

ÁREAS TIFLOLÓGICAS; UN SENTIDO PARA LA VIDA

AUTORES:

MAUREEN STEPHANY FORERO LEAL

ANDRÉS SANTIAGO BOADA MEJÍA

ASESORAS:

CAROLINA HERNÁNDEZ VALBUENA

OLGA LUCIA RUIZ BARRERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

BOGOTÁ D.C

2024

*"Es una estupidez perder el presente
solo por el miedo de no llegar a ganar el futuro"*

- José Saramago -

Agradecimientos

Santiago Boada:

Muchas personas han ayudado a la construcción del presente proyecto y de mi formación como educador especial, a todos y cada uno de ellos les debo parte de mi título y de mis logros.

A mis maestras y maestros de la Licenciatura quienes me han hecho mejor estudiante y por ende mejor maestro.

A la profe Olga Lucía, que durante tanto tiempo me acompañó en mi proceso formativo como educador y como tiflólogo y quien con sus palabras siempre me animaba a seguir adelante y a poder entender el compromiso de vivir la vida.

A la profe Carolina Hernández, quien siempre apoyo y creyó en este proyecto, quien en momentos difíciles nos apoyó para salir adelante y así mismo ayudarnos a creer en lo que estábamos haciendo y en todo lo que estábamos construyendo.

A mí amigo y maestro Alejandro Ramírez, quien en Chile junto con su querida mamá me acogió y cuidó como un amigo, como un paisano; querido profe Alejandro, las palabras nunca van a ser suficientes para agradecer todo el apoyo que recibí, gracias a esas acciones logré comprender el verdadero significado de ser maestro.

A mis queridas y amadas amigas de la universidad, con quienes compartí muchos momentos y con quienes pude crecer y construirme como persona, ser humano, hombre y maestro.

A mí amigo Daniel, con quién hemos pasado muchos momentos divertidos y dolorosos, hoy sabemos que está lucha por la educación apenas comienza.

A mis compañeras de práctica, a quienes aprecio, respeto y admiro, espero la vida nos vuelva a cruzar, que la vida me permita seguir compartiendo con ustedes, y así nunca poder olvidar aquellos momentos que vivimos en el CRAC.

Al CRAC por abrirnos sus puertas, por permitirnos realizar nuestras prácticas y permitirnos complementarlas con nuestra formación como tiflólogos.

A la UPN por haberme dejado transitar sus espacios, en ella crecí, me forme y hoy puedo decir que egreso como alguien mejor, como una nueva persona amante de la revolución desde la mirada crítica y social a la que tanto nos invita la pedagogía.

Maureen Forero:

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por cambiar mi vida, por haberme atravesado, por ayudarme a construir mi ser y mi rol como maestra, y por presentarme a personas invaluable, tanto docentes como amigos.

A mi maestra Olga Lucía Ruiz, por guiarme, aconsejarme y acompañarme en mi proceso formativo. Gracias por darme aliento cuando no me encontraba bien y por demostrarme con tu ejemplo el verdadero ser docente. A mi maestra Carolina Hernández, quien me asesoró, me acompañó y me enseñó a través de su ejercicio la grandeza de esta profesión, ambas maestras son mi ejemplo a seguir.

Al CRAC, por permitirnos ejercer y aprender cada día, y a todos los trabajadores, profesionales y miembros de la institución. A la población con discapacidad visual, niños y jóvenes que inspiraron mi ejercicio y persona, quienes son la motivación para formarme como maestra.

A todos los docentes que me brindaron sus enseñanzas y que con amor retroalimentaron cada una de mis prácticas.

A mis compañeros y amigos, por quienes aprendí en cada espacio que la universidad nos brindó. Futuros colegas, ha sido un placer construir con ustedes.

A mis compañeras de práctica, con quienes aprendí en todo este camino, las experiencias vividas siempre quedaran marcadas al igual que el cariño que no desaparecerá.

Dedicatoria

Santiago Boada:

Este trabajo y toda esta carrera universitaria se la debo y por ende la dedico a todas aquellas personas que me han traído hasta aquí.

Dedicado a mi amado gato Bigotes, espero que donde te encuentres (si es que te encuentras en algún lugar) puedas esperarme para darte todo el amor que me brindaste con tu mirada y tus acciones.

A mi amada Acuarela, quien llegó a enseñarme el amor y el cariño que puedo recibir y que puedo dar, a Negrito, quien, con su mirada y sus acciones de amor, me demuestra que nos adoptamos mutuamente.

A mí mamá, que juntos sabemos todo lo que esté camino a significado, quién me dio la vida y lloro cuando me vio por primera vez y quién derramó esas mismas lágrimas con la celebración de cada uno de mis logros, amor infinito es lo que te deberé eternamente.

A mí hermano Juan Diego, quien sufrió mi camino en la universidad, quién me acompañó en mis buenas y malas decisiones, pero que siempre estuvo dispuesto para escucharme, acompañarme, aconsejarme y regañarme cuando era necesario. Juan, juntos estamos forjando este camino revolucionario que implican las humanidades, juntos haremos la revolución que tanto buscamos y necesitamos. Querido hermano, en tu mirada y tus acciones vive la revolución socialista, en tu labor y educación vive la revolución por la que grandes jefes y comandantes lucharon en su vida.

A mí papá, que aún que hemos pasado por momentos difíciles, es imposible negar que mi camino en la educación también se forjó con su ayuda y con sus palabras. Que este nuevo camino sea también un nuevo inicio...

A mí mejor amiga y compañera de estudios Maureen Forero, a quien debo mucho más de lo que se puede comprender, quién me acompañó, me transformó, me toleró y aguantó aun cuando no debía de hacerlo, hoy podemos decir que este título y este trabajo es nuestro, es fruto de nuestro esfuerzo y dedicación, seguimos adelante...

Maureen Forero:

Queridos padres,

Solo la vida sabe todo lo que les debo. Cada uno de mis logros y esfuerzos es por y para ustedes. Gracias por mi hogar, por creer en mí, por mis hermanas, por levantarse cada día a trabajar por mi bienestar. Aunque no lo sepan, mi motivación en la vida es que ustedes se sientan orgullosos de mí. Esto es solo una pequeña parte de todo lo que merecen en la vida.

Hermanas: Si supieran la cantidad de veces que las he presumido, entenderían que son todo para mí. Yo soy ustedes, les debo todo lo que he hecho y haré. Gracias por creer en mí cuando yo no lo hacía. Son lo más importante, valioso e increíble que tengo en la vida, lo son todo.

Papi, Mami, Jenny, Ingrid y Sharon: A donde quiera que vaya, mis estudiantes reconocerán sus nombres y serán enaltecidos en cada historia.

Magin: Solo tú sabes lo que lloré y viví en este proceso. Me has salvado la vida en incontables ocasiones. Eres mi amor gatuno y espero que te acuestes en mi regazo en esta nueva etapa de nuestra vida.

Dayanna: Mi alma gemela, eres la muestra del cielo en la tierra. Gracias por cuidarme y ser la amiga que cualquiera desearía. Te amo y agradezco cada segundo que me has dedicado.

Santiago: Tú me diste vida en este espacio, gracias por ser mi razón, motivación, estrés, alegría y felicidad. No conoceré dos veces a alguien como tú y te juro que estarás siempre en mi corazón, gracias por ser tú, por todo de ti. Siempre estaré orgullosa de que me llames amiga, es mi mayor logro de la universidad.

Lulo, Sofi y Leí, gracias por hacer de cada espacio de esta universidad un lugar seguro para mí, por demostrarme que mis miedos no eran fundamentados, que habían personas buenas y que podía tener amigas que marcarían el resto de mi

vida, las llevaré conmigo siempre y regresaré a ustedes porque sé que nadie me apoyará de una forma tan incondicional, les amo.

Familia: Abuelita Adelia, Abuelita Teresa, Tía Luly, Milena y Tío José. Soy afortunada de crecer y poder verlos cada día. Gracias por brindarme su amor y compañía siempre, por creer en mí y acompañarme cuando me sentí tan sola, por cuidarme y recogerme en el colegio. Sin ustedes, no sé qué sería de mi vida.

CONTENIDO	
Agradecimientos	3
Dedicatoria	5
Lista de siglas:	13
Introducción	14
Contextualización CRAC	16
Problematización	23
<u>Pregunta Problema</u>	<u>25</u>
Objetivos	26
<u>Objetivo general:</u>	<u>26</u>
<u>Objetivos específicos:</u>	<u>26</u>
Justificación	27
Antecedentes	30
Marco teórico	38
<u>Población con discapacidad visual desde una perspectiva social y educativa...</u>	<u>38</u>
INCI:	42
FUNDAVÉ:	43
CRAC:.....	43
Instituciones educativas:	44
<u>Tiflogía:</u>	<u>46</u>
Habilitación básica funcional:	46
Áreas tiflológicas:	47
<u>Modelo pedagógico</u>	<u>51</u>
Marco metodológico:	55
<u>Línea de investigación:.....</u>	<u>55</u>

<u>Paradigma</u>	<u>56</u>
<u>Enfoque</u>	<u>56</u>
<u>Tipo de investigación:</u>	<u>57</u>
Población:	59
<u>Instrumentos:</u>	<u>59</u>
<u>Procedimiento:</u>	<u>61</u>
<u>Categorías de análisis</u>	<u>64</u>
Sentido:	64
Uso:	65
Valor:	65
Propuesta Pedagógica	67
Análisis de resultados	72
<u>Ideas, imaginarios y necesidades de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de habilitación del CRAC</u>	<u>75</u>
Sentido	75
Niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual	75
Uso	79
Niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual	79
Valor	82
<u>Estrategias y herramientas pedagógicas que apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas</u>	<u>86</u>
Braille	87
Ábaco	96
Orientación y Movilidad:	103

<u>Integración de los acompañantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas.....</u>	<u>112</u>
Braille	115
Ábaco	117
Orientación y movilidad	119
Conclusiones	122
<u>Referencias:</u>	<u>126</u>
Apéndices	135

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Instrumentos	61
Figura 1: Investigación Acción.....	58
Figura 2: Propuesta pedagógica	70
Figura 3: Articulación tres módulos.....	73
Figura 4: Evidencias	89
Figura 5: Colección material didáctico	90
Figura 6: Taller padres	92
Figura 7: Actividad aprender haciendo	95
Figura 8: Actividad ábaco abierto.....	98
Figura 9: Evidencias	99
Figura 10: Evidencias	101
Figura 11: Evidencias	102
Figura 12: Actividad OyM.....	104
Figura 13: Sesión OyM.....	108

Figura 14: Evidencias	110
Figura 15: Evidencias	112
Figura 16: Taller familias	113
Figura 17: Código QR Braille.....	115
Figura 18: Código QR ábaco.....	117
Figura 19: Código QR OyM	119

INDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1: Formato diario de campo.....	135
Apéndice 2: Consentimiento	136

Lista de siglas:

- CRAC: Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos.
- HBF: Habilitación Básica Funcional.
- UPN: Universidad Pedagógica Nacional.
- LEE: Licenciatura en Educación Especial.
- MEN: Ministerio de Educación Nacional.
- IPS: Institución Prestadora de Salud.

Introducción

El presente proyecto se realiza en el marco del contexto de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC). Los autores de la propuesta son estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Este proyecto se articula al grupo de investigación de diversidades, formación y educación, de la Licenciatura en Educación Especial, en relación con la línea Educaciones y didácticas bajo la modalidad de Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI).

En el desarrollo del presente PPI, se realiza un análisis frente a las prácticas pedagógicas que se dan en la institución con relación a tres de las áreas tiflológicas, reconociendo su importancia para las personas con discapacidad visual y cómo estas impactan la vida en los niños, jóvenes y acompañantes del programa de habilitación del CRAC. Además, se resalta la importancia del acompañamiento de las familias en los procesos de desarrollo de los niños, por lo que se proponen alternativas que permitan la participación de los acompañantes, haciendo especial énfasis en el reconocimiento de capacidades y destrezas de los niños y jóvenes, para que, por medio de una propuesta pedagógica, se incentive el reconocimiento del sentido, uso y valor de las áreas tiflológicas en la vida de las personas con discapacidad visual.

Se inicia dando a conocer el marco contextual de la práctica pedagógica, desde los sistemas ecológicos según Bronfenbrenner; posterior a ello, se plantea una problematización la cual motiva la realización de este proyecto, desde aquellas características observadas tanto de niños y jóvenes como de sus acompañantes en relación al proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas, posterior a ello, en la justificación se expone su pertinencia, reconociendo así los objetivos y pasando a nuestro marco metodológico, donde

se abarca la articulación al grupo y línea de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, el paradigma, enfoque, tipo de investigación, instrumentos y población , lo cual da paso al desarrollo del marco teórico.

En el marco teórico se enfatiza en el desarrollo de tres áreas tiflológicas y su pertinencia en el presente PPI; además de definir conceptos específicos sobre las personas con discapacidad visual; de este modo también se listan y definen algunas entidades o instituciones educativas que atienden a la población con discapacidad visual en Colombia

Lo anterior da paso al eje central del presente PPI y es el desarrollo de la propuesta pedagógica, en donde se enfatiza en las estrategias a realizar, módulos, ejes de acción y el modelo pedagógico desde el cual se realiza la presente propuesta; de esta manera la creación de tres cartillas (Braille, ábaco, orientación y movilidad) dirigidas a acompañantes, las cuales se basan en la presente propuesta pedagógica y buscan guiar el proceso realizado en el programa de HBF en relación a las áreas tiflológicas.

El apartado de análisis de resultados se estructura en función de las áreas tiflológicas y de las categorías de análisis establecidas en el presente PPI. En él, se contrastan los datos recabados durante la implementación de la propuesta con los objetivos específicos planteados, permitiendo evaluar el grado de cumplimiento de estos. Los datos que se analizan surgen de diversos espacios de diálogos o talleres con familias, de la interacción directa con los niños y jóvenes ciegos, fotografías de diversas actividades realizadas y por medio del desarrollo de las prácticas pedagógicas cuyos aprendizajes quedaron consignados en los diarios de campo de los autores.

Al final se podrá encontrar la bibliografía utilizada para el sustento teórico del presente proyecto, además de la presentación de anexos, figuras y apéndices que dan un mayor entendimiento al proyecto.

Contextualización CRAC

El presente PPI, surge a partir de la práctica pedagógica realizada desde séptimo semestre (2023-1) hasta decimo semestre (2024-1) la cual se desarrolló en el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (en adelante CRAC), en el programa de Habilitación Básica Funcional (en adelante HBF) donde se trabaja con niños y jóvenes ciegos que van desde los 5 hasta los 14 años, quienes asisten en compañía de sus familias o acompañantes a los diferentes servicios. La institución trabaja a partir de la triada, en la cual ellos denominan a la interacción entre la institución, el niño o joven ciego y su familia o acompañantes.

El CRAC es una fundación privada sin ánimo de lucro, que trabaja por y para las personas con discapacidad visual (ceguera y baja visión), esta se encuentra habilitada como institución prestadora de salud (IPS) por la secretaría de salud de Bogotá. Cuenta con seis divisiones: Rehabilitación Integral para Personas Ciegas, Rehabilitación Integral para Personas con Baja Visión, Habilitación Básica Funcional, Nadie Sin Rehabilitar-Rehabilitación en las Regiones y Servicios de Salud Visual, además cuenta con una unidad de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (ETDH). El CRAC, tiene dos sedes a nivel Bogotá, además de realizar un trabajo a lo largo del territorio nacional, en donde cuenta con varias regionales, las cuales buscan llevar los procesos de habilitación y rehabilitación a los diversos sectores del territorio, todo esto bajo su programa denominado "Nadie sin rehabilitar".

El programa de HBF, en el cual se enmarca el presente PPI, se enfoca en llevar a cabo procesos dirigidos a; niños y jóvenes de 5 a 14 años vinculados al sistema educativo formal, familias y cuidadores y sus instituciones educativas; este busca desarrollar habilidades y destrezas que faciliten de formas eficiente la inclusión educativa y social. Esto se realiza a través de los servicios de Braille, ábaco, orientación y movilidad, aprestamiento físico, sensopercepción, elementos de la comunicación, Actividades Básicas Cotidianas-ABC además del componente psicosocial dado desde psicología y trabajo social.

Partiendo desde el Modelo ecológico de Bronfenbrenner se realiza la contextualización, teniendo en cuenta el sistema en los que los participantes del programa HBF del CRAC se ven inmersos, por lo que realizamos una diferenciación entre el sujeto y su participación en el programa de HBF; a partir de esto se realizará la descripción de las características visualizadas desde los sistemas establecidos en el modelo ecológico.

En el microsistema, como actor principal encontramos al niño o joven ciego y su acompañante; padre, madre o cuidador, quienes participan activamente y se desenvuelven dentro de las instalaciones y actividades realizadas en el CRAC. Los niños que asisten al programa HBF, pertenecen a la población con discapacidad visual, específicamente como persona ciega; residen en el área metropolitana o sus alrededores. Como acompañantes se reconoce la figura de madre, padre, familiar extenso o cuidador, el cual asiste a las jornadas programadas por la institución, y acompaña cada uno de los servicios prestados. En la mayoría de los casos este acompañamiento es realizado por la figura materna.

Desde el mesosistema se menciona la relación existente entre los actores que interactúan con él niño y su acompañante. En estas relaciones reconocemos su círculo social, la institución educativa, el CRAC y su lugar de residencia.

La asistencia de los niños y jóvenes ciegos a la institución se da en compañía de sus familias o acompañantes, en donde se reconoce la presencia mayoritaria de madres, aunque también se visibiliza la presencia de otros familiares como algunos padres, abuelos, tíos o tías y en un caso específico en compañía de un cuidador brindado desde el ICBF.

Los niños y jóvenes quienes asisten al CRAC se encuentran escolarizados, las instituciones educativas a las que asisten, en su mayoría son de carácter público, y tienen un enfoque para el trabajo con personas con discapacidad visual. Estas instituciones cuentan con recursos y personal capacitado para la atención a las personas ciegas y con baja visión, desde un modelo inclusivo.

Entre estas relaciones se identifican aquellas que se tejen entre el niño, el acompañante y los profesionales a cargo de los diversos servicios del programa de HBF. Dentro de estos encontramos profesionales de la educación y tiflólogos, además de otros profesionales como terapeutas ocupacionales, psicólogos y trabajadores sociales. Además de los demás trabajadores de la institución como, personal de seguridad, servicios generales, entre otros. Se destaca la cordialidad y trato amable brindado por los diversos trabajadores de la institución.

En cuanto a las relaciones de los niños y jóvenes resaltamos aquellas dadas entre pares, en este contexto se observa una interacción mínima, ya que se promueve el trabajo individualizado con cada participante. En otros espacios como los intermedios entre sesiones y tiempos de descanso; se observan algunas interacciones cortas, preguntando quién se encuentra en el espacio, o qué sesión tienen a continuación, donde en algunas ocasiones llegaban a preguntar por el nombre del otro aun cuando habían compartido espacios o servicios anteriormente.

Por otro lado, las relaciones que los niños y jóvenes mantienen con los profesionales encargados es una relación cercana, respetuosa y amena; donde los niños y jóvenes muestran afecto hacia los profesionales en diversas ocasiones, mencionan que son sus profesores favoritos, los saludan con entusiasmo y expresan su agrado. En cuanto a la relación establecida por profesionales y acompañantes, se destaca la confianza y seguridad que tienen los acompañantes por el trabajo realizado por parte de los profesionales a cargo, se visualizan interacciones constantes durante las sesiones, se resuelven diversas dudas de los padres frente a tareas o situaciones escolares, los acompañantes se muestran tranquilos durante el desarrollo de las clases, e inclusive dialogan de temas varios cuando encuentran la oportunidad.

Por último, en la relación de los niños y jóvenes con discapacidad visual con sus familias o acompañantes se evidencia como estos se interesan por el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y jóvenes ciegos, acompañándolos en los diferentes espacios y servicios de la institución. Estas

relaciones en su mayoría son cordiales y dejan en evidencia el compromiso que se tiene con el programa de HBF en el que se encuentra el niño o joven ciego, de esta manera esta relación permite también tener una mayor cercanía con la institución.

La participación de practicantes de Educación Especial en el programa HBF permite una nueva característica en cuanto al mesosistema. La interacción entre los practicantes y los niños y jóvenes ciegos se caracteriza por un trato amable y respetuoso, lo que fomenta un ambiente de aprendizaje más ameno y activo. Además, la articulación de los practicantes con el programa de HBF, permite la creación y propuestas de nuevas actividades y dinámicas que buscan favorecer el proceso de los niños y jóvenes ciegos, lo que genera nuevas relaciones de cercanía entre estas poblaciones. También los practicantes establecen relaciones cordiales con las familias, facilitando la comunicación y el intercambio de información sobre el progreso de los participantes. Estas relaciones contribuyen al proceso de HBF y a generar un mayor sentido de pertenencia en todos los involucrados

El CRAC como institución tiene dos sedes a nivel Bogotá, una ubicada en la localidad de Tierra Linda y la sede principal ubicada en la localidad de Puente Aranda, exactamente en el barrio Santa Matilde; sede en la cual se desarrolla el presente PPI. Esta sede cuenta con vías principales cercanas, por lo cual su ubicación y transporte se facilita para quienes deseen asistir a la zona movilizándose en vehículo particular, taxi o buses del Sistema Integrado de Transporte Público- SITP, recientemente debido a las construcciones realizadas por el Metro de Bogotá, la troncal de Transmilenio más cercana se encuentra a cuatro cuadras de la institución. Su accesibilidad se resume a apoyos podotáctiles en la cercanía de la institución, y el apoyo del personal del Metro Bogotá quienes facilitan el acceso a la estación de Transmilenio. Además, se evidencia un tránsito excesivo de bici usuarios y bicitaxis quienes circulan en la acera dificultando la movilidad hacia la institución.

