebro. Puede aparecer en diferentes edades y mostrar una evolución distinta de acuerdo con la edad cuando se originó. Un niño que nace con una discapacidad visual debe construir su mundo por medio de imágenes fragmentadas y de la información que reciba del resto de los sentidos. En cambio, un adulto, que pierde la vista, debe adaptarse a una condición diferente de un mundo que había construido a partir de la visión.

En virtud de la necesidad de estimular la vista de las personas con baja visión, es importante detectar a tiempo los problemas visuales y actuar de manera oportuna para fomentar el uso de la visión, aunado a los otros sentidos, en la construcción del conocimiento.

Los alumnos con discapacidad visual logran integrarse al aula regular y realizar la mayoría de las actividades junto con el resto de sus compañeros, siempre y cuando se le ofrezcan apoyos específicos. Estos apoyos incluyen materiales, personas, estrategias metodológicas y de intervención que el docente ofrece a los alumnos con discapacidad visual, para que alcancen los objetivos propuestos en el grupo en el que se encuentran integrados.

Los apoyos varían de acuerdo con el tipo de discapacidad y el grado de visión de la niña o niño.

Incluyen el sistema Braille para aprender a leer y escribir o la escritura de letras más grandes. En las actividades recreativas pueden requerir el uso de lentes oscuros, vísceras o la guía de alguna persona.

Lowenfeld (2003), recomienda tres experiencias para ser aplicadas en la educación de personas con discapacidad. En primer lugar, habla de las Experiencias concretas, donde se plantea que las necesidades más profundas y fundamentales de las personas con discapacidad visual son experiencias ricas e íntimas de las cosas comunes y del conocimiento directo de los muchos y variados personajes que se mueven a través de las escenas de la vida diaria, y las acciones que llevan a cabo estos personajes. Las niñas y niños deben aprender a conocer personas y cosas en función de sus propios poderes sensoriales y manejar las diferentes situaciones que se le presenten.

En este sentido, se debe vincular al alumno con su realidad, respetando el tiempo que requiere para hacer sus observaciones. Las excursiones y las salidas de campo pueden familiarizarlo con muchas situaciones, dependiendo tanto de su preparación como de los objetivos que se persiguen. Tratar, en lo posible, que este alumno conozca la realidad y sus alrededores, no sólo para enriquecer su vocabulario, sino, también, para darle el sentido real acerca del mundo que lo rodea.

En segundo lugar, están las experiencias unificadoras; allí es necesario proporcionar las oportunidades para experimentar situaciones en su totalidad y unificar las experiencias parciales. Los niños y niñas con discapacidad visual, a través de unidades de estudio, aprovechan los hechos parciales y reconocen cómo se combinan para constituir un todo, las distintas partes de un objeto, situación o tema.

Las unidades de estudio ofrecen oportunidades para aplicar diferentes habilidades y estrategias, incluyendo la lectura, la escritura, el deletreo, el trabajo con los números, el estudio de la naturaleza, la geografía, entre otros. Los temas se vinculan, en las unidades de estudios, con elementos propios de la cotidianidad, tales como: los medios de transporte, las granjas de producción, los alimentos. Estas experiencias son valederas tanto para los que ven como para los discapacitados.

Por último, se plantea como experiencia el aprender haciendo. Las niñas y los niños con discapacidad visual tienen menos oportunidades para realizar actividades propias. Por tanto, se le debe prestar especial atención en el hogar y en la escuela. Hay que estimularlos para que hagan, las cosas que deseen, por sí mismos; que sean compatibles y equilibradas con el tiempo. Necesitan aprender muchas de las actividades y labores rutinarias que se llevan a cabo diariamente que, por supuesto, requieren tiempo, esfuerzo y paciencia. Aquí destacan: moverse, comer, vestirse, jugar, conocer gente, por tanto, hay que estimularlos para que se hagan independientes. Mientras más situaciones hayan aprendido a dominar, más fuerte será el sentimiento de seguridad y más positivo su auto concepto.

Es importante que los padres y los docentes distingan entre las tareas y habilidades que son determinantes y esenciales para que el infante realice actividades en ciertas etapas de su desarrollo, hay que tener claras aquellas cosas que pueden ser aprendidas posteriormente y, también, las que no necesitan para nada. Debemos estar conscientes que estas experiencias son aplicables a los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las niñas y niños.

Formación docente, inclusión educativa y discapacidad

Actualmente, hay consenso en afirmar no puede llevarse a cabo sin una decidida participación de los docentes, por tanto, no es posible avanzar en este contexto sin mejorar en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente. En Latinoamérica, de acuerdo con Vaillant (2009), existe un divorcio entre la teoría y la práctica en la formación del docente; fragmentación de los contenidos, poca relación entre la pedagogía y la didáctica, escasa vinculación entre los institutos formadores y los centros educativos donde se llevan a cabo las prácticas docentes.

En líneas generales, existe una serie de características y competencias que debe poseer un docente para desempeñarse adecuadamente en el proceso educativo. Ávalos (2006), se refiere al conocimiento y los valores que los profesores deben

poseer para lograrlos en los estudiantes, a lo que agrega métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permiten actuar con alumnos, padres y colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, además de las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

En este orden de ideas, el Proyecto Tuning (2007), por ejemplo, enuncia y define una serie de competencias entre las que distingue las genéricas y las específicas. Así, entre las primeras se encuentran: conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; capacidad de aprender y actualizarse; compromiso ético; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, entre otras.

En cuanto a las competencias específicas, se destacan como las más importantes: el dominio de los saberes de las disciplinas del área de conocimiento; capacidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; el dominio de la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas; la capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza y aprendizaje según los contextos y crear y evaluar ambientes favorables de aprendizaje teniendo también en cuenta el contexto.

Ahora bien, en el contexto de la educación inclusiva, un docente requiere, ante todo, construirse una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovador, así como, capacidad para resolver problemas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. Calvo (2007), señala que también debe ser capaz de flexibilizar el currículo para poder contextualizarlo y, así, garantizar la permanencia del estudiante en la escuela, además de priorizar el trabajo entre esta y la comunidad. Estas características muestran al docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su propia práctica y comprometido con el derecho a una educación a una educación de calidad para todos sus estudiantes.

Para algunos autores, Calvo, 2007; Valliant 2009, la formación del docente que labora en contextos

de inclusión educativa, debe estar permeada por: la formación pedagógica, la formación didáctica, la formación ética y la formación en investigación.

En relación con la formación pedagógica, los docentes además de conocer los postulados de la pedagogía crítica, deben contar con las competencias para flexibilizar los espacios de enseñanza y aprendizaje, elaborar propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de las niñas, niños y jóvenes de sectores vulnerables.

Dentro de la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa debe consustanciarse con la lectura, la escritura, el rescate de la lúdica y con los procesos psicoafectivos de los alumnos. También requiere distinguir entre lo que significa formar tanto para las competencias académicas como para las ciudadanas. Un docente formado para la inclusión educativa debería ser sensible a las manifestaciones de la autoestima, al respeto a la norma, al reconocimiento de la autoridad, a la valoración de la educación y, en general, al desarrollo de las competencias para la vida en común que facilitarán la socialización de estas niñas, niños y jóvenes.

En cuanto a la formación didáctica, un docente formado para la inclusión educativa requiere del conocimiento y del adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades.

De igual manera, necesita poseer las competencias necesarias para trabajar en equipo y para conformar grupos multi e interdisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención más integral. De allí que es importante trabajar con la rotación de docentes, lo que permite que tanto los educandos como su grupo familiar se interesen con mayor dedicación al aprendizaje.