En el exosistema encontramos aquellos contextos que intervienen o afectan la vida del niño y sus acompañantes; en este caso; pero que no tienen una relación directa con este; es decir no actúan en función de los participantes del programa HBF. En este sistema retomamos la Universidad Pedagógica Nacional, desde las intervenciones dadas por el grupo de práctica, y el contexto laboral de los acompañantes.

Dentro de este sistema presentamos la intervención que se realiza desde la Universidad Pedagógica Nacional, institución que, en convenio con el CRAC, implementa en una de sus sedes un espacio de práctica de la licenciatura en Educación Especial, donde siete (7) estudiantes realizan un encuentro en el horario de 7:30 am a 12:00 del mediodía, los días miércoles y jueves, en una organización rotativa, donde se realiza un acompañamiento individualizado en los programas de sensopercepción, Braille, ábaco, actividades básicas cotidianas, aprestamiento físico y elementos de la comunicación; además de realizar un acompañamiento a familias.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución educativa superior distrital; enfocada a la formación de docentes. Tiene 5 facultades que, desde sus campos, se relacionan con entidades que permiten el desarrollo pedagógico de los estudiantes, por eso intervienen en diferentes espacios, generando un intercambio de saberes y acciones entre el estudiante, la universidad y el contexto.

El acompañamiento realizado a los niños y jóvenes participantes del programa de HBF se ve mediado por diversos actores, entre ellos encontramos, padres, abuelos, tíos, cuidadores y en la mayoría de los casos madres. En algunas ocasiones, los niños y jóvenes son acompañados por diferentes actores, esto se debe a motivos laborales que dificultan la compañía de un único familiar; otra de las razones, se debe a responsabilidades propias dentro del contexto familiar, como el acompañamiento a hermanos o apoyo a demás miembros de la familia. Uno de los niños pertenecientes al programa se encuentra bajo la protección del

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) por lo que su asistencia se da en compañía de un cuidador encargado por esta institución.

Dentro del macrosistema, retomamos instancias normativas que regulan la asistencia al CRAC, además, la visión sobre la cual se reconoce al niño y/o joven con discapacidad visual en el presente PPI.

Como se menciona anteriormente el CRAC se encuentra habilitado como IPS por la secretaria de salud de Bogotá brindando servicios de habilitación y rehabilitación en el territorio distrital bajo la ley 1618 de 2013 "Todas las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a los procesos de habilitación y rehabilitación integral respetando sus necesidades y posibilidades específicas con el objetivo de lograr y mantener la máxima autonomía e independencia, en su capacidad física, mental y vocacional, así como la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida" (Artículo 9 Ley 1618 de 2013)

Es importante mencionar como este proceso de HBF aun cuando se da en un marco de salud-IPS, se da también bajo la mediación del Ministerio de Educación Nacional-MEN, razón por la cual al interior de la institución encontramos a profesionales de la educación, quienes desde su quehacer pedagógico participan en el proceso de habilitación de los niños y jóvenes ciegos. Es así como este proceso de HBF también se ve transversalizado por las instituciones educativas a las que pertenecen, de este modo se da un acompañamiento y un dialogo con estas, para tener un mayor reconocimiento de cada niño y joven asistente. De este modo las instituciones educativas pueden solicitar también la vinculación de niños y jóvenes con discapacidad visual al proceso de HBF del CRAC.

Desde una perspectiva social, la discapacidad visual la podemos entender como una construcción compleja que involucra no solo una condición médica, sino también las relaciones sociales, las adaptaciones psicológicas y las barreras ambientales. De este modo desde la perspectiva de autores como Mercè

Leonhardt, podemos afirmar que la discapacidad visual es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno.

En este sentido, las áreas tiflológicas se presentan como un conjunto de herramientas y conocimientos especializados que buscan facilitar la inclusión y el desarrollo de las personas con discapacidad visual. Estas áreas abordan las barreras que limitan su participación en diversos contextos, proporcionando los recursos necesarios para superarlas y alcanzar una mayor autonomía

Finalmente, en otros ámbitos y/o sistemas podemos denotar como en cuanto al crono sistema, se puede evidenciar que se viene trabajando con una población "postpandemia" por lo que, se resaltan diversas dificultades en los niños en cuanto a la socialización, el proceso de aprendizaje conocido tradicionalmente, la motricidad fina, atención, concentración, entre otros. En Colombia, la Universidad de los Andes en un estudio concluyó que "Los riesgos de salud emocional y desmotivación son altos y generalizados. Según la percepción de los cuidadores, el proceso de lectoescritura de los niños se estancó, y hubo pocos avances en el aprendizaje de los estudiantes" (García, et al, 2021). Esta situación cambió los procesos educativos, no solo desde el individuo, sino también, en toda la comunidad educativa.

Problematización

Desde el espacio de práctica pedagógica realizada los miércoles y jueves en la jornada de la mañana (7:30 A.M a 12:00 P.M), se observaron distintas dinámicas por parte de los niños, jóvenes y sus acompañantes en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas. Desde situaciones como la desmotivación de los estudiantes en actividades propuestas durante el trabajo de las áreas tiflológicas y/o la desvinculación de los acompañantes en las sesiones apoyadas por el equipo de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional, se evidenció desconocimiento de los acompañantes y de los niños y jóvenes con discapacidad visual respecto a la importancia y uso de las áreas tiflológicas en vida cotidiana de las personas con discapacidad visual.

En el CRAC todos los niños y jóvenes con discapacidad visual del programa de habilitación asisten con sus acompañantes a sus respectivos servicios programados en la jornada pactada por la institución y los participantes; de esta manera los acompañantes deben registrarlos y acompañarlos a sus sesiones programadas, dentro de estas se cuenta con un tiempo de 40 minutos, en los cuales las practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional acompañan y guían las actividades dadas.

En este tiempo se desarrollan actividades que posibilitan diversos aprendizajes, sin embargo, se evidencia como los acompañantes toman distancia de la sesión y realizan otras actividades como revisar el celular, hablar entre ellos, salir del espacio propuesto y resolver dudas de diferentes temas con la docente titular del espacio, situación que conlleva a descontextualizar la sesión y actividades propuestas, desembocando así en el desconocimiento de la importancia y uso que tienen las áreas tiflológicas en su vida diaria.

A partir de ello, se identificó que la mayoría de los acompañantes no tienen un conocimiento claro frente a los espacios de aprendizaje que tienen los niños y jóvenes con discapacidad visual en las diferentes áreas tiflológicas (Orientación y movilidad, Braille, Abaco), por lo que su participación durante las

sesiones es limitada y manifiestan desconocer si el niño se encuentra realizando la actividad correctamente o incluso si es un ejercicio apropiado para el aprendizaje de determinado tema.

Dentro de estas consecuencias, se puede evidenciar que la falta de conocimiento y/o manejo de las áreas tiflológicas por parte de los acompañantes, genera un apoyo escaso en el acompañamiento al niño ciego en espacios dentro y fuera de la Institución, por lo que se generan dificultades como la imposibilidad de aplicar estos conocimientos en los diversos contextos, reconocer el uso y el valor de estas áreas para la vida de la persona ciega, incentivar practicas inadecuadas para la etapa del niño y/o joven, como el uso del bastón de forma precipitada, o la sobre exigencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño.

Si bien las familias y acompañantes demuestran interés por el programa HBF, existe una clara necesidad de fortalecer sus conocimientos sobre las áreas tiflológicas y los beneficios que estas ofrecen a los niños y jóvenes ciegos. Al brindar información de manera clara, podemos potenciar su participación en el programa y mejorar las interacciones que tienen con estos niños y jóvenes.

El programa HBF desempeña un papel importante en el desarrollo integral de niños y jóvenes con discapacidad visual. Al involucrar activamente a las familias y acompañantes, podemos potenciar los logros de estos jóvenes y disminuir las barreras que enfrentan. Es por esto que se piensa en la necesidad de diseñar estrategias que fomenten una mayor participación familiar, promoviendo el conocimiento de las áreas tiflológicas y fortaleciendo los vínculos entre estos y la persona con discapacidad visual.

Considerando esto, se identifica la importancia del trabajo en las áreas tiflológicas mediante actividades didácticas, materiales, juegos y espacios de diálogo que incentiven el reconocimiento de la discapacidad visual, así como, el sentido, uso y valor de las áreas tiflológicas.

Pregunta Problema

¿Cómo el diseño de una propuesta pedagógica dirigida a niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de habilitación del CRAC incentiva el reconocimiento, sentido, uso y valor de las áreas tiflológicas en la vida de las personas con discapacidad visual?

Objetivos

Objetivo general:

Diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas con el fin de que niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de habilitación del CRAC, reconozcan el sentido, uso y valor de estas a lo largo de su vida.

Objetivos específicos:

1. Reconocer las ideas, imaginarios y necesidades de niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de habilitación del CRAC, frente al uso de las áreas tiflológicas.
2. Generar estrategias y herramientas pedagógicas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas.
3. Integrar a los acompañantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas en el marco del programa de habilitación básica funcional del CRAC.

Justificación

Las áreas tiflológicas posibilitan el desarrollo de habilidades y saberes, que permiten a la persona con discapacidad visual desenvolverse en su medio. Es por esto por lo que desde el presente PPI, queremos resaltar la importancia que tiene realizar un proceso de enseñanza aprendizaje que posibilite a niños, jóvenes y acompañantes pertenecientes al programa de HBF comprender el sentido, el uso y el valor de las áreas tiflológicas en la vida de la persona con discapacidad visual.

Entender la importancia del aprendizaje de las áreas tiflológicas en la vida de un niño o joven ciego nos lleva a reconocer el papel fundamental de la familia y los cuidadores en este proceso. Al involucrarlos activamente, se fomenta una colaboración que permite interiorizar y llevar las áreas tiflológicas como herramientas esenciales a diversos contextos que permiten incentivar la autonomía e independencia.

De este modo, se evidencia el papel esencial que desempeña el acompañamiento participativo en el proceso y desarrollo de un niño o joven ciego. Un apoyo adecuado y constante se convierte en un factor clave para potenciar sus habilidades y fomentar su autonomía. Esta cercanía y acompañamiento no solo favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje en el entorno escolar, sino que también optimizan los resultados de las intervenciones de habilitación en el CRAC. “El tipo de relación que el niño establezca con su familia va a contribuir de manera importante para que obtenga más o menos éxito en el proceso de desarrollo de su personalidad y aprendizaje” (Emanuel, 2021)

Se deduce a partir de lo anterior, que la relación que existe entre la participación de la familia y/o acompañantes; y el desarrollo del niño es directamente proporcional; es decir, si la familia hace parte de la vida del niño facilitando el desarrollo de habilidades y trabajan en su autonomía e independencia, están propiciando en el niño un mejor desempeño en sus

actividades cotidianas, además de un reconocimiento de sus capacidades y habilidades. Esto permite que el proceso de reconocimiento propio sea basado en la autoestima y respeto generando un desarrollo positivo.

Cuando las familias logran visualizar desde diferentes perspectivas el papel de la persona ciega en la sociedad; se logra incentivar procesos que faciliten el reconocimiento de estos sujetos y que, sobre todo, permitan el desarrollo óptimo de sus procesos educativos y sociales.

Ahora bien, estos procesos de reconocimiento de la discapacidad no significan necesariamente el conocer la discapacidad, se trata de ahondar en ella, aprender, investigar y fomentar estrategias que permitan una calidad de vida a las personas con discapacidad; la falta de acompañamiento, apoyo y/o conocimiento de estos temas, tiende a caer en situaciones de rechazo, de negación o incluso de una sobreprotección debido al poco entendimiento de la discapacidad.

Esta actitud se observa en los padres que ponen el acento exclusivamente en el déficit, olvidando que el niño ciego es ante todo un niño. Estos padres, llevados por la presión emocional de sus sentimientos, sobreprotegen al niño y realizan todo aquello que él podría hacer, privándolo de las experiencias normales que todo niño debe realizar para lograr un buen desarrollo. Nos referimos aquí a toda sobreprotección negativa que no permite al niño crecer y que corta cualquier espontaneidad e interés. En cambio, la distinguimos de la sobreprotección positiva, gracias a la cual, la mayoría de los niños con grave déficit pueden desarrollarse. Esta «sobreprotección» potencia al niño, lo acoge y estimula a un crecimiento; nos da la impresión de que se realiza de forma lenta, pero se debe a una buena comprensión de las posibilidades y de la lentitud de los aprendizajes de los niños con grave déficit. Estos padres muestran una gran preocupación por él, que a menudo no es realmente entendida en su justo papel. (Leonhardt, 1992, p. 35)

La anterior reflexión nos permite reconocer la importancia de la aceptación de la discapacidad visual al interior de la familia, lo cual posibilita una transformación hacia la vida de la persona con discapacidad visual. De aquí se hace evidente reconocer aquellas necesidades que pueden presentar las familias frente a sus roles individuales y de interacción con la persona con discapacidad visual. Es por esto por lo que el presente PPI busca reconocer estos imaginarios y necesidades desde el sentido de las áreas tiflológicas para que de esta manera se logre dar una adecuada transformación de estos por medio del sentido uso y del valor de estas áreas.

El desarrollo del presente PPI tiene especial relevancia al fomentar espacios de acercamiento e integración entre las familias y acompañantes en el proceso de HBF de niños y jóvenes ciegos. A través de estrategias y herramientas que permitan reconocer las áreas tiflológicas dentro del servicio de HBF, se busca no solo vincular a las familias, sino también generar diversos espacios que favorezcan el desarrollo de los niños y/o jóvenes con discapacidad visual. Esta vinculación favorece la creación de un entorno de aprendizaje óptimo y enriquecedor, donde se promueve la autonomía, la independencia y la participación plena en diversos contextos.

Por lo anterior, queremos resaltar la importancia de un PPI que de manera lúdica e integral permita generar un reconocimiento del sentido, uso y valor de las áreas tiflológicas para los participantes del programa de habilitación, y cómo se pensó y realizó una herramienta didáctica dirigida a familias, cuidadores y acompañantes, que fortaleciera el objetivo del presente PPI.

Antecedentes

En el presente apartado se realiza el análisis y reflexión del compendio de documentos, tesis y artículos que se abordan como referentes para la elaboración del presente Proyecto Pedagógico Investigativo-PPI. Teniendo en cuenta esto; se realiza un acercamiento a los parámetros para la selección de los artículos; las decisiones tomadas con el fin de favorecer la búsqueda de estos antecedentes y finalmente un análisis de los aportes que presentan estas investigaciones para la construcción del PPI Áreas tiflológicas, un sentido para la vida

En el proceso inicial de selección y revisión de antecedentes se optó por buscar documentos en gestores de documentos como Mendeley; y en bases de datos como; Google académico, Scopus, SciELO, EBESCOhost; donde se encontraron trabajos de grado y artículos de revistas que en su contenido tenían aspectos relacionados con las siguientes palabras de búsqueda: niños ciegos, educación de niños ciegos, enseñanza del Braille, familias y tiflogía. Primordialmente para reconocer metodologías y prácticas educativas frente a la enseñanza de las áreas tiflológicas.

Estos parámetros de búsqueda y criterios de selección dieron unos 50 resultados que variaban en su objetivo principal, idioma original, país de procedencia, fecha de publicación, enfoque, y metodología.

Esto nos llevó a especificar criterios de selección que nos permitieran reconocer las investigaciones que se enfocaran de mejor manera a lo que se realizó en el presente PPI. Es por esto, que, como principal criterio de selección, se decidió el elegir textos que se enfocaron en la enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas en niños ciegos y la participación de las familias en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de sus hijos ciegos, ya que, al ser esta nuestra población de estudio y de práctica pedagógica, se hace imprescindible conocer cómo se ha trabajado anteriormente con estas áreas. Seguido a esto, el parámetro a elegir fue el de la fecha de publicación, teniendo como criterio un

tiempo de publicación no superior a los 15 años de antigüedad, ya que creemos importante que estos trabajos e investigaciones sean realizados de manera contextualizada y contemporánea.

Finalmente, al responder a estos criterios de selección, se obtuvieron 20 documentos: 18 Artículos de revistas científicas y 2 Proyectos Pedagógicos Investigativos. Entre ellos se visibilizan tres idiomas principalmente los cuales fueron español, inglés y portugués; con una predominancia en documentos de origen Latinoamericano.

Se realizó una revisión de estos documentos donde se resaltaron temas como el apoyo familiar en el desarrollo del niño ciego; la educación inclusiva y sus distintos apoyos y cómo el papel de la tiflogología se enmarca en estas temáticas y así mismo al niño ciego.

A partir de ello se evidencio cómo el trabajo colaborativo entre las familias y las personas ciegas se refleja en el desarrollo de los niños y su desenvolvimiento; haciendo un especial énfasis en los aspectos emocionales no solo del niño sino también de las familias. Castillo, et al (2022), Estrada (2011), Morales (2015, 2016), Barbieri et al. (2019), hacen referencia a la incidencia que tiene el factor emocional en la relación y el desarrollo de sus hijos y en la afectación que causa el tener un familiar diagnosticado con discapacidad visual. Las familias asemejan esta situación con la vivencia de un duelo, y cómo adaptarse a esta situación, requiere un acompañamiento que favorezca el reconocimiento y desarrollo de habilidades para familias y niños ciegos.

En relación con las familias, estos autores parten del poco acompañamiento que se permiten tener los padres hacia sus hijos, debido al desconocimiento de los apoyos necesarios para realizar un acompañamiento integral, entendido como la posibilidad de garantizar una estimulación multisensorial, desarrollo de habilidades en la infancia, apoyo escolar, entre otros. Se reconoció en este caso las necesidades de aprendizaje que tienen los padres en su rol de familia y acompañante de niños ciegos, de aprender las áreas

tiflológicas con el fin de realizar el acompañamiento antes mencionado, favorecer y apoyar el desarrollo óptimo de su hijo.

Reconocimos el rol que tiene el padre en la relación con su hijo, sin embargo, traemos a este PPI la importancia de reconocer al sujeto (padre) desde su individualidad, entendiendo los panoramas y visiones que vive al ser acompañantes y cuidadores de los niños con discapacidad visual. Según Castillo et al. (2022), Florentín (2017) y Estrada (2011), las familias viven su propio proceso de adaptación, aprendizaje y reconocimiento frente a lo que es la discapacidad visual, asignando papeles de cuidador, madre o responsable, asumiendo una carga adicional al cuidado de sus hijos, enfrentando una baja corresponsabilidad familiar, barreras, desconocimiento, discriminación, entre otras situaciones que dificultan el adecuado desarrollo integral de su hijo y por ende el reconocimiento de su discapacidad visual, por lo que en muchos casos se evidencia sobreprotección, dependencia emocional y un bajo bienestar por parte de las madres, padres y acompañantes.

Para entender los roles y participación de las familias dentro de los procesos de inclusión, educación y habilitación de los niños ciegos o con baja visión es importante reconocer cómo algunos de los roles como cuidadores o responsables puede verse afectado también por los roles de género dentro de la sociedad, lo cual se evidenció con la gran cantidad de acompañantes madres y mujeres, frente a los acompañantes hombres, quienes incluso en menor medida son los padres biológicos, y llegan a ser superados incluso por abuelos hombres y padrastros, por otra parte, Cápelo et al. (2013) nos dice cómo las familias de personas con discapacidad visual enfrentan varios retos y conflictos a la hora del desarrollo del niño ciego, en donde muchas veces se ven afectadas por el desconocimiento ante la discapacidad y por falta de un apoyo de los servicios de salud donde se desenvuelven. Lo que llega a producir varias barreras que dificultan los procesos de desarrollo de estas personas con discapacidad visual; además es importante relacionar cómo la existencia de centros especializados en la discapacidad visual logra dar un gran apoyo a estas familias.

Por otra parte, cuando nos referíamos a los roles asumidos al interior de las familias de personas discapacidad visual, nos encontrábamos cómo estos se pueden ver afectados por temas como el género, respecto a esto, Morales et al. (2018) informa cómo se relaciona los roles de género frente al rol de cuidador de niños con discapacidad visual y/o auditiva; arrojando datos importantes sobre cómo estos roles de cuidado o cuidador llegan a ser responsabilidad mayoritariamente de las madres de estos niños, generando así un proceso de debate y análisis sobre el porqué de estos resultados; y cómo son vistos los roles masculinos en estos procesos de acompañamiento, demostrando también cómo la participación de los padres en el cuidado y acompañamiento de los niños con discapacidad visual o auditiva llega a ser tan baja que incluso se llega a ver superada por la participación de los abuelos de género masculino. Este estudio concluye en cómo el rol del cuidador es un rol sin un reconocimiento visible dentro de la sociedad y la misma familia.

Por otra parte el entender estos roles nos implicaba el reconocer lo que significa el ser un cuidador, Gallardo (2021) comenta cómo las personas asumen el rol de cuidador de manera espontánea al enterarse que van a tener un hijo con discapacidad, lo que trae como consecuencia el desconocimiento en lo que implica asumir el rol de cuidador, es por esto que se plantea una intervención pedagógica en la cual se demuestre la importancia, sus características y aquellos conocimientos que se deben tener para realizar de una manera óptima este papel tan importante.

En términos de familia también es importante reconocer la parte emocional que estas afrontan al momento de enterarse del nacimiento de un familiar con discapacidad visual, al respecto Estrada (2011) realiza un proceso investigativo, en donde desde una perspectiva más psicológica de madres y padres de niños con discapacidad auditiva y/o visual; se enmarca la vivencia de las familias en torno al conocimiento de la discapacidad, su diagnóstico y la forma en que estas llegan a marcar su estilo de vida. El nacimiento de una persona con discapacidad cambia completamente el rol de la familia y los

caminos que esta toma, por lo que existe la necesidad de un apoyo emocional a las familias que se enteran de la discapacidad de sus hijos. Así mismo, estos roles también terminan generando ciertas visiones o perspectivas de las familias a los niños ciegos, Eriza (2022) al respecto nos dice que los procesos de crianza de un hijo se ven afectados cuando este es un niño con alguna condición de discapacidad, en este caso, se habla acerca de aquellas problemáticas o condiciones que pueden afectar los procesos de crianza de los hijos con discapacidad visual, dentro de estas afectaciones se pueden ver, la sobreprotección, negación, rechazo encubierto y rechazo manifiesto.

Un trabajo interdisciplinario posibilita el desarrollo de mejores estrategias y técnicas en la vida del niño ciego y así mismo de sus familias, este trabajo en triada posibilita la unión entre los diferentes factores entendiéndolas como institución (trabajadores de estas áreas), el niño y las familias, al respecto, Morales (2015) en su trabajo investigativo menciona cómo la familia juega un papel fundamental en el desarrollo de los niños ciegos, incluso más crítico que en otras discapacidades, dado que son los padres quienes proveerán al niño de la estimulación y la oportunidad necesarias para conocer el mundo que los rodea y cómo este es un tema complejo que debe ser abordado desde equipos interdisciplinarios.

Otro aspecto relevante que evidenciamos dentro de los documentos e investigaciones es cómo el paradigma de inclusión es vivido y transitado por los sujetos con discapacidad visual. Rosas (2021) se refiere a las escuelas como el espacio idóneo para combatir actitudes discriminatorias, aspecto el cual se ve relacionado con Barbieri (2019) quien hace referencia a la resistencia de los niños ciegos o con discapacidad visual, quienes se resisten al uso de apoyos a su discapacidad visual por miedo y vergüenza a los mecanismos y ejercicios de vulneración social. A esto Fiuza y Martínez (2017) nos dicen que es fundamental realizar una búsqueda de una escuela y una sociedad que derribe barreras en la inclusión; que hablar de discapacidad en la escuela sea hablar de una realidad en la que todos sean participes, del mismo modo Florentín (2017) menciona cómo

las barreras en la educación de las personas con discapacidad, no dependen solo de la discapacidad como tal, sino de las barreras y segregaciones que esta población sufre al verse apartados en aulas y escuelas diferenciadas. De allí reconocimos la importancia de realizar adaptaciones, generar metodologías y/o implementar distintas apuestas en las diferentes materias o disciplinas, ya que, posibilita que las personas con discapacidad accedan al aprendizaje y cumplimiento de logros; así mismo promueven romper con imaginarios o ideas como el ver la discapacidad como obstáculo para la proyección de vida de las personas.

En concordancia con lo anterior, resaltamos la importancia de realizar un proceso de evaluación constante que resulta de suma importancia para reconocer y verificar las distintas metodologías y acciones que promueven la inclusión; ya que este proceso nos permite llevar un seguimiento de aquellas prácticas que resultan beneficiosas para la población con discapacidad; entendiendo esta evaluación como algo más allá de un ejercicio final, si no, como un instrumento continuo durante el proceso de enseñanza aprendizaje el cual apoya o desmiente las apuestas pedagógicas que se proponen. Martínez et al., (2022) en su investigación afirma que el seguimiento y la evaluación formativa en las personas ciegas garantiza un óptimo desarrollo en los procesos educativos y, asimismo, una educación de calidad.

Rosas, (2021), Fiuza et al. (2017), Walter et al. (2020) Mencionan aspectos de la inclusión desde un ámbito emocional, de autonomía, acompañamiento, etc. Sin embargo, hay un enfoque claro hacia los apoyos específicos que requieren las personas con discapacidad. Zúñiga et al. (2012) clasifica las necesidades de apoyo en tres categorías: accesibilidad arquitectónica, tecnológica y del personal; sin embargo, encontramos que Ávalos y Ordaya (2021) reconocen las necesidades de apoyo desde 5 factores como lo son: Gestiones nacionales e institucionales, recursos, participación de los padres, materiales educativos y colaboración y especialización del personal docente.

Respecto a las áreas tiflológicas, es importante hablar de la Orientación y Movilidad, según Pérez (2010) el desarrollo de las técnicas de orientación y movilidad, son algo primordial en el desarrollo de las personas ciegas, por lo que la poca estimulación de las habilidades requeridas dificulta los procesos de movilidad e independencia en los sujetos, es por esto por lo que se plantea que desde el interior de las familias se desarrollen actividades y ejercicios que promuevan el mejoramiento de estas técnicas. Por otra parte, encontramos a García y Gómez (2019) quienes resaltan cómo los niños aprenden y ejecutan la Orientación y Movilidad por medio del uso de mapas mentales, dando un papel muy importante al rol de la familia para potenciar de manera conjunta el estímulo sensorial con el fin de que los niños perciban el mundo.

Es así como también debíamos resaltar la importancia de hablar de áreas escolares que están bastante relacionadas con las áreas tiflológicas, por ejemplo, en el caso de educación física, que pretende brindar y fortalecer la motricidad y la fuerza en los sujetos, Walter et al (2020) nos habla acerca de la importancia de la no segregación de las personas con discapacidad visual en áreas como educación física y cómo esta permite un óptimo proceso de desenvolvimiento de esta población. Este espacio permite desarrollar habilidades fundamentales para la orientación y movilidad, es por ello por lo que se recalca la importancia de realizar un proceso coherente y comprometido con el desarrollo del niño y/o joven con discapacidad visual.

Nos parecía importante reconocer el papel pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las áreas tiflológicas, Walter et al. (2020) y Pérez, Mayeta (2010), Ávalos y Ordaya (2021), realizan investigaciones donde algunas de estas áreas son utilizadas; sistema Braille, habilitación integral y orientación y movilidad; en donde se observan diferentes metodologías para su proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien se reconocen la importancia que tienen para la persona con discapacidad visual no se hace una relación clara sobre estas. No obstante, las investigaciones encontradas se centran en el análisis profundo de un área en particular.

Herrera y Guerrero (2023) realizan un aporte frente a la poca claridad que se tiene de la profesionalización del tiflólogo en la educación en Colombia, por lo que se reconoce la baja calidad en los apoyos dados en las escuelas regulares, hacia los niños ciegos.

Con esto entendimos como la tiflogía es visiblemente ausente, lo que hace indispensable que centros alternos continúen haciendo presencia en los ámbitos pedagógicos de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas. Buitrago et al. (2023) realiza una sistematización de experiencias en la Fundación María Elena Restrepo FUNDAVÉ; donde habla acerca de cómo el apoyo realizado por parte de esta institución fomenta el mejoramiento de la calidad de vida en jóvenes y adultos ciegos con discapacidad visual. Esto permite que el niño ciego pueda adquirir varias herramientas y estrategias para el desenvolvimiento en espacios académicos o la adquisición de algunas habilidades. Sin embargo, no reconoce como eje principal un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje de las áreas tiflológicas para su desarrollo. Reiteramos la importancia del reconocimiento de las áreas tiflológicas como medio que permite a niños y jóvenes con discapacidad visual y a sus familias y cuidadores la autonomía y determinación en la vida de las personas con discapacidad visual.

Marco teórico

Para el desarrollo del presente PPI, se realiza una revisión de conceptos, teorías y nociones que ayuden a dar un sustento teórico a las acciones pedagógicas e investigativas realizadas, ampliaremos esta revisión en 3 aspectos en donde se profundiza temáticas como la población en la cual se enfoca este PPI, es decir, los niños con discapacidad visual, sus familias o cuidadores y el medio donde se desenvuelven; este referente teórico nos lleva al objeto de la investigación definido por las áreas tiflológicas, por último se realiza una revisión de aquellos modelos y enfoques pedagógicos que se ajustan y guían el diseño de la propuesta pedagógica *Áreas tiflológicas, un sentido para la vida*.

Población con discapacidad visual desde una perspectiva social y educativa

El presente PPI tiene como eje central el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas para la persona con discapacidad visual, específicamente, persona ciega. Es importante entonces no solo definir la condición visual; sino, entender que, desde una perspectiva social, la discapacidad visual se entiende desde la intersección de un conjunto de barreras que la sociedad impone a las personas con discapacidad visual limitando o impidiendo su desenvolvimiento en diversos ámbitos de la vida.

La discapacidad visual, en este caso, ceguera, puede definirse desde diversas perspectivas y enfoques, sin embargo, en este caso encontramos la definición que otorga el INCI, donde comentan que la ceguera se concibe como la ausencia o falta de percepción de luz (Instituto Nacional Para Ciegos, n.d.), es importante destacar que esta definición no abarca la totalidad de la experiencia de vivir con ceguera. La perspectiva social nos ayuda a comprender cómo las condiciones sociales y culturales influyen en la forma en que las personas con discapacidad visual viven sus vidas.

Cuando hablamos de las barreras que impiden el libre desarrollo de una persona con discapacidad visual en la sociedad y en la escuela, podemos identificar tres tipos: actitudinales, comunicativas y físicas. Estas barreras

construyen y legitiman la discapacidad, limitando las oportunidades de aprendizaje y participación en distintos ámbitos, como lo son lo social y lo educativo.

Las barreras actitudinales se manifiestan a través de prejuicios, estereotipos y discriminación hacia las personas con discapacidad visual. Para las personas con discapacidad visual, estas barreras pueden observarse cuando su círculo social; familias, docentes, compañeros, entre otros:

- Excluyen o ignoran: El niño o joven con discapacidad visual es ignorado y/o discriminado y aunque físicamente se encuentre en el espacio, es apartado y se disminuye su interacción en el lugar.
- Subestiman: Desconfían y sobre todo desconocen las capacidades y habilidades del sujeto, por lo que no las utilizan ni las potencian, generando así posibles atrasos en su desarrollo.
- Imaginarios: Generan unas miradas y expectativas del niño o joven con discapacidad visual, basados exclusivamente en ideas o imaginarios; limitando al sujeto a su discapacidad.

Las barreras comunicativas se entienden como la forma en que se transmite la información y se establece la interacción. Estas barreras se evidencian cuando:

- No se piensan diversos medios: Se establecen limitados medios de comunicación, donde el niño o joven con discapacidad visual no posee diversos medios de expresión, además de no lograr acceder a la información por medios como el Braille, alto relieve, formatos adaptados para el uso de lector en el computador o celular, etc.
- No se utilizan estrategias de comunicación efectiva: No se emplean técnicas de descripción adecuada, lo que genera confusiones en el mensaje que se espera dar.

Las barreras físicas son aquellos obstáculos arquitectónicos o sociales que limitan el desplazamiento y la autonomía de las personas con discapacidad visual. Algunos ejemplos de barreras físicas son:

- Espacios reducidos y mal iluminados: Dificultan la orientación y el movimiento seguro.
- Obstáculos en el camino: Objetos contundentes en el suelo y mayoritariamente personas ubicadas en espacios de alta afluencia de personas, lo cual puede generar accidentes o que las personas ciegas se puedan llegar a desubicar.

Al definirse las características y conceptos de la discapacidad visual, es importante comprender que es la ceguera en la infancia; el tener una discapacidad en el desarrollo inicial de una persona compromete un proceso diferente para cada niño; además de realizar una comprensión diferente del mundo y de cómo lo percibe.

Si no se brinda una orientación apropiada tanto a los niños, niñas y jóvenes con ceguera o baja visión como a sus familias, desde los primeros días de vida o del diagnóstico, existe mayor probabilidad que se agreguen muchas otras alteraciones a la discapacidad visual de base, lo que provocará que lleguen a la adolescencia sin las habilidades y aprendizajes necesarios para ser independientes, complicando su inclusión familiar, educativa, laboral y social. (Fundación Villar Lledias, s.f.)

El apoyo pedagógico facilita la adquisición de distintas habilidades que permitan la autodeterminación e independencia a los niños con discapacidad visual, disminuyendo algunas barreras, e implementando estrategias que le permitan la accesibilidad a distintas áreas que componen la vida de cada persona.

Uno de los factores para el desarrollo de cualquier persona es la educación; el presente PPI, se enfoca en posibilitar este aspecto en la vida de la

persona con discapacidad visual, tal como lo presenta la Ley 115 de 1994 “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”. Reconocer y comprender estos conceptos nos permite enfocar el presente PPI a la población descrita.

En Colombia existen varios centros que se enfocan en el apoyo a la discapacidad visual, lo que permite que profesionales en el área, puedan tener un mayor entendimiento para la atención de las personas con discapacidad visual. En Colombia, según la Ley 715 de 2001, se reglamentan los servicios de salud y educación, con recursos, centros y servicios que deben prestarse a toda la población sin distinción alguna.

Bajo las normativas de inclusión dentro del territorio nacional, es importante hablar de uno de los principales decretos que dan paso a la inclusión en el país, es por esto por lo que se debe retomar el Decreto 1421 de 2017, el cual dictamina

Todos los estudiantes con discapacidad, sin discriminación alguna, tienen el derecho de acceder a la oferta institucional existente, cercana a su lugar de residencia, con estudiantes de su edad y a recibir los apoyos y ajustes razonables que se requieren para que tengan un proceso educativo exitoso. (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421, 2017)

Cuando hablamos de centros especializados en discapacidad nos referimos a aquellos centros en donde se enfocan en el estudio, inclusión laboral, social y educativa de las personas con discapacidad, en este caso puntual de las personas con discapacidad visual. Encontramos también desde el Decreto 1421 de 2017, cómo se pretende flexibilizar la educación de manera conjunta con el Ministerio de Salud en pro de todas las personas con discapacidad que así lo requieren.

Estos centros se caracterizan por contar con profesionales especializados en la atención integral de las personas con discapacidad visual, lo que permite

que se pueda dar un reconocimiento a esta desde la pugna por sus derechos y deberes. Así mismo, muchos de estos centros pueden contar con cursos o estudios enfocados en el reconocimiento de la discapacidad, por ejemplo, el CRAC, al ser un centro especializado en la discapacidad visual, oferta cursos de “tiflogía para la inclusión” que posibilita la formación centrada en la persona con discapacidad visual.

Estos centros especializados se ven enmarcados bajo el Artículo 47 de la Constitución Política de 1991, el cual dictamina “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.” (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 47) Artículo por el cual se busca garantizar la vida digna de personas con discapacidad, entendiendo estos centros, como recursos necesarios para el cumplimiento de este.

Nos permitimos realizar un acercamiento a algunos de los centros especializados que se encuentran en Colombia por lo que se traen a este PPI algunos centros como el Instituto Nacional para Ciegos- INCI y la Fundación María Elena Restrepo- Fundavé y el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos-CRAC y además aquellas instituciones educativas que se enfocan en la atención de personas con discapacidad visual.

INCI:

El Instituto Nacional para Ciegos -INCI es una entidad de carácter técnico asesor adscrita al Ministerio de Educación, creada mediante el Decreto 1955 del 15 de Julio de 1955. Desde su creación el INCI trabaja para garantizar los derechos de los colombianos ciegos y con baja visión en términos de inclusión social, educativa, económica, política y cultural. Actualmente el INCI está regido por el Decreto 1006 de 2004 que modificó su estructura institucional situándolo como un establecimiento público del orden nacional

con personería jurídica, autonomía administrativa y financiera y patrimonio independiente. (INCI, s. f.)

FUNDAVÉ:

Somos una entidad privada sin ánimo de lucro, creada en Barranquilla, en el año 2000. Trabajamos por la inclusión de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad visual de Barranquilla y los municipios del Departamento del Atlántico. Somos ejecutores de proyectos con entidades de cooperación internacional, alianzas y convenios con entidades públicas y privadas del orden Nacional, Departamental y local, especialmente, en los ámbitos educativo, cultural, tecnologías accesibles y gestión de derechos. Somos miembros de la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC) y de la Red de Redes de Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC). (Fundavé | María Elena Restrepo Fundavé, s.f.)

CRAC:

El Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos-CRAC, es una fundación privada sin ánimo de lucro, con más de medio siglo de experiencia en rehabilitación integral de personas con discapacidad visual, que se encuentra habilitada como IPS por la secretaría de salud de Bogotá y que se ha destacado a nivel nacional e internacional como pionera en rehabilitación de personas ciegas y con baja visión gracias a un modelo de rehabilitación integral validado con representantes de Chile, Uruguay y Cuba ante la Unión Latinoamericana de Ciegos ULAC, que se basa en el concepto de "Triada" como estrategia de trabajo donde la persona con discapacidad visual, su familia y la institución, participan de manera activa y dinámica en la construcción del logro de la independencia y autonomía del usuario, para facilitar su inclusión social. (Sobre El CRAC – CRAC Colombia, n.d.)

Instituciones educativas:

Dentro de nuestro contexto distrital se encuentran más de cien instituciones educativas que están inscritas como instituciones que reciben estudiantes con discapacidad visual entre otras discapacidades; esto permite que las familias tengan la posibilidad de dirigirse a alguna de instituciones más cercanas a su lugar de residencia, cómo:

- Colegio Kimi Pernía Domico (IED) ubicado en la localidad de Bosa.
- Colegio Alberto Lleras Camargo (IED) ubicado en la localidad de Suba.
- Liceo Francés Louis Pasteur, colegio privado ubicado en la localidad de Chapinero.
- Colegio O.E.A. (IED) ubicado en la localidad de Kennedy.
- Colegio Gran Yomasa (IED), ubicado en la localidad de Usme.
- Colegio Luis Ángel Arango (IED) ubicado en la localidad de Fontibón.

Dentro del proceso educativo se distinguen diversos roles, entre estos actores o miembros encontramos: las familias, maestros, compañeros, la escuela y el estudiante quien asume el rol principal; es importante tener en cuenta si hace parte de algún servicio especial, su entorno social, etc.

Primero, encontramos al estudiante, quien conforma la escuela y el proceso educativo, este tiene el derecho y deber de aprender y acceder a los servicios de educación. Esto trae consigo una responsabilidad tanto de él, como de los demás actores en el proceso educativo, así como sin estudiante no hay educación, si alguno de los personajes involucrados en la educación falla o carece de una presencia estable, el proceso educativo también puede verse afectado gravemente.

En relación con los diversos roles mencionados anteriormente queremos resaltar el rol de la familia, ya que desde el presente PPI es un actor principal y fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La educación tiene un objetivo muy claro, este es el desarrollo integral del niño, y es en el núcleo familiar donde encontramos las raíces de ese desarrollo global.

La familia es vital tanto para la sociedad como para el desarrollo del ser humano. La educación es tarea primordial de la familia, aunque compartida de una manera significativa con la escuela, con el entorno y con el contexto social. Los tres anillos de formación de la persona son: la familia, la escuela y la sociedad.

Centrándome en la familia tengo que decir que es para el niño el primer transmisor de pautas culturales y su primer agente de socialización. (Muñoz, 2013)

Dentro de los actores principales del presente PPI reconocemos a la persona con discapacidad, centrándonos en el niño ciego, quien debe adquirir varias habilidades y capacidades que le faciliten acceder a un proceso educativo, así como también el poder integrarse y desarrollarse en la sociedad.

Es por lo anterior que resaltamos la relación que existe entre estos actores y sus funciones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, vinculándola al modelo propuesto desde el CRAC. La triada reconoce como factor principal y eje de trabajo la relación entre familia, usuario e institución; lo que posibilita un trabajo integro en cada servicio, además de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas tiflológicas.

El uso de esta triada posibilita un mejor enlace comunicativo entre todos los involucrados, de esta manera se busca que el proceso educativo se pueda comprender de mejor manera dentro y fuera de la escuela, reconociendo así que los procesos educativos y formativos no solo se dan dentro de los espacios escolares, sino que también se dan desde el hogar.

Es importante mencionar que el niño con discapacidad visual cuenta con un apoyo de diversos profesionales vistos desde centros especializados y/o sus colegios, es aquí donde encontramos el papel del tiflólogo quién es la persona

especializada en la discapacidad visual; por lo tanto, es la persona encargada de acompañar los procesos educativos desde las áreas tiflológicas en el caso específico del niño ciego.

Tiflología:

Cuando se habla de la discapacidad visual es importante reconocer su historia y reconocer a quienes trabajan con esta discapacidad, de este modo se trae a colación el concepto de tiflología, cuya definición empieza con un contexto histórico; desde la mitología griega se hablaba de la isla Tiflos, en la cual se desterraban a las personas ciegas, razón por la cual el prefijo "tiflo" se utiliza para la definición de la ceguera, por otra parte el sufijo "logia" hace referencia a "estudio de", es por esto que podemos definir a la tiflología como el estudio de las personas ciegas, su proceso de educación y de habilitación y rehabilitación.

De este modo el CRAC define las capacidades del tiflólogo (egresado de su programa tiflología para la inclusión) así:

El egresado de Tiflología Para La Inclusión estará en capacidad de orientar los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual en todos los niveles de la educación preescolar, básica y media manejando proficientemente las áreas tiflológicas, las estrategias pedagógicas, así como la consolidación de las redes de apoyo necesarias en el proceso. Estará en capacidad de comprender y proponer estrategias y alternativas de desarrollo pedagógico en el aula regular convirtiéndose en un agente dinamizador y vigilante del cumplimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad. (Tiflología Para La Inclusión – CRAC Colombia, n.d.)

Habilitación básica funcional:

La conjunción y aprendizajes de las áreas tiflológicas en niños (entre los 5 y los 14 años) con discapacidad visual se denomina habilitación básica funcional, ya que son este conjunto de procesos y aprendizajes, los que le permiten a la

persona ciega, el desarrollo propio y el entendimiento del mundo que le rodea, así mismo, el proceso de habilitación busca generar habilidades que permitan la independencia y autonomía de la persona con discapacidad visual.

Se entiende por Habilitación Funcional el conjunto de tratamientos encaminados a eliminar o reducir un déficit o disfunción física, intelectual o sensorial de la persona con discapacidad, así como, mantener habilidades adquiridas en aquellos casos en los que por sus características especiales se requiera, con el objeto de lograr el máximo grado posible de autonomía personal e integración social.

Este programa está dirigido a las personas con discapacidad que por haber recibido atención temprana requieran para su integración y normalización algunos de los tratamientos incluidos aquí o bien que en un momento determinado precisen de cualquiera de estas intervenciones.