Es de señalar que, el proceso no debe circunscribirse al aula, el docente debe conocer las posibilidades educativas de la ciudad, a los fines de ir formando un ciudadano que respete el espacio público como un bien de todos, por ello, es necesario interiorizar las normas y desarrollar valores que conlleven a generar sentido de pertenencia con la ciudad.

Ahora bien, la formación ética es vital en estos docentes, ya que trabajar en la inclusión educativa implica compromiso social y apropiación de competencias ciudadanas para la vida en común. El conocimiento de las normas, reglas, códigos, autoridad, límites de las relaciones, de los tiempos, los espacios, de la forma de vestirse, en fin, de esos elementos que rompen con la homogeneidad de la escuela, deben estar bien definidos tanto para el docente como para el estudiante en los contextos de inclusión educativa.

El docente que trabaja con personas que tienden a ser invisibilizadas, requiere contar con las herramientas para que esa niña, niño o joven se sienta reconocido como ser humano, se sienta contento, acogido, querido, donde sea tratado igual que a todos, sin distinción, que perciba la cercanía de la escuela y del maestro.

Otra de las competencias importantes que debe tener el docente para el logro de la inclusión educativa, es la capacidad de relacionarse con las autoridades educativas y con las civiles a nivel local y regional, a los fines de gestionar la viabilidad de proyectos que requieren sinergia con actores y organizaciones sociales. Ello vendría a coadyuvar con la permanencia como elemento fundamental para garantizar el derecho a la educación para todas y todos.

Y, en relación con la formación en investigación, se debe privilegiar la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saberes pedagógicos, en tanto favorece la formación del docente sobre su quehacer cotidiano. Propiciar la inclusión educativa representa una posibilidad para la producción de saber, ya que los docentes se sensibilizan frente a ella.

Reconocer y sistematizar sus experiencias le va a permitir a los educadores reconocer aquellas experiencias que le favorecen y que son pertinentes para el trabajo con los niños y jóvenes, en la búsqueda de su derecho a una educación de calidad. En ese sentido, es importante contar con instituciones que tengan experiencias significativas en ese campo.

La investigación, en este ámbito, ofrece a los docentes la posibilidad de recontextualizar sus prácticas y su formación ya que le permite indagar en contextos no tradicionales, pudiendo esto, contribuir con

los procesos de socialización que se necesitan en los espacios donde existe vulnerabilidad. Estas posibilidades implican transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por cuanto, favorecen la interacción de elementos cognoscitivos, procedimentales, socioafectivos y valorativos, tanto del que enseña como del que aprende.

De manera que conforme a lo hasta ahora expuesto, podemos señalar que la formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Por tanto, requiere la convocatoria de amplios sectores sociales, a los fines de ofrecer programas que atiendan un abanico de posibilidades, para desarrollar las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano.

Y de manera particular, con respecto a los estudiantes con discapacidad visual, persiste en los sistemas educativos dificultades para atender a los alumnos que presentan tales necesidades especiales. Esto se debe, quizás, porque el docente desconoce la manera de atender a este colectivo (Bueno, 2000). En este contexto, un currículo rígido, la poca colaboración entre profesionales, prácticas docentes poco flexibles, procesos de evaluación inadecuados a las características de los alumnos, expectativas y actitudes negativas de los profesores hacia los discapacitados; son factores que pueden generar dificultad en la preparación y progreso de los alumnos respecto a su aprendizaje y a su permanencia en el sistema educativo.

Machado (2003) nos recuerda que un niño con discapacidad visual, requiere de mucha atención por parte del docente, por cuanto en su cotidianidad debe adentrarse a descubrir y construir el mundo por

medio de otras sensaciones mucho más parciales como olores, sabores, sonido, tacto e imágenes segmentadas de los objetos. En consecuencia, el apoyo que reciba de su docente, de la escuela y desde la casa influirá, de forma importante, en esa construcción, pues en la medida que descubra sus posibilidades y habilidades podrá elaborar una autoimagen positiva, indispensable para su integración escolar y social. Uno de los aspectos que destaca para este estudiante es lo referido a la orientación y movilidad, pues de ella depende en parte que se sienta seguro de manejarse en espacios que le facilitarán la comprensión de lo que recibe y la comunicación con los otros.