La persona ciega que pasa por todos estos espacios del programa de HBF y/o áreas tiflológicas adquiere todos los conocimientos necesarios para poder participar activamente en la sociedad en la que se encuentra, abriéndole las puertas a posibles mejores condiciones educativas, sociales, laborales, económicas e incluso psicológicas.

Es importante definir que las áreas trabajadas en este PPI son Braille, Ábaco, Orientación y Movilidad. Estas áreas se trabajan bajo las proyecciones que tiene el CRAC como institución en la cual se desarrolla el proyecto pedagógico investigativo.

Áreas tiflológicas:

Las áreas tiflológicas son de suma importancia para la vida diaria de las personas con discapacidad visual, ya que este es un conjunto de saberes y habilidades que les brindan la oportunidad de tener una independencia y por sobre todo el poder tener la capacidad de superar las barreras que limitan el libre desarrollo de las personas con discapacidad visual en la sociedad.

En su conjunto las áreas tiflológicas se dividen en 5 (Braille, ábaco, orientación y movilidad, tiflotecnología y habilidades para la vida diaria), sin embargo, en el marco del presente PPI nos enfocaremos en el desarrollo de las tres primeras áreas mencionadas. Es importante definir las distintas áreas tiflológicas seleccionadas y el objetivo o función que estas cumplen en la vida diaria de las personas con discapacidad visual, éstas son:

Sistema Braille: El Braille es un sistema de lectura y escritura que permite un acercamiento e inclusión en la lectoescritura a las personas ciegas, al respecto el INCI (Instituto Nacional para Ciegos) nos dice:

El Braille es un código alfabético que se compone de seis puntos en alto relieve, ordenados en una matriz de dos columnas por tres filas. Los puntos se enumeran del 1 al 6, de manera que la fila superior corresponde a los puntos 1 y 4, la fila del medio corresponde a los puntos 2 y 5 y la fila inferior corresponde a los puntos 3 y 6.

Las letras, signos de puntuación, signos de expresión y demás códigos se forman mediante la combinación de estos seis puntos. Cada letra y cada signo tienen ya una combinación de puntos preestablecida. El signo que se forma al marcar todos los puntos se conoce con el nombre de signo generador, pues, de éste se originan todas las posibles combinaciones de puntos, que, en total, incluyendo el espacio en blanco son 64 combinaciones. (Ruiz Barrero, 2020)

Es fundamental reconocer que el sistema Braille, al ser tanto de lectura como de escritura, requiere un aprendizaje simultáneo. De esta manera, las personas pueden comprender conceptos clave como la reversibilidad del Braille y desarrollar una técnica de escritura y lectura precisa, eficiente y adecuada.

Para garantizar el aprendizaje del sistema Braille, es fundamental la intervención de un tiflólogo. Este profesional, experto en el desarrollo de habilidades en personas con discapacidad visual, debe guiar y acompañar al

estudiante en este proceso. Es recomendable que las sesiones de aprendizaje del Braille se programen de manera adecuada para evitar interrupciones constantes en las actividades regulares del aula. En cuanto a los recursos para la escritura del Braille encontramos dispositivos como la regleta, el punzón y la máquina de escribir Braille, herramientas que facilitan el acceso al sistema Braille y enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Ábaco cerrado: El ábaco cerrado o ábaco japonés es una herramienta usada para las áreas matemáticas, el cual ofrece la oportunidad de realizar varias operaciones matemáticas como la suma, resta, multiplicación y división.

El ábaco Japonés (ábaco cerrado) está formado por un bastidor rectangular con una serie de bolas denominadas cuentas que se deslizan a lo largo de unas varillas o ejes, un ábaco puede contar con 13, 21 y 27 ejes; una barra horizontal divide el instrumento en dos partes, la superior comprende una hilera de cuentas con valor igual a 5 y en la parte inferior 4 hileras de cuentas de un valor igual a 1, en la barra horizontal aparece cada 3 varillas un punto en alto relieve que representa el punto de mil, millón, la coma decimal entre otros, para un total de 6 puntos que se enumeran de derecha a izquierda...

El aprendizaje desde los procesos de sensación y percepción que el uso del ábaco cerrado facilita como un primer momento, permite por parte del estudiante una posterior construcción y representación en lo figurativo y simbólico del número y la operacionalización con estos, atiende a las características de desarrollo de pensamiento y conocimiento por parte del sujeto desde una abstracción empírica a una abstracción reflexiva, (Giraldo, 2019)

El docente de matemáticas tiene un papel fundamental al introducir el ábaco en el aula. Al ser una herramienta versátil, el ábaco no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad visual, sino que promueve el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en todos los alumnos. Es importante que los

estudiantes con discapacidad visual participen activamente en estas actividades para poder potenciar los conocimientos adquiridos.

Orientación y Movilidad: Los procesos de Orientación y Movilidad permiten a los niños y jóvenes con discapacidad visual adquirir habilidades y destrezas que les permitan poder movilizarse de manera independiente por los espacios en donde se encuentren. Esto se basa en uso y adquisición de varias estrategias en las que involucran apoyos externos como el bastón, y otros apoyos internos como lo son las técnicas de protección.

Estas técnicas de protección son esenciales para los procesos de independencia de las personas ciegas, ya que les permite poder realizar recorridos seguros en espacios que aún no reconocen o que están en proceso de reconocimiento.

El desarrollo de habilidades para desempeñar actividades cotidianas como caminar por la calle, tomar un transporte, desplazarse al lugar de trabajo o al sitio de vivienda implica para las personas con discapacidad visual adquirir técnicas de orientación y movilidad que les permita ejercer su autonomía e independencia.

La orientación es la capacidad de reconocer la posición de uno con respecto al entorno, mientras que la movilidad es la capacidad de moverse de manera segura y eficiente.

Además de la utilización del bastón, que de por sí ya brinda seguridad a quien lo lleva, se requiere de otras habilidades que van desde el reconocimiento del entorno por donde ha de moverse, hasta la interacción con otras personas. (Lozada, 2018)

Estos procesos de Orientación y Movilidad posibilitan un mayor acceso a la independencia y a los procesos de autonomía y desarrollo de habilidades corporales. Ya que, aunque nuestro medio actual, está realizando pequeños avances en cuanto a la movilidad y adaptación de espacios para personas con

discapacidad visual; estas acciones aun no son del todo eficaces y eficientes para toda la población con esta discapacidad.

De este modo es importante reconocer que el objetivo final de esta área tiflológica es el uso del bastón, por lo que antes el niño con discapacidad visual no debe utilizar esta herramienta de movilidad. El bastón es una herramienta dirigida para la movilidad independiente de las personas con discapacidad visual, por lo que antes de llegar a usarlo se deben pasar por otros aprendizajes previos, los cuales les permiten a las personas con discapacidad visual a reconocer su cuerpo, la relación de este con el espacio y el cómo utilizar las técnicas de protección para su movilidad en otros entornos.

Una vez adquiridos estos conocimientos previos se debe empezar a trabajar en el reconocimiento y utilización del bastón, por lo que este se debe usar aproximadamente a los 12 años, ya que es en este punto cuando el niño empieza a requerir de cierta independencia en su vida cotidiana pasando así también a dejar de ser considerado como un niño y pasar a ser un joven.

Modelo pedagógico

Las realidades sociales, nos ayudan a entender por qué existen poblaciones más restringidas o marginadas que otras, el entender estas realidades también nos ayuda a comprender por qué la población con discapacidad se encuentra vulnerable ante una sociedad que crece rápidamente y que está en un constante movimiento social. Nos permite reconocer la importancia de establecer un proceso educativo que facilite el desarrollo y comprensión de la sociedad adaptándose a los cambios y diversos factores que pueden intervenir en la interacción con el medio y la comprensión de las realidades actuales.

Educar para la vida es ofrecer recursos personales y sociales para desenvolverse en una sociedad en constante cambio, para adaptarse a contextos multiculturales, para comprender las posibilidades de la globalización, para manejarse adecuadamente y con espíritu crítico con las

nuevas tecnologías en la sociedad de la información y del conocimiento, para desarrollar el sentido de ciudadanía o responsabilidad por los asuntos públicos, para aprender a convivir con la diferencia, para afrontar los conflictos desde el diálogo, para desarrollar el pensamiento crítico. (García y Candela, 2010)

La educación para la vida es un sentido de reconocimiento con el otro, con la sociedad en la que se desenvuelve el individuo y con uno mismo; es comprender y entender las dinámicas sociales en las que nos encontramos como sociedad. Entender estas dinámicas nos da la posibilidad de entender las estructuras que nos rodean y que nos enmarcan en una sociedad que puede ser abierta o no, receptiva o no, a lo que es diferente, a lo que no es común, a lo que no encaja dentro del resto de grupos sociales. Esto nos da la oportunidad de participar activamente en la sociedad, de poder exigir lo justo y evitar caer en paradigmas sociales que nos enfatizan en un paradigma segregador lo que imposibilita la participación activa de aquellas poblaciones que se ven marginadas por sus diversas características.

La presente propuesta pedagógica será realizada bajo un modelo de pedagogía activa; en una apuesta por comprender esta pedagogía, reconocemos a Dewey, considerado uno de los fundadores de la pedagogía activa, donde según Zuluaga et al. (2010) nos dice "John Dewey fundamenta su pedagogía en la experiencia... la función educativa de la experiencia. Tal como lo manifiesta en su libro *Experiencia y Educación*: a partir de la experiencia, por la experiencia, para la experiencia." Con esto entendemos la importancia de la experiencia propia para llegar al aprendizaje; el papel del estudiante, quien debe ser el centro de este proceso. Así mismo, como la educación debe propiciar espacios que permitan la experiencia del estudiante; evolucionando la educación tradicional, memorística y estática.

Reconocemos la importancia de dar un papel activo al estudiante frente a su proceso de enseñanza aprendizaje, la respuesta a esta situación la encontramos en la didáctica; la didáctica nos permite generar espacios,

estrategias, material y/o apoyos que permitan al estudiante desarrollar actividades, resolver problemas, incentivar aprendizaje significativo; entre otras situaciones que posibiliten el cumplimiento de logros y aprendizajes.

Como modelo pedagógico es importante mencionar que la base del presente proyecto pedagógico se establece en los conceptos planteados por John Dewey; quien con su máxima teórica del "aprender haciendo" planteo nuevos movimientos y corrientes pedagógicas que se basan en el estudiante como un sujeto activo en su proceso educativo.

Así mismo, Dewey reconoce cómo el interés en la educación es una base fundamental para un adecuado desarrollo del estudiante, por lo que sostenía que:

La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan todas en el mismo nivel educativo, en el sentido de que lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible (Dewey, 1916)

Este modelo fue la estructura pedagógica que se brindó desde las intervenciones dadas por los docentes en formación, lo que permitió reconocer las necesidades y fortalezas del espacio en el cual se enfoca este PPI, reconociendo el carácter pedagógico que tiene el programa de HBF entendiendo las condiciones dadas por el CRAC

Por lo anterior, el proyecto pretende alcanzar aprendizajes significativos para los participantes, brindando estrategias que les permitan reconocer la importancia y el uso de las áreas tiflológicas en su vida diaria, además de poder reconocer y adaptarse al medio que los constituye como sujetos.

El reconocimiento de la pedagogía activa como base fundamental para nuestro modelo pedagógico y por consiguiente para el desarrollo del presente

PPI, posibilita el reconocer al niño o joven ciego como parte fundamental de su proceso de enseñanza aprendizaje en el proceso de HBF; es por esto que se trabaja de acuerdo a sus intereses y necesidades, posibilitando también la interacción con las familias y cuidadores, formando un grupo de aprendizaje basado en los sujetos y no en los modelos transversales a aprender.

Es por lo anterior que una pedagogía activa permite a niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes desarrollar y resolver actividades de manera homogénea sin dejar de lado las características individuales de cada sujeto. De este modo en actividades separadas, se podía trabajar con los niños y jóvenes ciegos por medio de actividades lúdicas, del dialogo y la interacción con el otro, mientras que en las actividades con familias y acompañantes se prioriza la interacción, el dialogo y el intercambio de saberes entre sus pares, lo cual posibilita y fomenta nuevas formas de aprender y de realizar actividades que promuevan el reconocimiento de las áreas tiflológicas en ellos y por consiguiente en sus familiares con discapacidad visual.

Marco metodológico:

En este apartado se presenta la ruta metodológica que del presente PPI; desde aquí se abarca el grupo y línea de investigación a la cual se vincula el proyecto, el paradigma, enfoque y tipo de investigación, los cuales darán una estructura y guía en la realización de este proyecto dirigido a los niños, padres, madres y acompañantes del servicio de habilitación del CRAC.

Línea de investigación:

Este proyecto se articula al grupo de investigación de diversidades, formación y educación, de la Licenciatura en Educación Especial, en relación con la línea Educaciones y didácticas. Este pretende aportar propuestas pedagógicas y didácticas en el ámbito educativo de las personas con discapacidad, que respondan a los requerimientos de determinada población. (Vélez y Manjarrés, 2021)

Esta línea de investigación tiene dentro de sus intereses el potenciar diversos ambientes de aprendizaje mediante didácticas flexibles que faciliten los procesos educativos de las personas con discapacidad. Se entiende lo anterior como una oportunidad de reflexionar y aportar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas tiflológicas en las personas con discapacidad visual y sus familias, con el fin de reconocer la importancia de estas áreas para las personas con discapacidad visual en su vida cotidiana.

La base fundamental de este proyecto radica en el reconocimiento del uso, sentido y valor que le dan las familias y los niños y jóvenes ciegos a las áreas tiflológicas, de este modo se entiende que para dar este proceso de reconocimiento se hace necesario entender características particulares como la sociedad y las interacciones que se dan al interior de esta, entendiendo a la sociedad como la interacción entre los niños y jóvenes ciegos, sus familias y acompañantes y el entorno en que se desempeñan. De este modo se reconocen a autores como Foucault (1988) quien reconocía como algunos sujetos se

significan como seres atados al control y la dependencia, llegando a continuar con roles o interacciones impuestos por sociedades complejas.

Paradigma

El presente proyecto se direcciona desde el paradigma "socio crítico" ya que se pretende realizar un análisis profundo al grupo seleccionado, reconociendo cómo las personas con discapacidad visual y sus acompañantes, pertenecientes al programa de HBF, comprenden, aprenden y hacen uso de las áreas tiflológicas; de esta manera se pretende analizar y transformar las prácticas educativas, en relación con los niños y niñas que asisten al programa de habilitación del CRAC con el fin de fortalecer la comprensión del sentido, uso y valor que tiene este proceso para la vida de las personas con discapacidad visual.

Es importante definir este paradigma desde una mirada de transformación, participativa y social; es por ello por lo que entendemos que el paradigma socio-crítico "Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros." (Alvarado & García, 2008)

Este paradigma se entrelaza con el presente proyecto, ya que se pretende analizar, comprender, y transformar las ideas e imaginarios que tiene la población frente al proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas; desde las necesidades y reconocimiento de estas para los participantes del programa de habilitación.

Enfoque

La siguiente investigación será guiada por un enfoque cualitativo, en este enfoque se entiende la investigación como "...una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos. El enfoque cualitativo de investigación privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que forman parte de las realidades estudiadas" (Solís, 2020).

En esta investigación, este enfoque permite analizar y entender los fenómenos y características de cada sujeto desde su rol como usuario, familiar y cuidador; de esta manera, el análisis y recolección de datos se realizara por medio del reconocimiento de las ideas y transformación de estas por parte de niños y jóvenes ciegos y sus familias o cuidadores, así mismo, estos datos a analizar se sacaran por medio de diversas estrategias como la revisión de diarios de campo, acciones concretas sucedidas en los espacios de interacción y de las respuestas que surgen a partir de actividades y talleres realizados con ambas poblaciones.

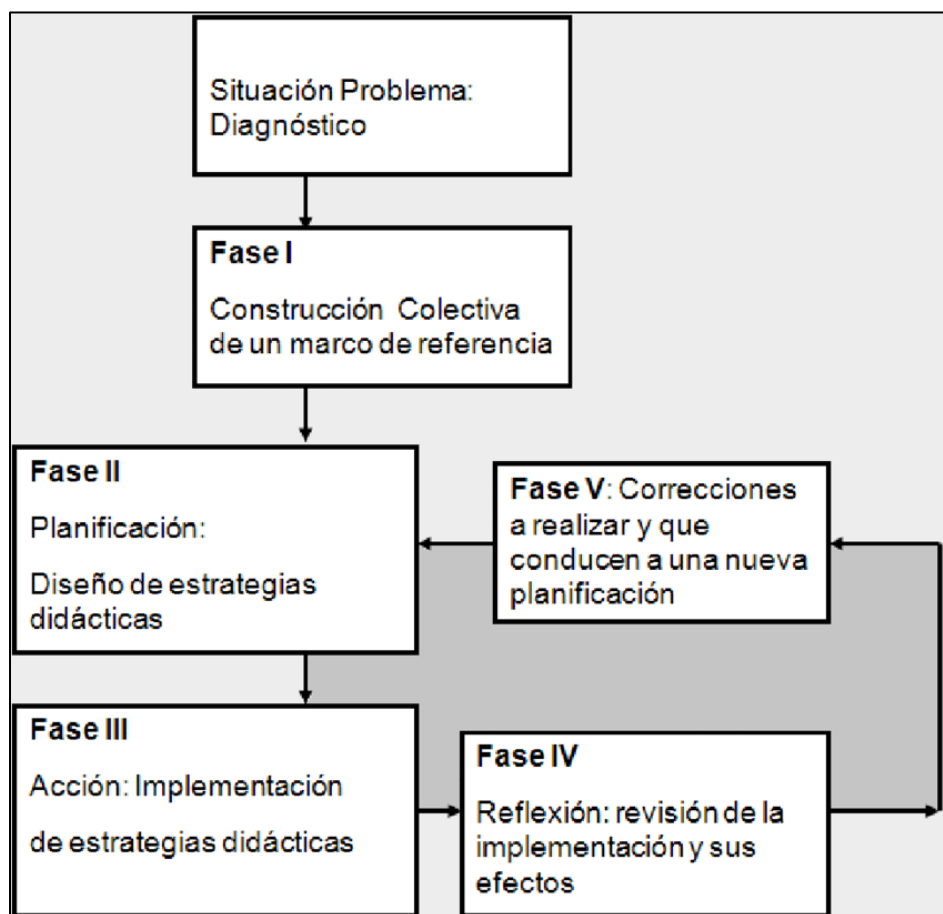
Tipo de investigación:

El presente proyecto se enmarca bajo el modelo investigativo denominado investigación - acción, este modelo es reconocido por direccionarse hacia la transformación de una problemática observada en determinado grupo social; podemos definir la investigación acción como "...una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales" (Vidal & Rivera, 2007 p.1)

Este modelo nos permite realizar una investigación a través de distintas fases que brindan la posibilidad de reconocer y así mismo identificar posibles soluciones a las problemáticas que se visibilizan en un grupo social determinado. La definición y así mismo el curso de este modelo se retoma desde Lewin (1946) quien resalta el carácter auto reflexivo y transformador de este modelo; de allí encontramos el proceso de la investigación-acción en el cual se siguen las siguientes fases: Problematización, Diagnóstico, Diseño de una propuesta, Aplicación de la propuesta y Evaluación, resaltando que su implementación no es de manera consecutiva, sino que permite una flexibilización en sus fases que favorezca el curso investigativo y así mismo su transformación.

Figura 1

Diseño ruta Investigación Acción



Nota: Tomado Añino et al (2015) de La Enseñanza de la Matemática en Bioingeniería desde la Investigación-Acción. Una Reseña.: V. Diseño estructural de la Investigación – Acción. (2015, octubre). Ciencia, Diseño y Tecnología Suplemento.

A partir de ello se entiende que realizar un correcto proceso investigativo frente a las problemáticas sociales observadas para niños, jóvenes y acompañantes durante el programa de habilitación del CRAC, permite el surgimiento de ideas y propuestas que transformen las prácticas en los distintos espacios de manera conjunta y participativa, propiciando aspectos que favorezcan la comprensión y apropiación de las áreas tiflológicas.

Población:

Dentro del CRAC se trabaja con la población asistente los miércoles y jueves en la franja horaria de 8:00 A.M a 12:00 P.M, en el programa de Habilitación Básica Funcional (HBF), en donde los asistentes son niños ciegos entre los 5 a 14 años, que vienen en compañía de sus familias, acompañantes o cuidadores. Esta población asiste a varios servicios en donde aprenden y adquieren conocimientos y habilidades en las diferentes áreas tiflológicas, además de recibir apoyos desde el trabajo con psicología tanto para los niños y jóvenes con discapacidad visual como con sus acompañantes.

Instrumentos:

Para la implementación del presente PPI y para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se utilizaron diversos instrumentos los cuales permitieron reconocer las ideas, imaginarios, saberes y sentires tanto de los niños y jóvenes ciegos y de sus familias o cuidadores, así como del proceso de transformación de estos.

De este modo para la correcta recolección de datos y para dar soporte a la presente investigación se analizaron datos surgidos de diarios de campo, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y talleres; estos instrumentos se realizaron siempre bajo el previo consentimiento y autorización por parte de los familiares o cuidadores de los niños y jóvenes ciegos (ver apéndice 2) ya que aunque no se hace una recolección de datos sensibles si se solicitó la autorización para la toma de las evidencias necesarias para la realización del presente PPI.

Cada uno de estos instrumentos se aplicó a lo largo de los dos años de duración de la práctica pedagógica, de este modo cada uno de los instrumentos recolecto diversos tipos de información frente a los objetivos a consultar dentro de a cada uno de estos, lo cual también permite evidenciar la transformación de varios conceptos e ideas tratados a lo largo de este periodo de tiempo.

Para dar continuidad con los instrumentos, se explicarán brevemente cada uno de estos, su función y como se recolecto esta información:

- Diarios de campo: Se desarrollaban de forma individual al finalizar los encuentros del día, lo cual permite el plasmar las experiencias y sucesos importantes a lo largo del momento de práctica pedagógica tanto con los niños y jóvenes ciegos como en varias ocasiones con sus familias y acompañantes.
- Entrevistas semiestructuradas: Estas estaban dirigidas tanto a los niños y jóvenes ciegos como sus familiares o acompañantes, en estas entrevistas se abordaban los deseos, necesidades, ideas e imaginarios que se tenían frente a la discapacidad visual y las áreas tiftológicas; la información obtenida se recolectaba por medio de apuntes tomados por los docentes en formación.
- Grupos focales: Dirigidos a familias y acompañantes, se buscaban realizar espacios de diálogo y de intercambio de saberes, en donde esta población pudiera no solo compartir sus ideas y saberes, sino que también se daban aclaraciones respecto a los temas que fueran surgiendo a lo largo del espacio. La información obtenida se recolectaba por medio de apuntes tomados por los docentes en formación
- Talleres: Estas eran actividades que se desarrollaban con las dos poblaciones y con el uso conjunto de las áreas tiftológicas, de este modo estos talleres permitieron tener un acercamiento al reconocimiento de la importancia de estas en la vida diaria de las personas con discapacidad visual y sus familias o acompañantes, esta información se plasmaba tanto en anotaciones individuales como con apuntes de acontecimientos más relevantes en los diarios de campo.

Procedimiento:

Tabla 1

Cronograma PPI frente a las fases de Investigación acción

Fases	Objetivo	Instrumentos	Objetivo del instrumento	Tiempo
Problematización Diagnóstico	Identificar las necesidades de enseñanza, aprendizaje de los participantes del programa de habilitación CRAC frente a la apropiación y uso de las áreas tiflológicas.	Diarios de campo	Plasmar de manera escrita las observaciones obtenidas por el docente en formación frente a las problemáticas de las familias, madres, padres y acompañantes de los niños y jóvenes con discapacidad visual del CRAC. (ver apéndice 1)	Semestre VII
		Entrevista semiestructurada	Identificar las necesidades, ideas y conocimientos de niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes para identificar y caracterizar el grupo seleccionado.	
Diseño de una propuesta	Diseñar una propuesta pedagógica dirigida niños, padres, madres y acompañantes durante el programa de habilitación del CRAC que favorezca el uso de las áreas tiflológicas	Diarios de campo	Plasmar de manera escrita las observaciones obtenidas por el docente en formación frente a las problemáticas de las familias, madres, padres, acompañantes y los niños y jóvenes con discapacidad visual del CRAC. (ver apéndice 1)	Semestre VIII
		Grupos focales	Reconocer los saberes e ideas de acompañantes frente al uso y apropiación de las áreas tiflológicas y su proceso de enseñanza y aprendizaje durante el programa de habilitación del CRAC.	
		Talleres	Reconocer el uso de las áreas tiflológicas por medio de la implementación de talleres grupales que incentiven el trabajo conjunto, la apropiación y uso de las áreas en la vida cotidiana.	

Fases	Objetivo	Instrumentos	Objetivo del instrumento	Tiempo
Aplicación de la propuesta	Implementar estrategias diseñadas en la propuesta pedagógica dirigida a niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de habilitación del CRAC que permitan su participación en el proceso de uso y reconocimiento de las áreas tiflológicas.	Diarios de campo	Identificar las transformaciones y cambios obtenidos al interior de los niños y jóvenes con discapacidad visual sus madres, padres y acompañantes durante el proceso de desarrollo del PPI.	Semestre IX
		Bitácora	Reconocer las dimensiones social, cognitiva y emocional de niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes durante la aplicación del PPI por medio de una bitácora realizada por los docentes en formación.	
		Talleres	Identificar las transformaciones frente al uso, sentido y valor de las áreas tiflológicas en la vida de la persona con discapacidad visual y en la vida de sus familiares o cuidadores.	
Evaluación	Reconocer la influencia del proyecto pedagógico dirigida a padres, madres y acompañantes durante el programa de habilitación del CRAC	Grupos focales	Reconocer los cambios en los saberes e ideas frente al uso y apropiación de las áreas tiflológicas y su proceso de enseñanza y aprendizaje durante el programa de habilitación del CRAC.	Semestre X
		Talleres	Reconocer la apropiación de las áreas tiflológicas en la vida diaria por medio de actividades grupales que pongan a prueba los conocimientos adquiridos en todo su proceso de HBF, contrastándolos con los resultados obtenidos en las implementaciones iniciales.	
		Matriz de análisis resultados.	Reconocer los logros y cumplimiento de los objetivos del PPI, analizando los resultados obtenidos.	

Nota: Elaboración propia

Categorías de análisis

Las categorías de análisis dan respuesta al sentido, uso y valor, los cuales son los ejes fundamentales en que se desarrolla el presente PPI, ya que esa partir de estas categorías que podemos definir tanto las ideas e imaginarios como el proceso en el que se enseñan, valoran y utilizan las áreas tiflológicas, permitiéndonos entender que para llegar a darle un verdadero valor a estas áreas toca pasar primero por un proceso desde el reconocimiento de las ideas e imaginarios (sentido), para pasar al cómo se está aprendiendo y se están utilizando las áreas tiflológicas (uso), para llegar finalmente al reconocimiento de estas áreas en la vida de la persona con discapacidad visual y su familia o acompañantes (valor).

De este modo damos una contextualización y explicación de cada una de las categorías, las cuales fueron fundamentales para el desarrollo del proyecto y para poder tener un análisis más claro y detallado en los análisis de resultados.

Sentido:

En esta categoría se analiza el *para qué* del proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas, donde se reconoce cómo, acompañantes y niños y jóvenes con discapacidad visual; entienden el sentido de la asistencia al programa de habilitación del CRAC. Según la RAE el sentido puede definirse como el "modo particular de entender algo, o juicio que se hace de ello o el conocimiento con que se ejecutan algunas cosas." (Rae & Rae, n.d.). En el presente trabajo investigativo, tomamos el sentido como aquel conocimiento del propósito o finalidad de asistir al programa de habilitación. Esto puede visualizarse en niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes, en discursos o prácticas donde se demuestre que:

- Conoce el propósito referente a un área tiflológica en específico
- Conoce el programa de habilitación en general
- Reconoce qué temas o habilidades se trabajarán en el proceso de enseñanza aprendizaje

- Tiene una claridad sobre el objetivo de la enseñanza de determinada temática
- Identifica para que servirá el aprendizaje obtenido en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Uso:

En esta categoría se analiza el cómo se aprende, se maneja y se usa las diversas áreas tiflológicas tanto en el programa de habilitación, como en la vida cotidiana de la persona con discapacidad visual. El uso se define como aplicación o empleo de algo para un fin determinado. En el presente PPI se busca reconocer el uso que se le está dando a las áreas tiflológicas y cómo se están aprendiendo. Esto puede visualizarse en niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes en discursos o prácticas donde se realice o se demuestre:

- Cómo se están ejecutando las áreas tiflológicas
- Uso correcto de las áreas tiflológicas
- Uso en contextos diferentes al servicio particular del área tiflológica
- Uso en diferentes contextos además del CRAC

Valor:

Según la RAE, se puede definir el valor como “grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar” (Rae & Rae, n.d.). En esta categoría se analiza por qué asistimos, aprendemos, y/o nos encontramos en el programa de Habilitación básica funcional y el porqué es importante aprender las áreas tiflológicas en general. En el presente trabajo investigativo, el valor será entendido de esta forma, reconociendo cuál es el grado de utilidad, porqué es importante y que relevancia tienen las áreas tiflológicas para los participantes del programa de habilitación en la vida cotidiana de la persona ciega. Esto podrá visualizarse en niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes cuando en sus discursos o prácticas se demuestre:

- El valor que se da a las áreas tiflológicas

- Qué ha permitido el uso de las áreas tiflológicas en la vida cotidiana
- Cómo reconoce la importancia de las áreas tiflológicas
- Qué expectativas tiene del programa de habilitación básica funcional
- Por qué considera relevante asistir al CRAC

Propuesta Pedagógica

Para la propuesta pedagógica se plantea un trabajo con niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de habilitación. Dentro del CRAC se trabaja con la población asistente los miércoles y jueves en la mañana al servicio de Habilitación Básica Funcional (HBF), en donde asisten niños ciegos entre los 5 y los 14 años, en compañía de sus familias, acompañantes o cuidadores.

Para este trabajo, se tiene en cuenta la organización realizada en la práctica pedagógica en la institución. Por lo que se respeta la metodología propuesta en acuerdo con el CRAC y la Universidad Pedagógica Nacional. Se resalta que, desde los espacios de práctica, en las diferentes actividades e intervenciones se recogen los planteamientos e insumos para la creación de la presente propuesta pedagógica en pro de un ejercicio contextualizado que logre reconocer el sentido, uso y valor de las áreas tiflológicas.

Esta propuesta pedagógica reconoció las dinámicas establecidas por la institución, posibilitando que a lo largo del presente PPI, se flexibilizara atendiendo a los requerimientos tanto de la institución como de la población a la cual se dirige. La práctica pedagógica, permitió reconocer las ideas e imaginarios de niños, jóvenes y acompañantes, así mismo, las necesidades observadas para el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas; además establecer estrategias proficientes a los objetivos tanto de la institución como del presente PPI, logrando crear una herramienta que permitiera vincular a los acompañantes al programa de HBF.

Frente al modelo pedagógico, reiteramos la importancia de la pedagogía activa de John Dewey en el presente proyecto pedagógico radica en la visión que se tiene sobre los estudiantes, poniéndolos como eje central de las actividades pedagógicas, ya que son ellos quienes son nuestro principal interés y así mismo, son ellos quienes se encuentran en un papel central y activo de su

proceso formativo, dando lugar al reconocimiento uso y valor de las áreas tiflológicas.

Debido a la recolección de información realizada, se observa la necesidad de realizar la creación de una herramienta que permita a los padres reconocer y dar un seguimiento al proceso de habilitación básica funcional realizado por los estudiantes en el CRAC. La propuesta pedagógica se realizará en base a tres módulos denominados: Requerimientos, Aproximación y Apropiación. Estos módulos se ajustan al proceso individual de cada niños y jóvenes con discapacidad visual en relación con el programa establecido de habilitación básica funcional (HBF).

Modulo Requerimientos: En este módulo se busca identificar las habilidades generales que debieron ser anteriormente adquiridas por los niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes; con el fin de establecer un marco de referencia frente al programa de habilitación y reconocer las habilidades, oportunidades de mejora y apoyos requeridos por los asistentes.

Módulo Aproximación: En este módulo se realiza el trabajo teórico-práctico de cada área tiflológica, donde se brindarán las temáticas, conocimientos y herramientas esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje del determinado espacio; esto en relación con lo reconocido en el módulo de Requerimientos, *el programa de HBF, y el modelo pedagógico (pedagogía activa)*.

Módulo Apropiación: En este módulo se busca que los niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañante apropie los aprendizajes obtenidos anteriormente en el programa de habilitación en relación con su vida cotidiana; es decir, comprender el sentido uso y valor de las áreas tiflológicas para la persona con discapacidad visual. Estableciendo un trabajo teórico-practico de manera consciente y coherente.

Desde allí se propone un trabajo desde dos ejes de acción, los cuales son transversales a los módulos propuestos; es decir, se plantea trabajar los tres módulos, a través de los dos ejes propuestos.

Los ejes de acción se proponen en relación con el modelo pedagógico, siendo así el medio por el cual se logra llevar de manera óptima el proceso específico de cada área tiflológica acogida en el presente PPI. Encontramos así el eje de *Material didáctico* y el eje de *Aprender haciendo*. Esta propuesta está construida teniendo en cuenta el programa HBF y el trabajo desde la práctica pedagógica.

Material didáctico: El uso de material didáctico es un eje central para esta propuesta pedagógica; por lo que esta propuesta se enfoca en poder realizar un material que logre que el niño; resuelva, proponga, reconozca y se adentre en la temática o logro de la sesión.

El docente es quien tiene el rol de diseñar un material pensado en pro de la educación del estudiante y que permita apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje sin perder el enfoque de este; además de ello, brindar a los padres los conocimientos y herramientas necesarias para diseñar un material que permita a niños y jóvenes con discapacidad visual tener el papel activo de su aprendizaje.

Aprender haciendo: En este eje de acción se busca que los niños y jóvenes con discapacidad visual sea el centro de su aprendizaje, reconociendo el modelo pedagógico (pedagogía activa) donde se le permita establecer un proceso activo y consciente de la sesión propuesta; por lo que, se realizara por medio de actividades, estrategias, y diálogos dentro del espacio que le permitan llevar a cabo los objetivos propuestos.

Se propone desarrollar talleres planteados como un trabajo conjunto de las áreas tiflológicas y de los niños y jóvenes con discapacidad visual con sus acompañantes. Los niños y jóvenes con discapacidad visual podrán asistir a un espacio que posibilite compartir y conocerse; además, poner en práctica las

áreas tifológicas en un mismo espacio para que reconozcan su uso cotidiano, entendiendo su sentido y valor.

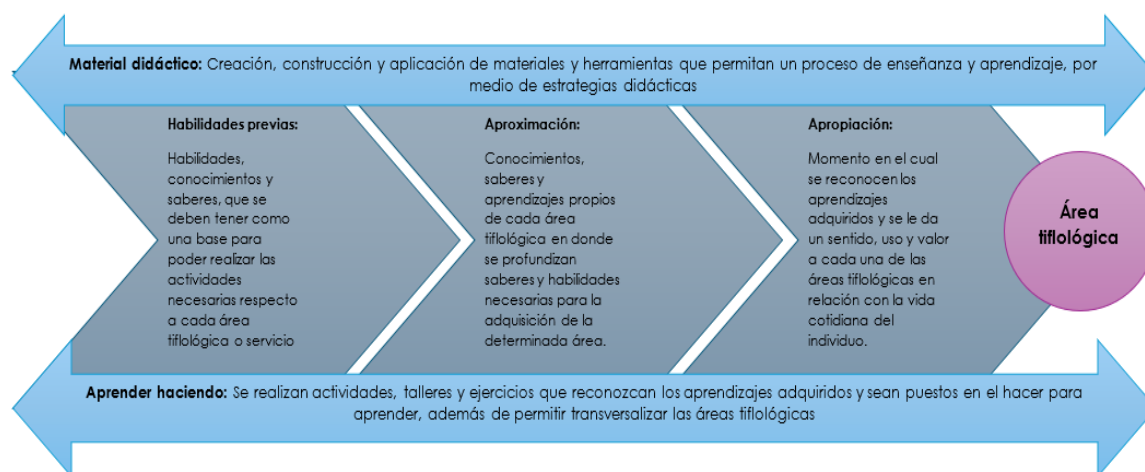
En estos espacios se pretende proponer actividades que los niños y jóvenes con discapacidad visual reconozcan como actividades cotidianas y que permita recoger los aprendizajes obtenidos durante el programa de HBF. Por ejemplo, estas son actividades como: ir a un mercado, donde los niños y jóvenes con discapacidad visual deben realizar cuentas, leer y escribir su lista de compra, movilizarse de manera autónoma, manejar habilidades para la vida diaria, etc. Estas actividades deben ser pensadas con relación al proceso de los niños y jóvenes con discapacidad visual, los aprendizajes alcanzados durante el mes; el momento en que se realicen y los acompañantes.

Para ello se propone reconocer también a las familias dentro de dichos espacios, donde se pueda visibilizar el rol de acompañantes y se reconozcan como agentes de aprendizaje.

Los módulos deben articularse de manera transversal con los ejes de acción anteriormente mencionados. Resaltando que el trabajo se realiza con niños y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes. (ver figura 2)

Figura 2

Diseño propuesta pedagógica



Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta el programa de HBF desde el CRAC, los objetivos esperados en este PPI y las necesidades de la población identificadas a lo largo de las intervenciones. Se determina que la creación de herramientas didácticas permite reconocer el sentido uso y valor de las áreas tiflológicas para la persona con discapacidad visual. Por lo que se propone la elaboración de tres cartillas dirigidas a los acompañantes; donde se pueda plasmar cada área tiflológica teniendo como base la presente propuesta pedagógica, reconociendo los módulos y ejes de acción descritos anteriormente.

Análisis de resultados

En el presente apartado se realizó un análisis de los hallazgos obtenidos en la investigación propuesta; el PPI Áreas tiflológicas; un sentido para la vida nos permitió dar cuenta a los tres objetivos específicos estructurados anteriormente; donde logramos analizar las proyecciones junto con la información obtenida en tres categorías (sentido, uso y valor) las cuales fueron esenciales para el desarrollo de nuestro proyecto.

Reconocer y exaltar el sentido, uso y valor, que acompañantes (madres, padres, cuidadores y/o familiares) y niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual del programa de HBF del CRAC les daban a las áreas tiflológicas nos permitió realizar el diseño de una propuesta pedagógica contextualizada, que permitió repensar la forma de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas; además, poder vincular a los acompañantes al programa de HBF.

Inicialmente, se identificaron aquellas ideas, imaginarios y necesidades que niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes expresaron durante su asistencia al programa de HBF, apoyado por la práctica LEE UPN, durante los semestres 2023-1, 2023-2, 2024-1 2024-2. Estas voces fueron recogidas a través de diferentes instrumentos, como entrevistas, talleres y diarios de campo, los cuales nos permitieron categorizar el sentido, uso y valor que los participantes les daban a las áreas tiflológicas.

Posteriormente, se recogieron aquellas estrategias y herramientas que fueron implementadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas desde un modelo de pedagogía activa, reconociendo el sentido, uso y valor que se dio desde las intervenciones dadas por el equipo de práctica LEE UPN, y que permitieron la aplicación y formulación de la propuesta pedagógica en sus tres módulos llamados; Requerimientos, Aproximación y Apropiación.

Figura 3

Articulación de los tres módulos (Requerimientos, Aproximación y Apropiación con las familias y acompañantes)



La anterior colección de imágenes (Figura 3) da cuenta del desarrollo progresivo de las actividades realizadas con las familias y acompañantes, allí se evidencia en los primeros tres momentos aquellas actividades del reconocimiento de ideas e imaginarios por medio de momentos de dialogo y del uso de estrategias didácticas; las siguientes dos fotografías evidencian el desarrollo de actividades que buscaban el aprendizaje y transformación de estos imaginarios, además de la adquisición de nuevos conocimientos; para finalmente evidenciar aquel valor que se le dio a estos aprendizajes por medio de actividades que involucraban a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y las áreas tiflológicas, logrando así el reconocimiento de estas áreas en la vida diaria de las personas con discapacidad visual.

Por último, se da cuenta a la integración; que desde el presente PPI; se propuso para madres, padres, cuidadores y acompañantes mediado por tres cartillas (Braille, ábaco y orientación y movilidad); las cuales buscan presentarse como herramientas didácticas que acompañarán el proceso de enseñanza aprendizajes de los niños pertenecientes al programa de HBF del CRAC; estas fueron creadas desde la propuesta pedagógica investigativa Áreas tiflológicas; un sentido para la vida; que se estructuran desde las categorías de sentido, uso y valor, así como los módulos y ejes de acción de la propuesta pedagógica.

Es importante resaltar que para el Centro de Rehabilitación de Adultos Ciegos-CRAC, institución en la cual se enmarca el presente PPI, la población perteneciente al programa de HBF (niños y jóvenes ciegos de 5 a 14 años) es denominada como usuarios, entendiendo su contexto y modalidad de atención; sin embargo, siguiendo el propósito pedagógico propuesto en el análisis de resultados, serán enunciados como niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, entendiendo esta referencia como la población a la cual nos dirigimos.

Ideas, imaginarios y necesidades de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de habilitación del CRAC

Durante el proceso y desarrollo del presente PPI y con el fin de responder al primer objetivo propuesto; se aplicaron diferentes instrumentos de recolección de datos como: diarios de campo, entrevistas, informes pedagógicos y talleres; además de observaciones y experiencias obtenidas a lo largo de la práctica pedagógica realizada en el programa de HBF, lo anterior permitió identificar las ideas, imaginarios y necesidades que presentan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y sus acompañantes respecto a su asistencia al programa de HBF y la importancia de este en la vida cotidiana de la persona ciega. En el presente apartado analizaremos la información obtenida en relación con las categorías del sentido, uso y valor, las cuales enmarcan este PPI, vistas desde niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes.

Sentido

En el presente apartado, se reconoce la categoría del sentido, en función de las ideas, imaginarios y necesidades que tienen los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y los acompañantes pertenecientes al programa de HBF, recogiendo situaciones, discursos y experiencias que respondan al para qué asistir al programa de HBF, razón o motivo del proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas.

Niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual

Al iniciar nuestro proceso de prácticas y de investigación pedagógica, encontramos cómo los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual no reconocían la razón del para qué están aprendiendo las áreas tiflológicas en el proceso de HBF del CRAC. Lo anterior lo demostraban expresando un desconocimiento de su proceso de aprendizaje, el propósito que tenía cada área tiflológica y qué importancia tenían algunos temas y/o habilidades trabajadas para su desarrollo personal y de aprendizaje. manifestando que su asistencia a la

institución hacia parte de sus obligaciones, haciendo este proceso de enseñanza aprendizaje como un momento desinteresado y monótono de su día a día.

Retomamos situaciones vivenciadas al interior de nuestra práctica pedagógica "Durante el desarrollo de la sesión de Braille, evidencie como A**** se notaba disgustado, ya que decía que estaba cansado porque más tarde tenía que ir al colegio" (D.C – S.B, 2023-2), "propuse realizar un trabajo desde aprestamiento que favoreciera el área de orientación y movilidad, por lo que noté en las anteriores sesiones, los niños y jóvenes con discapacidad visual no estaban teniendo un aprendizaje claro sobre su programa de habilitación." (D.C 2 – M.F, 2023 2) La desmotivación y desinterés en los temas y actividades propuestas se puede evidenciar como una causa-efecto de no comprender el sentido del proceso de HBF, ya que como se evidenció anteriormente algunos niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual tenían que asistir en horas de la mañana al CRAC y en horas de la tarde a su institución educativa, esto sumado a que no entender el sentido de la asistencia a estos espacios dificultaba el desarrollo de los aprendizajes solicitados para las diferentes áreas.