El mismo autor añade que el caso de la formación del estudiante con discapacidad visual hay un aspecto de suma relevancia para su adaptación al proceso educativo, esta tiene que ver con un aspecto que pareciera básico y a veces obvio como es el caso de la orientación y movilidad, esto le da dinamismo, seguridad y estabilidad, permite que pueda manejar los espacios, no solo en donde se forma si no también en otros ambientes donde debe desenvolverse, no es algo espontáneo que se aprende solo por intuición requiere de enseñanza y para ello el docente debe formarse en varios aspectos, estrategias físicas, de comunicación y cognitivas. En líneas generales, debe estar apropiado de una didáctica especial en paralelo con los conocimientos y contenidos regulares que debe enseñar.

En conclusión, si se quiere practicar, llevar al hacer educativo una educación inclusiva en el plano de la discapacidad visual, no puede pensarse que es obvio en la educación de estudiantes con discapacidad visual lo referido a la orientación y movilidad ya que de ello depende que los alumnos con esta condición logren su inclusión de manera integral y completa.

Referencias

- Águila, B. (2015). Discapacidad Intelectual y Trabajo: Situación laboral de personas que han egresado de colegios diferenciales. Santiago de Chile: Universidad de Humanismo Cristiano. <https://docplayer.es/12286929-Discapacidad-intelectual-y-trabajo-situacion-laboral-de-personas-que-han-egresado-de-colegios-diferenciales.html>
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva. Una escuela para todos. Madrid: Aljibe.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: Formación docente inicial y continua. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barraga, N. (2002). Discapacidad visual y aprendizaje. Edit. ECEVI. Argentina.

- Bueno, M. (2000). Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela. Madrid: Aljibe.
- Calvo, G. (2007). La escuela busca al niño. Bogotá: FIECC.
- Curiales B. (2013). Gestión de instrucciones educativas. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana. <https://uai.edu.ar/facultades/ciencias-de-la-educaci%C3%B3n-y-psicopedagog%C3%ADa/publicaciones/tesis-y-trabajos-finales/>.
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión y educación sin exclusión. Madrid: Narcea.
- Kujawa, J. (2018). Políticas públicas y discapacidad. Caracas: PROVEA.
- Lawenfeld, B. (2003). El niño disminuido en la escuela. Buenos Aires. R.L.C.
- Martínez, N. (2012). Formación del Maestro de Primera Etapa de Educación Básica en Estrategias para la Integración Escolar de Alumnos con Discapacidad Visual. Ciudad Guayana: UNEG. https://kipdf.com/agradecimientos-dedicatoria-resumen-introduccion-capitulo-i-el-problema-capitulo_5ab795841723dd429c762049.html.
- Moreno, M. (2015). Infancia, política y discapacidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7258/Libro_Infancia_Politicas_Discapacidad.pdf?sequence=1.
- Moya Maya, Asunción; Gómez Hurtado, Inmaculada (2015) "Competencias de los futuros docentes de educación especial en la escuela inclusiva: la perspectiva de las familias". En: Revista RUEDES, Año 4, No. 6, p. 7-37. <https://bdigital.uncu.edu.ar/6904>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe (2014). Balance y Desafíos post-2015: Declaración de Lima, Lima, Perú, 30-31 de octubre del 2014. <https://es.unesco.org/sites/default/files/261641spa.pdf>.
- Pérez, C. (2004). El ABC de la dificultad visual. Málaga: Aljibe.
- Proyecto Tuning. (2007). Informe Final para América Latina. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Stainback, W. (2000). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2009). Mejorando la formación y el desarrollo profesional del docente en América Latina. En: Revista pensamiento educativo. Vol. 41, No 2. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3n%20Permanent/Educaci%C3%B3n%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant%20CD.pdf>.