Se evidencio que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual permanecían un tiempo mayor a lo estimado en temas específicos, por ejemplo, durando todo un semestre de práctica trabajando en el reconocimiento de letras como la "m" y la "p", o por ejemplo, durando un tiempo excesivo en el reconocimiento del ábaco abierto o cerrado; frente a esto los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual declaraban no tener un conocimiento de los propósitos de cada sesión, así mismo para qué debían aprenderse "L***** se encuentra en el mismo tema que se trabajó en el semestre pasado, me preocupa que no se avance en los temas esperados" (D.C MF 2024-1) "E**** no se encontraba muy participativo en la sesión, y aunque lleva mucho en el ábaco abierto, dice no saber para qué sirve" (D.C SB 2023-2).

El desconocimiento del sentido podemos evidenciarlo en la sesión de Braille, donde los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual llevan el proceso de aprendizaje de la lectura, de manera desligada al de la escritura; donde

desde nuestro PPI resaltamos como este acontecimiento minimiza el sentido que tiene la lectoescritura en la vida de cada sujeto "...se evidencia que el estudiante realiza el proceso de lectura de manera correcta, sin embargo, al no ser un proceso conjunto entre la escritura y la lectura, es notable la diferencia que lleva en cada uno" (IF 2023-2) "La estudiante manifiesta que sabe escribir, pero no leer, lo cual dificultó su participación en la actividad" (D.C MF 2024-1)

Si el propósito de cada sesión no es claro, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual realizan las actividades de forma mecánica siguiendo las instrucciones, perdiendo la razón e importancia que tienen las áreas tiflológicas en la vida de la persona ciega. "Se les pregunta la importancia de la firma donde ninguno de los dos responde, así que se recuerda la importancia y razón para que firmen." (D.C 2 – MF – 2024-1), "Pude notar que los niños y jóvenes con discapacidad visual no siempre tienen una conciencia sobre las actividades que realizan, considero importante que ellos conozcan la utilidad y motivación para realizar los ejercicios y por qué hacen todo lo que hacen. (D.C 3 – MF – 2024-1)

Familias y acompañantes:

Para las familias y acompañantes la asistencia al programa de HBF era fundamental; pues manifestaban la importancia que tiene el programa para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual; además, el interés por seguir asistiendo a la institución "Es muy necesario ya que les forma una independencia y les ayuda a comunicarse con el resto de las personas" (taller familias 2023), "Para mí que el asista al CRAC es súper importante porque le va a servir a él para salir adelante para ser independiente y poder defenderse en la vida" (Taller familias 2023).

Sin embargo, al preguntarles de manera específica por cada área, o temática su respuesta es notoriamente limitada frente a los objetivos propuestos por el CRAC; no le daban el reconocimiento necesario al sentido de las áreas tiflológicas y demás servicios, por lo que en varias ocasiones se lograba evidenciar el desconocimiento frente a las temáticas, objetivos y actividades propuestas

para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual: “No se realmente para que asistan a cerámica...No sé el significado de la palabra tiflogía... Se para que sirve Braille, ábaco solamente... No sé cuáles son los requisitos para egresar de un servicio”, “le hacen cerámica con música para que ellos se distraigan estén contentos” (Taller familias 2023). Estas manifestaciones, nos dieron la posibilidad de reconocer aquellas necesidades que presentaban las familias frente al proceso de habilitación. Sus ideas frente al programa se limitaban a la escritura del Braille o el aprendizaje del ábaco; y su desconocimiento del programa de habilitación y propósito de cada servicio era notable.

Al reconocer el acompañamiento que hacían durante las sesiones del programa de HBF, las familias manifestaban la importancia de que como acompañantes y cercanos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, se logaran trabajar y aprender las áreas tiflológicas “Como madre y cuidadora es importante para mí tener conocimiento y aprender de todas las áreas tiflológicas ya que esto me ayudaría a orientarla y poder explicarle para que ello cada día se desenvuelva más en su diario vivir” (Taller familias 2023). Sin embargo, durante las sesiones, al no estar directamente involucradas, su participación en el espacio en muchas ocasiones era mínimo, perdiendo el sentido de su acompañamiento: “Las acompañantes se encontraron alejadas a la hora de realizar los ejercicios propuestos... me parece importante que los acompañantes se encuentren al tanto de las actividades ya que esto les permite recrearlas y aprender el porqué de estas.” (D.C 7 – MF – 2024-1)

Lo reconocido en este espacio, nos permitió fundamentar nuestro PPI, preguntándonos ¿para qué se asiste al CRAC? ¿para qué queremos aprender las áreas tiflológicas? El sentido que tanto familias como niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual le dan a su asistencia al CRAC es diferente al que se propone desde la institución y frente al que se espera proponer desde la propuesta pedagógica Áreas tiflológicas; un sentido para la vida.

Uso

Se realiza un análisis, relacionando la categoría del uso; donde se recogerán aquellas ideas, imaginarios y necesidades que tanto, niños y jóvenes con discapacidad visual y sus acompañantes, han ido expresando y evidenciando a lo largo de la presente investigación. Encontramos el cómo se ha visualizado el trabajo con las áreas tiflológicas, su proceso de enseñanza aprendizaje y uso en diferentes contextos; presentado desde los roles que se tienen en el programa de HBF.

Niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual

Una de las principales observaciones que se obtuvo frente al uso de las áreas tiflológicas, fue cómo los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual no estaban reflejando los aprendizajes obtenidos en contextos diferentes al espacio que se brindaba en el CRAC; es decir, no se estaban implementando las áreas tiflológicas en la vida cotidiana. Esto era evidente al reconocer que, en lugares como sus casas o instituciones educativas, se manifestaba no emplear las diversas áreas tiflológicas de manera apropiada; donde niños y jóvenes con discapacidad visual indicaban no saber, o no recordar lo aprendido en el programa de HBF. “Con S***** seguimos trabajando en el mismo tema, por lo que no se evidencia que este practicando el tema” (D.C S. B -2023-2).

Un aspecto importante es el reconocer cómo se están enseñando algunas áreas tiflológicas, en donde se logró identificar cómo, por ejemplo, en el área de Braille se han presentado dificultades al momento del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura y la lectura de este sistema “algunos niños y jóvenes con discapacidad visual siguen presentando serias dificultades a la hora de reconocer la lectura del sistema Braille, lo cual deja una gran preocupación acerca de cómo se está enseñando este sistema en todos sus niveles contextuales.” (D.C SB 2024-1), “Este trabajo me hizo reconocer la importancia de un trabajo conjunto con la escuela debido a que hay que reforzar temas matemáticos específicos para el uso del ábaco” (D.C MF 2024-1)

De esta manera, se logró evidenciar cómo al no tener una unión de los aprendizajes con los demás contextos del niño y/o joven con discapacidad visual, se generan dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas: “En la sesión pasada trabajamos en el ábaco cerrado, pero en esta sesión se volvió a retomar el mismo tema, ya que expresa que fuera del CRAC no había vuelto a utilizar el ábaco” (D.C SB 2024-1). Lo anterior demuestra la necesidad de contar con un refuerzo constante de los temas aprendidos, en especial en las áreas tiflológicas. Es importante reconocer que, si el aprendizaje de estas áreas se restringe únicamente al ámbito del CRAC o el colegio, se corre el riesgo de que dichos conocimientos se olviden y se asocien exclusivamente con ese entorno. Para evitar esto, es necesario implementar estrategias de aprendizaje que promuevan la práctica y el uso de estos conocimientos en diversas situaciones y contextos de la vida cotidiana.

Familias y acompañantes

Los acompañantes expresaron dificultades para realizar un seguimiento adecuado del progreso de los niños y jóvenes con discapacidad visual en el uso de las áreas tiflológicas, debido a la complejidad de las necesidades y expectativas involucradas. Al no reconocer y manejar las diversas áreas se reconoció una dificultad en los acompañantes para participar en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, ya que, por ejemplo, en varias ocasiones los familiares o acompañantes manifestaban desconocer o tener dificultades en el uso del Braille, por lo que el apoyo a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual se dificultaba; es por esto por lo que se resaltó la necesidad de apoyar en tareas, reconocer errores o dificultades, llevar a práctica en otros contextos lo aprendido en el programa de HBF e implementar las áreas tiflológicas en la vida cotidiana de los participantes “Es necesario saber de ellas, para poder enseñarle y guiarla. Para que tenga un buen desarrollo y adaptación al entorno que la rodea”, “Me gustaría que dieran un curso virtual o presencial porque es bueno aprender y poder guiar a una persona ciega”, “No sé ni Braille, ni ábaco, y no sé qué hace en el colegio” (Taller

Familias 2023), "Hoy las madres se acercaron para aprender el abecedario en Braille, les motivo poder compartir con sus hijos lo aprendido" (D.C M. F 2023-1)

Los acompañantes, se acercaban e interesaban en aprender las áreas tiflológicas; esto nos permitió comprender la motivación que tenían los acompañantes en aprender, y cómo esto les posibilitaba vincularse al proceso de enseñanza aprendizaje que llevaban los niños y jóvenes con discapacidad visual "Yo lo aprendí acá en el CRAC. No he tenido más conocimiento", "Me gusta aprender al ritmo de S*** para no saturarlo de información", "quisiera más guías y como adquirir las" "Me gustaría que dieran un curso virtual o presencial porque es bueno aprender y poder guiarlos" (Taller Familias 2023). De este modo se evidencio como la involucración de familias y acompañantes en el programa de habilitación mejoraba los procesos de enseñanza aprendizaje de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual "se visualizó cómo el acompañamiento de los padres de A**** motivaba y permitía a la usuaria participar en la actividad" (D.C M. F 2024-1)

En el proceso de enseñanza aprendizaje, se obtuvieron diversas ideas, saberes e imaginarios que tenían los padres frente a la forma en que se enseñaban las áreas tiflológicas "E visto que le enseñan de manera práctica didáctica pero siempre enfocados en la exigencia para que ellos también le cojan seriedad a la clase" (ET padres 2023) "Se lo enseñan de manera dinámica, con juegos, con diferentes elementos y con el ábaco", "Les enseñan con material reciclable repasando con la maestra lo indica en clase." (Taller Familias 2023). Además, pudieron surgir algunas tensiones por parte de algunos profesionales y padres o acompañantes en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo por el grupo de práctica, que permitieron iniciar un dialogo frente al proceso de enseñanza aprendizaje que tienen las áreas tiflológicas "Adicional a ello y en una conversación con una de las madres, noto un descontento por un pensamiento de que los niños "solo van a jugar" con nosotros y no a sus sesiones" (D.C MF 2023-2) "Me comento su preocupación por que S**** solo quería jugar y no se ponía serio en sus sesiones después de nuestra intervención "(D.C SB 2024-1).

Este diálogo con los profesionales permitió dar cuenta de la importancia del juego en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el juego permite un libre desarrollo y proceso de aprendizaje en cualquier población, de esta manera se resalta también cómo estos juegos eran realizados bajo el objetivo de cada área o servicio, además de utilizar constantemente la herramienta que requiriera cada área. De este modo se reconoce la importancia de dinamizar los procesos formativos en ámbitos no escolares como lo es el CRAC, ya que al permitirles tener un proceso de enseñanza aprendizaje más acorde a sus deseos permite que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual quieran hacer parte de su proceso y así mismo participar de las actividades propuestas.

Valor

En este apartado se analiza el valor como ese grado de utilidad de las áreas tiflológicas en la vida de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual. Además, se identifican aquellas expectativas y reconocimientos que se tienen frente al programa de habilitación y de las áreas tiflológicas, en donde además se reconoce el uso que se le están dando a éstas en su vida diaria. Estos reconocimientos también abarcan aspectos relacionados con la asistencia al programa de habilitación, evidenciando las diversas razones por las cuales deciden asistir.

Niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual

Durante la realización de la práctica pedagógica se logró evidenciar cómo no se le estaba otorgando un valor a las áreas tiflológicas, ya que en varias ocasiones los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual demostraban desinterés y desconocimiento de varios temas importantes acerca de las áreas tiflológicas, “El niño con discapacidad visual continuo en los mismos temas en los que había estado el semestre pasado, no se evidencia un reconocimiento del tema ni del área tiflológica” (D.C SB – 2023). Esto tenía como consecuencia que el aprendizaje de estas áreas quedara como un conocimiento más teórico y casi sin una aplicación práctica que ayudara a justificar y ejemplificar su importancia en la vida diaria de los niños y jóvenes con discapacidad visual.

A pesar de esto, en algunas ocasiones se lograba reflejar cómo los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual apreciaban el valor de las áreas tiflológicas en la medida en que logran ver en las habilidades adquiridas oportunidades de independencia y participación en actividades organizadas por el grupo de práctica. Esto se logra notar en actividades que requerían el conocimiento de otras áreas tiflológicas, como el uso del braille, el ábaco y la orientación y movilidad. Un ejemplo de esto se observó al desarrollar las actividades finales propuestas en conjunto por todo el grupo de práctica. En las actividades propuestas para el cierre del semestre "...no solo tenían que escribir en Braille, sino que también tenían que leer en este sistema, además de utilizar las técnicas de protección necesarias para poder realizar un recorrido por la institución" (D.C - SB - 2024)," Durante estas actividades, los niños y jóvenes con discapacidad visual demostraron sus conocimientos en el uso de las áreas tiflológicas, lo cual revela la importancia de aprenderlas, conocerlas y reconocerlas para un mejor desenvolvimiento en la vida diaria. "Durante la sesión, los estudiantes firmaron certificados para sus seres queridos, comprendiendo así la importancia de la firma y participando activamente en la actividad propuesta." (D.C SB – 2024)

Otro aspecto importante para un reconocimiento del valor de las áreas tiflológicas es la disposición por parte de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, ya que, si su atención no es completa frente a las temáticas trabajadas, el proceso de reconocimiento de estas puede verse afectado, lo que puede limitar aún más su desarrollo en el programa de HBF, por ejemplo, "se evidenció que se tiene que desarrollar actividades muy concretas para evitar que se distraiga con su medio y con su entorno, sin embargo, se logró realizar la actividad propuesta de manera adecuada." (D.C SB – 2024) lo anterior ayuda a entender cómo el manejo de los espacios y de la focalización de la atención puede ayudar a dar un mayor proceso de enseñanza aprendizaje y por ende de una apropiación de los temas vistos, lo cual ayuda a niños y jóvenes con discapacidad visual a darle ese valor necesario a las áreas tiflológicas.

Es importante señalar cómo cuando los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual realizaban actividades que implicaban a las demás áreas tiflológicas estos se veían más emocionados y prestos para su proceso de enseñanza aprendizaje, logrando que fuera más ameno el espacio que se estaba desarrollando. Además, cuando estas actividades se daban de manera colaborativa entre los propios compañeros estas actividades tomaban un valor más significativo, ya que no solo estaban utilizando sus conocimientos, sino que además estaban trabajando de manera conjunta para lograr un mismo objetivo. "Esta actividad también se dio adecuadamente gracias a que los niños y jóvenes con discapacidad visual se emocionaron al ser contextualizados del juego y al participar e involucrarse con sus pares en la actividad propuesta" (DC SB – 2023)

Es así como el desarrollo de actividades que involucren las demás áreas tiflológicas y el trabajo en equipo puede llegar a posibilitar el entendimiento del valor que tienen las áreas tiflológicas en la vida diaria de las personas ciegas, sin embargo, es importante resaltar cómo estos trabajos de reconocimiento del valor de las áreas también deben ser fortalecido desde otros contextos como lo es el hogar o la institución educativa a la que pertenece el niño y joven con discapacidad visual.

Familias y acompañantes

El valor para familias y acompañantes, puede visualizarse en las expectativas que tienen frente a lo que posibilita el programa de HBF y las áreas tiflológicas para la vida de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual; estas expectativas logran dar cuenta a las ideas e imaginarios que tienen como acompañantes del valor de las áreas tiflológicas "si yo sé y le colaboro él le va a interesar todo y lo ayudo a salir adelante", "le va a servir a él para salir adelante para ser independiente y poder defenderse en la vida" (Taller familias, 2023) "Es bueno que los niños aprendan porque aprende hacer independientes de ellos mismos" (Taller familias 2023), reconocemos que, para los acompañantes, el valor que le dan a estas áreas es muy alto, sus expectativas frente al programa de habilitación es la posibilidad que tienen los niños, niñas y jóvenes con

discapacidad visual de salir adelante; es por esto por lo que el cumplimiento de logros genera una gran presión, esperando que los aprendizajes obtenidos sean implementados en su plan de vida.

Entendiendo esto, y teniendo en cuenta lo visto anteriormente frente al valor que le dan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, reconocemos que hay una discordancia entre ambas poblaciones; esto ha nublado el valor que se le da a las áreas tiflológicas en general. Los acompañantes no expresan estas expectativas a los niños y jóvenes con discapacidad visual de manera clara; generando que estos entren en conflicto con las acciones durante las diferentes sesiones "...se habló de la sesión de TVD y como la madre se frustraba ante el proceso que llevaba L***** para subir la cremallera". "Las acompañantes se encontraron alejadas a la hora de realizar los ejercicios propuestos, esto por una parte nos permitió realizar la sesión de manera pausada y tranquila" (D.C MF 2024), "La madre de A***** se encontraba disgustada debido a que él no estaba implementando las áreas en la escuela" (D.C SB 2023).

Los acompañantes, son parte fundamental para reconocer el valor que tienen las áreas tiflológicas en la vida de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, Pues estos, al reconocerlo; son el medio para llevarlo a diferentes contextos en los que se encuentre el niño ciego; para ello, resaltamos la importancia de vincular a los acompañantes al proceso y generar un dialogo asertivo entre las nociones, ideas e imaginarios que se tiene frente al valor.

Los acompañantes posibilitan una mirada crítica frente al proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo por qué se aprenden determinados temas y/o habilidades, y qué posibilitan las áreas tiflológicas en la cotidianidad." "es importante como madre saber sobre el tema que le enseñan a mi hijo ya que para el yo soy su fortaleza", "... el CRAC nos ha brindado ha sido muy bueno ya que son unos profesionales en el momento de enseñarles a nuestros hijos, porque lo hacen con el material adecuado para ellos y el conocimiento y explicación para cada uno..." (Taller familias 2023)

Estrategias y herramientas pedagógicas que apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas

La práctica pedagógica al interior del CRAC se ha visto transversalizada por varios cambios y momentos importantes, en donde se reconoce cómo nuestro rol como educadoras y educadores en formación, ha generado algunos cambios tanto a nivel personal y profesional, como también, dentro de las propias prácticas pedagógicas. En un primer momento, ingresamos al CRAC a realizar nuestro trabajo siempre bajo las normativas institucionales que nos fueron brindadas, por lo que ingresamos realizando un acompañamiento a los niños y jóvenes con discapacidad visual y a las áreas en las que estos se encontraban, realizando diferentes actividades pedagógicas y didácticas de acuerdo con cada grupo de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y al servicio en el que se encontraban. Se resalta la iniciativa y propuestas frente al material didáctico como medio para la enseñanza de las diversas áreas, dando un referente del grupo de práctica.

Durante la realización de actividades en este primer semestre de prácticas dentro de la institución, se logró evidenciar cómo las familias o acompañantes muchas veces parecían distantes del proceso de habilitación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual; por lo que se realiza de manera conjunta espacios de acompañamiento a las familias, abriendo las puertas del aula para que estos acompañantes pudieran encontrarse en un espacio abierto y seguro, en donde se les brindaban explicaciones de las áreas tiflológicas, además de realizar actividades conjuntas con el objetivo de generar una red de apoyo entre los acompañantes del programa de habilitación.

Después de esto, en el segundo semestre de nuestra práctica pedagógica, se realizan algunos pequeños ajustes, por ejemplo, se empezó a trabajar de manera más personalizada con los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, generando así que cada practicante pudiera realizar actividades más acordes a la individualidad de cada uno de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, todo esto de acuerdo a las necesidades y solicitudes de la institución,

además de que se realiza este cambio con la intención de dar un mayor seguimiento al proceso de enseñanza aprendizaje de cada uno de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, además se implementa la realización de espacios en donde se trabajó desde los aprendizajes adquiridos en todos los servicios a los que los niños y jóvenes con discapacidad visual asisten, de este modo se realizan actividades didácticas que permitan dar una evidencia de sus avances.

De este modo se propusieron estrategias y herramientas pedagógicas realizadas desde una pedagogía activa que buscaban dar un mayor reconocimiento a las áreas tiflológicas (Braille, Ábaco y Orientación y Movilidad) mediando el proceso de habilitación y de enseñanza aprendizaje. En el presente análisis se relacionarán las tres áreas tiflológicas en cuanto a los módulos propuestos en este PPI, teniendo en cuenta, el sentido uso y valor.

Braille

El Braille es una de las áreas tiflológicas más representativas de la persona con discapacidad visual; pues además de ser un sistema de lectoescritura, es un símbolo para la población ciega, ya que este les permite el acceso a la comunicación escrita, a la cultura y a la literatura, y aunque en la actualidad existen más herramientas para el acceso a la información como lo son los lectores de pantalla, el Braille posibilita el tener un acceso e independencia en aquellos lugares que brindan información en este sistema. Es por ello por lo que, para nuestra propuesta pedagógica, fue esencial que los participantes reconocieran el sentido, uso y valor que tiene el Braille en la vida de la persona con discapacidad visual.

El proceso de enseñanza aprendizaje que se tiene de esta área es estricto y estático, pues su metodología se basa en memorizar los códigos y puntos que conforman el abecedario y los diferentes signos especiales que posibilitan la correcta lectoescritura, y si bien existen y se hace uso de diferentes herramientas la metodología, formas y estrategias de enseñanza se limitan "...Braille: Se lo han

enseñado con las regletas, con cubetas de huevos, con las regletas grandes y pequeñas, con la maquina Perkins..." (Taller Familias 2023)

En el presente apartado se pretende recoger aquellas estrategias y herramientas pedagógicas que desde el presente PPI han sido implementadas en el proceso de enseñanza aprendizaje del Braille, reconocidas desde los tres módulos propuestos y las actividades realizadas con los participantes del programa HBF

Requerimientos:

En este módulo se acogieron aquellas estrategias y herramientas que responden a los conocimientos y habilidades previas a la lectoescritura en Braille; esto responde a las temáticas y/o actividades de; motricidad fina, desarrollo de patrones de agarre como la pinza fina, pinza trípode y desarrollo de habilidades de precisión y fuerza, postura, reconocimiento de la regleta y del cajetín.

Los requerimientos vistos en este módulo son indispensables para el correcto aprendizaje de la lectoescritura en Braille; por ejemplo, la postura, y acomodación de la hoja en la pizarra, puede influir en el uso que se le da a este en la vida cotidiana. "... El profesional nos muestra que por su proceso de enseñanza aprendizaje, lee de manera vertical; esto ha provocado que no lea regularmente, ya que tarda en realizar el proceso..." (D.C M.F 2024) demás, en los diferentes espacios donde encuentre el Braille, como letreros y/o avisos, se le dificultara poner el texto de manera vertical, y esto generara incomodidad haciendo que se disminuya su uso, y por lo tanto, su valor.

Para trabajar con estas habilidades se realizaron y planearon sesiones que permitieran reconocer el sentido, uso y valor en este módulo, por medio de la pedagogía activa; aprender haciendo y material didáctico, ejes esenciales en la presente propuesta pedagógica. Para las temáticas vistas en el módulo de requerimientos, se trabajó la sensopercepción, esto nos permite trabajar habilidades para la lectoescritura en Braille; el tacto, la motricidad fina,

seguimiento de instrucciones, el olfato y oído, facilitarían el proceso de enseñanza aprendizaje del sistema.

Es importante, por lo tanto, realizar un trabajo que le permita a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, reconocer el trabajo que se hace desde otras sesiones y servicios, para el aprendizaje y uso del Braille. Generando diversas actividades, con materiales y recursos que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes puedan reconocer y recrear en los diversos contextos, dando claridad para qué se realiza determinada actividad, cómo se puede implementar y por qué es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y sus familias o acompañantes.

Figura 4

Sesión práctica



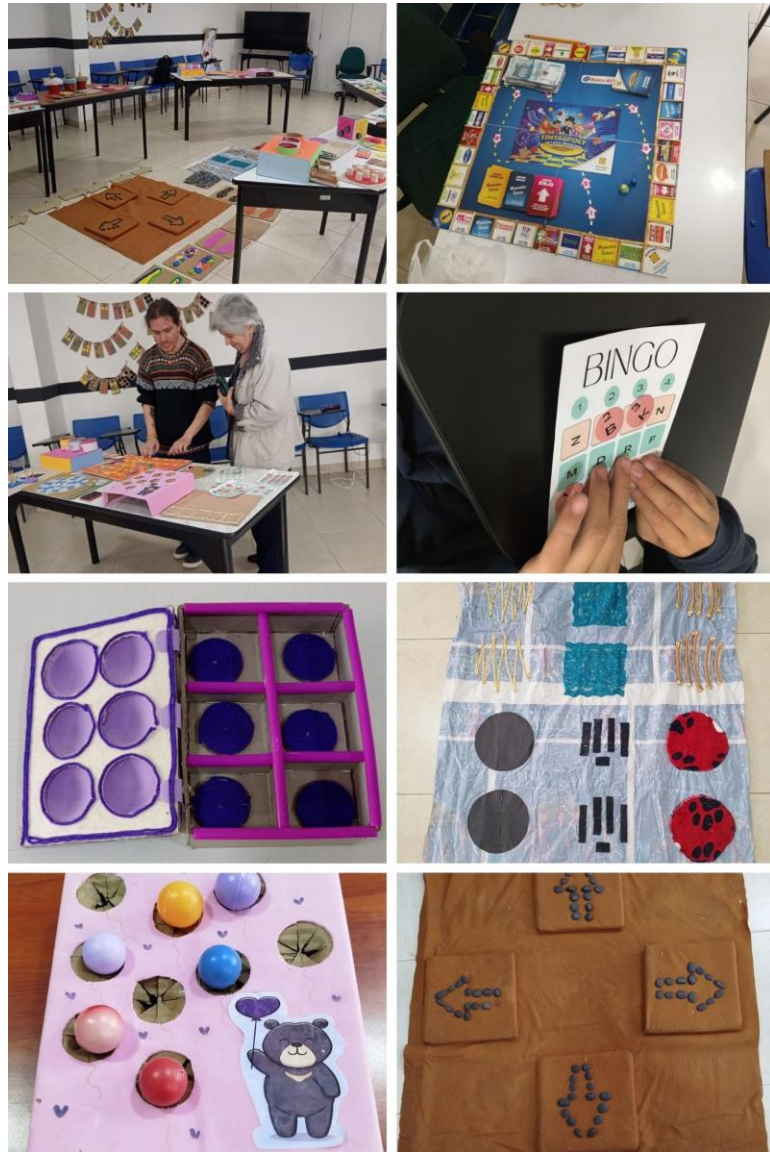
Como se evidencia en la figura 4, se realizó un trabajo desde sensopercepción, donde se hizo de manera conjunta papel reciclado, en esta sesión se explicaron los procesos del papel, y se realizó un dialogo de los

beneficios de la presente actividad. Los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual varias preguntas frente a la actividad, como si era posible dibujar en el y/o escribir en Braille, si podían llevárselo a casa y si podían hacerlo con cualquier papel. Esto permitió abrir un espacio de dialogo, donde los docentes en formación guiaron con preguntas, con el fin de reconocer de manera conjunta el sentido, uso y valor de esta actividad. Es importante que los niños y jóvenes sepan para qué servirán estas actividades, y sean conscientes de lo que se está trabajando al hacer, en este caso, papel reciclado; con esta actividad, por ejemplo, se trabajó en la potenciación de las habilidades motoras finas, permitiendo así tener mejores procesos en otras áreas como el Braille.

Estos espacios eran enriquecidos con el uso de material didáctico, eje que resaltamos para el proceso de enseñanza aprendizaje de las temáticas y habilidades establecidas en el presente modulo. Este material permitía llegar a los objetivos propuestos, dando la posibilidad a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual asistentes a la sesión de interactuar con herramientas, con diversos materiales, y actividades diferentes a la tradicional para alcanzar los aprendizajes esperados “El uso del signo generador con las piquis, le permitió jugar, moverlas, reconociendo el cajetín y sus puntos” (D.C M.F, 2023) además, permite que los acompañantes reconozcan otras formas de enseñanza aprendizaje, con materiales que pueden crear en diversos espacios.

Figura 5

Colección material didáctico



Nota: Elaboración realizada por el equipo de práctica: Jennifer López, Valentina Rocha, Laura Quicazan, Karol Torres 2023

Resaltamos la importancia de darle un lugar al momento de aprendizajes y adquisición de habilidades previas, con el fin de llevar un proceso sistemático que permita a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y acompañantes del programa de HBF, reconocer la importancia de cada actividad dirigida a reconocer el sentido, uso y valor del sistema de lectoescritura Braille.

Aproximación:

En el presente apartado, recogeremos las experiencias, estrategias y herramientas que fueron implementadas con el fin de aproximarse al sistema de lectoescritura en Braille. Allí, se abarcan las temáticas como el aprendizaje del abecedario, signos especiales, signos de puntuación, signos ortográficos y lectura. El material didáctico y el *aprender haciendo* basado en la pedagogía activa, fueron ejes claves para la adquisición de estos aprendizajes. Por lo que, en este módulo, se propusieron estrategias que permitieran a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, reconocer y aprender el sistema, realizando actividades que le permitieran usarlo, que posibilitaran la lectura, adquirir nuevos códigos de manera lúdica, contextual y generando interés a quien se dirige la sesión. Se visualizó que presentar estas actividades, fomentaba entender el sentido uso y valor del Braille en este módulo para los niños, jóvenes y acompañantes.

“Tuvimos el acompañamiento a la sesión de Braille, en esta sesión trabajamos dos horas con J****, J**** y Y***, quienes usaron el Braille en un juego donde simulaban ser detectives y debían leer y llenar una tabla de datos (D.C M. F, 2024). Estas actividades; además de llevar el Braille a un lugar donde niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual debía usarlo, reconocerlo, entender su importancia y traer diversos aprendizajes obtenidos durante el programa de HBF; vinculaban a los acompañantes en un ejercicio de trabajo conjunto, permitiendo que su participación apoyara el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y jóvenes.

Figura 6

Fotografía taller con padres



Fue de suma importancia para el presente PPI, mediar el proceso de enseñanza aprendizaje con estrategias que permitieran a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual ser agente activo y central de su proceso de enseñanza aprendizaje; generar espacios donde el niño y/o joven, pueda reconocer el aprendizaje "... se implementó el juego de pasa palabras, donde se leían pistas y ellos debían escribir su respuesta, este juego tiene la cualidad de ir en orden alfabético..." (D.C M.F, 2024) por ejemplo, para sesiones en las que participaba la traída anteriormente mencionada, cuando no había un conocimiento de la respuesta, se les entregaba la tarjeta con dos posibles opciones de respuesta, ellos debían leer y posteriormente escribir la respuesta que creían correcta; esto, además de motivarlos, les permitió implementar lo aprendido en sus sesiones de Braille, generando la posibilidad de reconocer la utilidad e importancia de la lectoescritura en su contexto.

Apropiación:

En el presente modulo, se buscó reconocer el valor que tiene el sistema Braille, en niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y sus acompañantes; donde se abarcaron temáticas como la escritura creativa, lectura de diversos textos de interés, reconocimiento del uso del Braille en diversos contextos, la importancia del Braille, la apropiación del sistema para la persona con discapacidad visual. Para ello, se propusieron diversas estrategias que

respondieran a los objetivos de este módulo, por medio de experiencias que les permitieran reconocer el Braille como el sistema de lectoescritura de las personas ciegas, y medio esencial para la relación y desarrollo en la sociedad.

Las actividades dirigidas a este fin buscaban que el niño y joven con discapacidad visual se acercara a diversos lugares y usos donde encontramos el Braille, compartiendo diversos textos como cuentos, microcuentos, cartas, canciones, entre otros. Buscando que se le diera un uso diferente al Braille, motivándolos a realizar sus propias creaciones, aplicar estos conocimientos para su beneficio, encontrar lecturas de interés y generar una comprensión lectora.

Estas actividades lograron motivar a los niños y jóvenes, expresando su agrado al usar el Braille, abriendo espacios de dialogo con preguntas y experiencias propias frente al Braille. “J**** demostró alegría al pedirle leerme el cuento, expresando que le gustaba mucho leer, tanto que al terminar la sesión y no haber finalizado la lectura del cuento, pedir este prometiendo terminar de leerlo por su cuenta...” (D.C M.F, 2024) “C**** se encontraba realizando lectura de palabras sueltas en su libro de estudio... le propuse leer un microcuento generando curiosidad en él, al momento de iniciar la lectura no comprendía, así que se tuvo que repasar varias veces el cuento...” (D.C S.B,2024) “A*** le dio una carta creada en la sesión a su mamá, ella se emocionó bastante y la leyeron juntos, generando un momento emotivo y agradable” (D.C M.F, 2023)

Las estrategias que permitieron usar el Braille en diversos contextos lograron que los estudiantes aplicaran y entendieran la finalidad de su programa de habilitación, utilizando sus conocimientos para lograr desarrollar la actividad propuesta. Esto pudo visualizarse en las actividades finales, pensadas desde el aprender haciendo, realizadas con el equipo de practica al finalizar cada mes de práctica; allí, se crearon espacios que asemejaran la vida cotidiana, buscando espacios donde pudieran leer y escribir en Braille. Se generó un espacio de un supermercado, donde se le indicó escribir su lista de compras, y al dirigirse al espacio encontraban precios y productos marcados en Braille; también se realizó un espacio de cine, donde encontraban sus boletas el número de silla y menú,

debían leer la boleta y pasar por el puesto de comidas diciendo lo que deseaban consumir; también se generó un día de profesiones, donde los niños, jóvenes y acompañantes debían rotar por distintas estaciones, donde en cada una encontrarían una profesión que debían ejercer, en la estación donde debían ser profesores, enseñaban a los acompañantes y docentes en formación, el sistema de lectoescritura en Braille.

Figura 7

Sesiones actividad *aprender haciendo*



Estas estrategias permitían reconocer el valor de las áreas, en este caso, del Braille, dando la oportunidad a niños y jóvenes de aplicar sus conocimientos, compartir sus saberes, sentir importante el área para desenvolverse en el medio. Lo que se busca justamente, en el módulo apropiación es que la población reconozca el Braille como propio, agregando un significado a su proceso de enseñanza aprendizaje, y alcanzando los logros establecidos de manera general para cada espacio del programa de HBF.

Ábaco

En el área de ábaco se trabajaba desde las nociones matemáticas básicas, en donde se utilizaban dos herramientas principales. En un primer momento, se trabajaba con el ábaco abierto, el cual permitía tener un reconocimiento más fácil de las cantidades y de las partes de una cifra. Posteriormente, se trabajaba con el ábaco japonés, el cual es la herramienta a la cual se le daba un mayor uso y refuerzo, ya que este ábaco posibilitaba realizar varios tipos de operaciones matemáticas, algebraicas, etc.

Desde esta área se desarrollaba el reconocimiento del ábaco y sus partes, lo cual era fundamental para establecer actividades que permitieran fomentar de las habilidades lógico-matemáticas de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual. De este modo, se entendía también la importancia de empezar a trabajar sobre estas capacidades y habilidades matemáticas. Es importante aclarar que en el CRAC se enseñaba a usar el ábaco; sin embargo, los procesos de conocimiento específico debían trabajarse desde la institución educativa. En este sentido, se entendía que el CRAC debía mediar estos procesos y que la institución educativa debía estar a la cabeza de los procesos de aprendizaje lógico-matemático específicos del estudiante.

Para el proceso de enseñanza aprendizaje desde la práctica pedagógica, se realizaba desde una perspectiva más lúdica y didáctica, por lo que se reconocía la importancia del juego como estrategia mediadora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Requerimientos:

Es fundamental reconocer que este módulo abordaba los conocimientos y saberes previos que los niños y jóvenes con discapacidad visual debían tener. No obstante, también era crucial entender que, en muchas ocasiones, los niños y jóvenes con discapacidad visual podían tener otros conocimientos previos que podían implicar un mayor esfuerzo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas. Este reconocimiento nos llevó a implementar estrategias de refuerzo para aquellos conocimientos previos esperados, como por ejemplo el reconocimiento de cantidades y el reconocimiento de las partes de los números, entre otros, siempre asegurándonos de que cada niños y jóvenes con discapacidad visual recibiera el apoyo necesario desde su propio punto de partida.

De este modo, se valoraban y se partía de los conocimientos de los niños y jóvenes con discapacidad visual. Este enfoque no solo enriquecía el aprendizaje de las áreas tiflológicas, sino que también fomentaba un ambiente de participación guiado por las experiencias y conocimientos únicos de cada participante.

Para el área de ábaco era importante reconocer aquellos conocimientos básicos o nociones que se tenían frente a los temas a tratar (conteo, codificación y decodificación de cantidades, habilidades de cálculo mental sencillo). Estas bases permitían dar inicio al proceso de habilitación en esta área, generando actividades que potenciaban estos conocimientos previos o, en su defecto, que iniciaban este proceso de enseñanza aprendizaje.

El área de ábaco se trabajaba de manera gradual, donde se iniciaba con un apoyo y reconocimiento del conteo y cantidades, por lo que la utilización de herramientas y materiales era de vital importancia para su aprendizaje. "Para este encuentro trabajamos las cantidades por medio de la clasificación de fichas, además se empezó a reconocer números de hasta dos cifras" (D.C S. B, 2023). Con el aprendizaje y apropiación de aquellos conceptos previos, se hacía más

fácil dar continuidad al proceso de habilitación. Es por esto por lo que se resaltaba la importancia de utilizar y complementar estos conocimientos desde otros espacios, como el hogar y la institución educativa.

Figura 8

Actividad ábaco abierto



Como se evidencia en la imagen anterior, se realizaba un constante apoyo y acompañamiento con los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, desde el módulo de aproximación se trabajaba con el refuerzo de estos conocimientos básicos para el desarrollo de las demás habilidades lógico-matemáticas necesarias para el área de ábaco

En este módulo se reconoció también cómo las familias y acompañantes formaban parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y jóvenes con discapacidad visual por lo que fue necesario plantear actividades en las cuales las familias pudieran también reconocer de manera adecuada de trabajar esta área tifológica. Este proceso de aprendizaje por parte de las familias

es fundamental para brindar un adecuado apoyo a los niños y jóvenes con discapacidad visual. Los acompañantes presentaban unos claros conocimientos previos, por lo que su dificultad podía surgir cuando se empezaban a enseñar otros temas que resultaban más arduos de aprender.

Aproximación:

En este módulo se trabajó en el desarrollo de actividades y estrategias que permitieran el aprendizaje de las temáticas necesarias respecto al área de ábaco. En este sentido, se realizaron diversas actividades que, enmarcadas desde el sentido, uso y valor, pretendían dar esa relación importante entre lo que se aprende y su grado de utilidad en la vida diaria de la persona con discapacidad visual.

De este modo, se debían reconocer actividades que permitieron avanzar en los procesos de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas, resaltando la importancia de la pedagogía activa, donde los estudiantes eran parte del proceso de aprendizaje, dándoles la oportunidad de expresarse y comunicarse. El trabajo colaborativo permitía en el estudiante la adquisición de nuevas responsabilidades y metas, que podían servir como guía e incentivo para su aprendizaje.

Figura 9

Actividad realizada con el juego Monopoly en el área de ábaco



La anterior imagen nos deja en evidencia algunas de las actividades que se realizaron en torno al reconocimiento y uso del ábaco y de su área tiflológica en diversos contextos, “en esta sesión trabajamos con un juego de Monopoly, en donde los niños y jóvenes con discapacidad visual reconocieron billetes didácticos marcados en Braille, de este modo los niños y jóvenes con discapacidad visual debían utilizar el ábaco japonés para realizar operaciones básicas para poder seguir avanzando y continuar el juego” esta experiencia nos permitió reconocer la importancia de estos aprendizajes y sobre todo de su forma de enseñanza, es así, como estas actividades que permiten la interacción con el otro y que traen elementos de su vida cotidiana a su proceso de enseñanza aprendizaje les permiten tener una mejor apropiación de las áreas tiflológicas.

Teniendo en cuenta que el niño y joven con discapacidad visual es el personaje principal en todo este proceso de habilitación, se realizaron actividades que giraban en torno a su ser, sus conocimientos y sus deseos, por lo que desde la pedagogía activa se le daba esa importancia vital en el proceso de enseñanza aprendizaje. De este modo, fue fundamental el diálogo con los niños y jóvenes con discapacidad visual, dándoles a conocer los temas y actividades a realizar, además de planear estas actividades en torno a sus intereses y

necesidades. El involucrar a los niños y jóvenes con discapacidad visual en las actividades propuestas y por ende en su proceso de habilitación fomento su proceso de participación, interés y motivación en el desarrollo de estas actividades.

En cuanto a las familias y acompañantes, se debe reconocer cómo se encontraban interesados en acompañar el proceso de habilitación de los niños y jóvenes con discapacidad visual. Sin embargo, se logró identificar cómo estas familias, en muchas ocasiones, se ausentaban del proceso de los niños y jóvenes con discapacidad visual, generando que su aprendizaje también se viera afectado. "Durante esta sesión se notó la ausencia de la mamá de S****, por lo que cuando regresó al espacio, ella se encontraba descontextualizada y su ayuda al niño con discapacidad visual se vio limitada" (D.C S.B, 2023). Esto deja en evidencia la importancia de acompañar los procesos de los niños y jóvenes con discapacidad visual, ya que muchas de las actividades planeadas se pensaban desde la interacción con las familias.

Apropiación:

Figura 10

Fotografía sesión práctica



En este módulo se hizo referencia al sentido, uso y valor que se le daba a las áreas tiflológicas, buscando reconocer su importancia en la vida de las personas ciegas. De este modo, y como se evidenciaba en la imagen anterior, se realizaron trabajos y actividades que buscaban dar valor a estas áreas desde su uso en la vida diaria. "... Además de interacción entre las áreas. Para ello, se realizó un espacio que, por medio del juego, simulaba un escenario de cotidiano para que los niños entendieran la importancia de las áreas en su diario vivir" (D.C M. F, 2024).

Estas actividades no solo se realizaban pensando en la interacción y aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, sino que también involucraban a sus familias y acompañantes. De este modo, se lograba la interacción de saberes, conocimientos, pares y familias, los cuales son indispensables para el desarrollo social e individual de cada sujeto involucrado. Los niños y jóvenes con discapacidad visual, al interactuar con el otro y reconocer cada uno de los aprendizajes adquiridos, lograban dar ese uso, sentido y valor que buscábamos con el presente PPI.

Uno de los aprendizajes y reconocimientos que se lograron identificar con estas actividades y con este módulo fue la importancia de dar esa unión necesaria a las áreas tiflológicas y, asimismo, su inclusión con los saberes y sucesos de la vida cotidiana. "Cuando presentamos los billetes marcados en Braille, la emoción de los niños y jóvenes con discapacidad visual fue evidente. Además, mencionaban la importancia del dinero, dando ejemplos de cómo y dónde se usa, relacionando áreas como el Braille y el ábaco con el uso del dinero" (D.C S. B, 2023). De este modo, se evidencia cómo al relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana se logran obtener varios resultados y avances positivos.

Figura 11

Actividad con familias y niños y jóvenes con discapacidad visual



Como se mencionó anteriormente, estas actividades también involucraban a las familias y acompañantes, por lo que se realizaban diversas actividades solo con ellos. Estas actividades se enfocaban en el reconocimiento del área tiflológica y su importancia en la vida de las personas ciegas. De este modo, se realizaban actividades que abarcaban desde el reconocimiento del ábaco hasta su uso y la resolución de problemas matemáticos sencillos. Estas actividades respondían tanto al aprendizaje del área como al acompañamiento que podían realizar desde el hogar a los niños y jóvenes con discapacidad visual.

Orientación y Movilidad:

Algo fundamental en el área de orientación y movilidad, fue la implementación de estrategias que permitieran adquirir habilidades corporales necesarias para desenvolverse en el medio, desde las diferentes sesiones que se ven en el programa de HBF, servicios como el aprestamiento físico y/o la sensopercepción son espacios que apoyan los objetivos establecidos para la orientación y la movilidad. Por lo tanto, se trabajaron de manera conjunta, reconociendo las necesidades de aprendizaje que los niños y jóvenes demostraban, realizando un trabajo entrelazado en el programa de HBF.

En el presente apartado, se recogerán las experiencias, estrategias y herramientas didácticas utilizadas en el marco del área de orientación y movilidad; y cómo niños, jóvenes y acompañantes participaron en las estrategias propuestas, las cuales buscaban responder al sentido uso y valor de esta área para la vida cotidiana de la persona con discapacidad visual. De igual manera, la creación e implementación del material didáctico, y los espacios creados para el aprender haciendo, fueron esenciales en la adquisición de las diversas habilidades y aprendizajes referentes a la orientación y movilidad.

Requerimientos:

Con este módulo se reconocieron los aprendizajes previos obtenidos, además del trabajo de otros servicios que brinda la institución, como Aprestamiento físico, el cual busca el reconocimiento del cuerpo y del otro, lo que permite trabajar en aspectos como la postura física o el desplazamiento. Estos aspectos evidencian las necesidades de aprendizaje previo que se requieren para el adecuado desarrollo del área de Orientación y Movilidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron diversas actividades que buscaban potenciar y reconocer esos conocimientos previos como, por ejemplo, con actividades que involucren la sensopercepción y la ubicación y postura del cuerpo, tal como se puede evidenciar en la siguiente imagen.

Figura 12

Actividad Orientación y Movilidad



La anterior imagen evidencia una de las formas en las que se trabajaba en esta área con los niños ciegos, donde siempre se hacía especial énfasis en la conciencia corporal, en el manejo del cuerpo y del espacio. De este modo, estas actividades permitían explorar y acercarse al espacio que los rodea dentro de la institución; este reconocimiento del espacio permitió también tener un conocimiento de los espacios y lugares de trabajo.

En este módulo se buscó generar estrategias que promovieran la mejora de habilidades motoras, lateralidad, direccionalidad, ubicación espacial, tono muscular, fuerza, relaciones espaciales, reconocimiento del cuerpo y aprovechamiento de otros sentidos para la localización y propiocepción. De este modo, estas actividades requerían del uso de todo el cuerpo, lo cual podía llegar a ser extenuante y agotador para los niños y jóvenes con discapacidad visual. “Durante esta sesión trabajamos el reconocimiento del cuerpo por medio de varios juegos de competencias. Después de iniciar la sesión, S***** indicaba que ya estaba cansado y que le dolían los pies, lo cual impidió un poco el desarrollo de la sesión” (D.C S.B, 2023). Situaciones como esta demuestran cómo los niños y

jóvenes con discapacidad visual empiezan a reconocer el área tiflológica dándole ese uso y sentido necesario a esta área tiflológica en específico, ya que en algunas ocasiones se notaba cómo la disposición de los niños y jóvenes con discapacidad visual podía aletargar su proceso de aprendizaje.

Las familias y acompañantes también fueron parte esencial de este proceso de aproximación. Donde se partió desde algunas ideas e imaginarios que estos podían tener “Yo quiero que aprenda a caminar derecho” (T.F, 2023) estas ideas y nociones ayudaron a pensar en actividades que permitieran dar respuesta a estas ideas que podían tener las familias, en donde de igual manera para las actividades propuestas se esperaba contar con su apoyo y participación para que fueran adquiriendo los conocimientos desde lo previo hasta los necesarios para la finalización de este servicio.

Es importante reconocer cómo las familias tenían algunas ideas e imaginarios que podían llegar a afectar el proceso de habilitación de los niños y jóvenes con discapacidad visual. Por ejemplo, algunos familiares tenían la idea de que los niños y jóvenes con discapacidad visual, desde una muy temprana edad, hicieran uso del bastón blanco, ya que pensaban que esto era una herramienta fundamental a cualquier edad. De este modo, en diferentes espacios con las familias y acompañantes, realizamos diálogos para conversar en torno a sus dudas, ideas e imaginarios y aclarar varios aspectos importantes en cuanto a las áreas tiflológicas.

Todo este trabajo, tanto con niños y jóvenes con discapacidad visual como con familias, permitió reconocer las características de ambas poblaciones, quienes se constituyen de diversas perspectivas y múltiples imaginarios que pueden afectar de cualquier manera el proceso de habilitación básica funcional. Al reconocer estos aspectos, también se logró pensar en puntos de partida para la adquisición de estos nuevos aprendizajes. En el caso de esta área tiflológica, esto se realizó por medio de la exploración de diversos espacios y de la utilización de diversas herramientas y materiales didácticos, que permitieron un aprendizaje inicial en el niño con discapacidad visual.

Aproximación:

Para el módulo de aproximación, se recogen aquellas estrategias, herramientas y experiencias que dieron respuesta a trabajar habilidades y temáticas frente a las técnicas pre-bastón como; rastreo, técnicas de protección alta y baja, encuadrarse y alinearse, abrir y cerrar puertas, ubicar sillas, recoger objetos, giros y desplazamiento en espacios cerrados.

Algo imprescindible fue realizar desplazamientos que tuvieran un fin para el niño y/o joven con discapacidad visual, de esta manera implementar las técnicas con un sentido y logrando un desplazamiento autónomo e interés por parte del estudiante. "... en el recorrido se planteaba llegar a una meta, donde encontraría pistas para continuar con este, allí era importante realizar las técnicas de protección ya que encontraría obstáculos caracterizados en el juego de piratas..." (D.C M. F, 2024)

Es importante recoger los aprendizajes obtenidos de los diferentes espacios y realizar un trabajo conjunto con los demás servicios "... la profesional indica que es importante desde aprestamiento físico trabajar el tono muscular para poder mantener el brazo en la posición correcta..." (D.C S. B 2023) esto nos permite, entrelazar las diversas áreas; logrando que los aprendizajes obtenidos tengan un sentido para el proceso del programa de HBF que llevan los niños y jóvenes con discapacidad visual. "... en la sesión de sensopercepción, se trabajó el reconocimiento del cuerpo, por medio de siluetas que permitieron que los estudiantes, identificaran sus partes y los movimientos que hacían con ellos..." (D.C S. B, 2024) El trabajo corporal, reconocimiento y habilidades, facilitara la adquisición de los aprendizajes esperados para la orientación y movilidad.

Era importante que tanto acompañantes reconocieran la finalidad de esta área, pues uno de los imaginarios reconocidos en el presente PPI, era el uso del bastón para el desplazamiento de los niños; era importante dar una claridad frente a las temáticas a trabajar y los objetivos propuestos, entendiendo que el uso del bastón es un elemento que debe aprenderse en una etapa más

avanzada y que se trabaja en espacios abiertos. Esto se debe a que el objetivo final del área de Orientación y Movilidad es el uso del bastón, por lo que este no debe usarse ni antes ni a mitad de este proceso de enseñanza aprendizaje; el uso del bastón requiere de una serie de conocimientos sobre el cuerpo y su relación con el espacio que se van construyendo a lo largo del desarrollo del niño ciego, por lo que el uso del bastón se recomienda para después de los 12 años.

Era importante con los acompañantes reforzar la autonomía e independencia en el desplazamiento, pues muchos de los niños y jóvenes, al movilizarse por la institución, insistían en tener la compañía de su acudiente, situación que dificultaba reconocer el sentido de los aprendizajes, hacer un uso de lo aprendido, y generar la autonomía e independencia que posibilita el área de orientación y movilidad.

Figura 13

Sesión de orientación y movilidad



Las actividades buscaban que los acompañantes participaran de otras formas, motivando al niño y/o joven a movilizarse al objetivo propuesto, sin fomentar el desplazamiento acompañado. Esto nos permitió generar en los estudiantes un sentido a sus sesiones de orientación y movilidad, y vincular a los acompañantes de una manera funcional para el objetivo propuesto.

Para orientación y movilidad, en este módulo, una de las principales temáticas a trabajar son las técnicas de protección. En el trabajo con ellas, fue evidente cómo había una complejidad para hacer un uso adecuado de ellas en los diferentes contextos y mantenerlas por un tiempo prolongado “la profesional a cargo hace uso de una pesa, con el fin de que el estudiante mantenga la postura, pero la dificultad sigue estando” (D.C M. F, 2023).

Si bien se tiene claridad en realizar un trabajo conjunto en habilidades corporales, se hace necesario realizar actividades que permitan que el niño y/o joven reconozca para qué, y por qué es importante mantener la posición de manera correcta, además implementarlas en su cotidianidad

Apropiación:

La orientación y movilidad, es un área en la cual su valor es evidente por las posibilidades de autonomía e independencia que permiten y/o que exigen. Es decir, esta área busca que el niño y/o joven con discapacidad visual, se desenvuelva en el medio en cuanto a su desplazamiento, y así mismo, requiere que el estudiante reconozca el sentido, uso y valor de esta, trabajando habilidades tanto corporales como sociales.

En este módulo, se realizaron estrategias que permitieran al niño y/o joven trabajar desplazamientos en espacios cerrados, haciendo un uso consciente de técnicas vistas durante el programa, habilidades sociales, autonomía e independencia en el desplazamiento, y reconociendo su edad y necesidades contextuales.

Las estrategias implementadas en este módulo, para la adquisición de los aprendizajes y habilidades requeridas, fueron mediadas por el aprender haciendo, esta mirada fue indispensable para que los niños y/o jóvenes, reconocieran el área desde el valor que tiene para la vida diaria. Crear escenarios y actividades que asemejaran lugares cotidianos, permitió al estudiante enmarcarse en su contexto y poder identificar el sentido y uso que tenían las temáticas aprendidas durante el desarrollo del espacio "...en la actividad del cine, los niños y jóvenes con discapacidad visual debían usar las técnicas para ir a la tienda de comida, y también para ubicar su silla" (D.C S. B, 2024) Para estas actividades, se daba un lugar claro a los acompañantes, permitiendo que el estudiante tuviese que desplazarse de manera autónoma; preguntar, pedir ayuda, rastrear, moverse, sentarse e incluso encontrar soluciones a problemas cotidianos como llevar la comida. Además, como se menciona anteriormente, les permite identificar una situación de la cotidianidad, en la que hacen uso de lo aprendido en el espacio, diferente al recorrido en la institución.

El objetivo de estas actividades es permitir que el estudiante implemente diversas estrategias aprendidas en un mismo espacio, logrando aplicar lo aprendido y en un ejercicio transversal reconocer el sentido y valor de los objetivos propuestos. En el presente PPI, estos espacios son una apuesta vital para la apropiación de lo esperado en el programa de HBF.

Figura 14

Fotografía actividad cine



Las habilidades sociales son de suma importancia para la orientación y movilidad en las personas con discapacidad visual; es por ello por lo que en este módulo se buscó que el niño y/o joven tuviera la posibilidad de interactuar con el otro, tomar decisiones, comunicarse clara y asertivamente. Las actividades conjuntas como el supermercado, las estaciones de trabajo, el centro comercial; además de trabajar con las áreas tiflológicas, permitió al niño y/o joven

desenvolverse en el espacio, haciendo uso de las habilidades sociales. Como trabajadores, debían comunicarse, usar un lenguaje claro y dentro del juego, apropiarse un rol diferente; en los espacios como el centro comercial y/o el cine, interactuar con el otro, preguntar, pedir ayuda y demás. En cada espacio donde hubiese oportunidad con los niños y jóvenes se recalcaba saludar, presentarse, respetar turnos, escuchar y reconocer al otro en el espacio.

Figura 15

Fotografía actividad trabajo Divercity



Integración de los acompañantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tfflólicas

En el desarrollo del proyecto pedagógico investigativo y la práctica, se reconoció la importancia de vincular a los acompañantes en el proceso del programa de HBF, teniendo en cuenta su papel en la triada vista por la institución,

los deseos y necesidades de la población, y las posibilidades de que los acompañantes apoyaran este proceso y participaran desde su rol en el desarrollo de las sesiones; se establecieron diferentes dinámicas, estrategias y formas, para que los acompañantes se integraran al proceso de enseñanza aprendizaje que niños y jóvenes llevaban en el programa de HBF; dándoles tareas sencillas durante las planeaciones de las actividades "Es importante que los acompañantes brinden a los niños y jóvenes con discapacidad visual el Colbón, o los elementos necesarios para realizar la actividad" (Planeación, 2024), brindándoles espacios para reconocer lo aprendido "se le pedirá a los acompañantes escribir o dialogar sobre la importancia de la actividad hecha en la sesión" (Planeación, 2024), creando espacios dirigidos a los acompañantes y que posibilitaran la interacción entre ellos.

Figura 16

Espacio con familias



En las diversas estrategias con acompañantes, y teniendo en cuenta la importancia de su vinculación al programa de HBF, se realizó un material de acompañamiento que permitiera a los acompañantes reconocer el proceso que

tenían los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual en el programa de HBF, realizada desde el presente PPI teniendo en cuenta el diseño de la presente propuesta pedagógica.

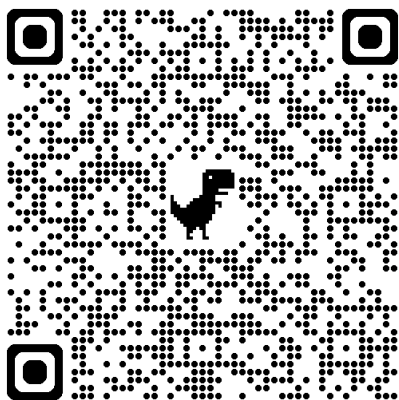
Se realizaron tres cartillas, una de Braille, de Ábaco, y de Orientación y movilidad; las cuales buscan acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta el programa establecido por la institución para cada una de las áreas tiflológicas. En ellas se encuentran estrategias, material, temáticas, datos curiosos y actividades que busquen reforzar el determinado objetivo; reconociendo el sentido uso y valor de las áreas en los tres módulos, requerimientos, aproximación y apropiación; además, teniendo como base, los dos ejes transversales el diseño de la propuesta, material didáctico y aprender haciendo.

Estas cartillas están dirigidas a madres, padres y acompañantes de los niños y/o jóvenes pertenecientes al programa de HBF. La realización de estas cartillas fue acompañada por un constante proceso formativo de sus autores, en donde con ayudas conceptuales y teóricas por parte de sus maestras, asesoras de práctica y trabajo de grado lograron la construcción de cada herramienta; además de los aportes formativos recibidos en el programa de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) en el programa de "Tiflología para la inclusión" cuya finalidad es la formar a los estudiantes con la capacidades y habilidades que les permitan fomentar los procesos de inclusión con el niño con discapacidad visual, reconociendo además los conocimientos prácticos obtenidos alrededor de la práctica pedagógica. Finalmente, las cartillas fueron revisada y aprobada por la educadora especial, tiflóloga y profesora de la práctica pedagógica la docente Olga Lucía Ruíz Barrero.

Braille

Figura 17

Código QR para acceder a la cartilla de Braille



Al integrar a las familias y acompañantes en el proceso de habilitación de los niños y/o jóvenes, se logró generar espacios de diálogo y formación, los cuales permitieron que tanto a los niños y jóvenes con discapacidad visual como a los acompañantes tuviesen mayor claridad frente al reconocimiento de las áreas tiflológicas. En este espacio de Braille, se realizaron actividades colaborativas entre estas dos poblaciones, que pretendían generar una cercanía de los acompañantes con el proceso de habilitación.

Anteriormente se mencionan aquellas ideas e imaginarios que tenían las familias y acompañantes frente al área de Braille, por lo que a partir de estos se realizó un plan pedagógico que fomentara su participación para que de este modo deconstruyeran y reconstruyeran esas ideas e imaginarios que habían planteado frente a este proceso. Además, se reconoce que, al involucrar a los acompañantes en el proceso de habilitación de los niños y jóvenes con discapacidad visual, se genera una motivación por parte de los participantes de este proceso, por lo que su comprensión de las áreas tiflológicas se ve en un constante avance.

Es por lo anterior que se decidió crear unas cartillas basadas en el programa de habilitación básica funcional, con el objetivo de guiar todo este proceso. Estas cartillas incluyen actividades, consejos, videos y explicaciones detalladas sobre lo que se debe reconocer en esta área tiflológica. Así, las actividades colaborativas entre niños, jóvenes y acompañantes, mencionadas anteriormente, se ven reflejadas, brindando un recurso que permita continuar el aprendizaje y fortalecimiento de habilidades en diversos contextos.

Esta cartilla de Braille está dirigida a padres, madres, cuidadores y/o acompañantes, ya que se alinea con el programa de HBF del CRAC y pretende guiar el proceso de niños y jóvenes, basado en el presente PPI *Áreas tiflológicas; un sentido para la vida*. Así, la cartilla cuenta con varios apartados que son fundamentales en este proceso, como lo son los módulos de material didáctico y aprender haciendo, donde se encuentran divisiones de color que buscan reconocer el sentido, uso y valor dentro de la creación de la herramienta.

De este modo, la cartilla busca acompañar el proceso de enseñanza aprendizaje en el área tiflológicas en acompañantes. Para ello, propone estrategias didácticas y actividades cotidianas que involucren al niño, joven y al acompañante, potenciando el trabajo conjunto y contextualizado. Por ejemplo, se incluyen actividades de escritura y lectura, así como ejercicios que favorecen el desarrollo frente a las habilidades corporales.

Esta cartilla se organiza de la siguiente manera: inicia con una breve contextualización histórica del área tiflológica y sus conceptos fundamentales, los cuales se desarrollarán con mayor profundidad a lo largo del texto. A continuación, se aborda el módulo de *Requerimientos*, donde se trabajan aquellos requisitos necesarios para la escritura en Braille, incluyendo la postura corporal correcta, el uso adecuado y reconocimiento de las herramientas. Luego, en el módulo de *Aproximación*, se explican detalladamente los conceptos específicos del área, desde el alfabeto Braille hasta la escritura de caracteres especiales, siempre acompañados de ejemplos y códigos QR que enlazan a videos explicativos. Finalmente, en el módulo de *Apropiación*, se invita a las

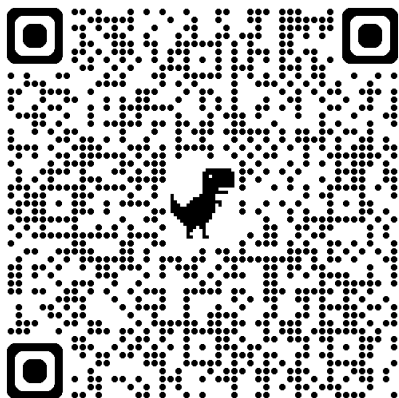
familias y acompañantes a explorar el mundo del Braille, a reconocer su importancia y a buscar oportunidades para continuar familiarizándose con este sistema de lectoescritura. A lo largo de toda la cartilla, se proponen diversas actividades prácticas para reforzar los conocimientos adquiridos.

Es así como el imperativo categórico de esta cartilla radica en fomentar el reconocimiento y el acceso al sistema Braille. Se proporciona una guía clara y concisa sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza desde el programa de HBF, se busca fomentar el autorreconocimiento tanto de los niños y jóvenes con discapacidad visual como de sus familias y acompañantes, permitiéndoles desarrollar habilidades de lectoescritura y así mismo dar ese reconocimiento que se busca en el presente PPI frente a las áreas tiflológicas.

Ábaco

Figura 18

Código QR para acceder a la cartilla de Ábaco



En el área de ábaco se trabaja desde el razonamiento lógico matemático, lo cual involucra una serie de nociones, concepciones y conocimientos previos los cuales son fundamentales para esta área y para otros aspectos de la vida cotidiana. Es así como se comprende que la potencialización de estos conocimientos no debe darse únicamente en los espacios formativos (colegio,

CRAC, etc.) sino que debe ser algo que se trabaje desde diversos entornos, como lo puede ser el hogar.

El refuerzo de estos conocimientos es de suma importancia para, en este caso específico, el egreso de este servicio de HBF, lo que posibilita aún más dar ese reconocimiento que busca este PPI frente al área tiflológica, es por esto por lo que se brinda un especial énfasis a la unión de las familias y acompañantes en el aprendizaje del Ábaco, reconociendo el sentido, uso y valor de esta área, dando la oportunidad a brindar momentos de cercanía y acompañamiento a los niños y jóvenes. Es por lo anterior que en concordancia con la propuesta de este PPI se desarrolla y crea una cartilla que busca acompañar y guiar el proceso de enseñanza aprendizaje del área tiflológica según los objetivos dados por la institución desde el programa de HBF y el presente PPI.

Esta cartilla se realiza de manera en la que se evidencia las necesidades y oportunidades de reconocer el sentido, uso y valor que transversalizan el presente proyecto, categorizando esto por una división de colores. Además, se encuentran señalizaciones con datos curiosos del área, en donde se empieza por dar una breve introducción a la cartilla, se presenta un breve resumen de la historia del área tiflológica, y se da paso a los conceptos y habilidades básicas, manejo del ábaco abierto que se reconoce desde el módulo de *Requerimientos*, resaltando que son aquellos aspectos que se necesitan para el desempeño del área; se presentan también temas concretos del área, acompañada de actividades, ejercicios y códigos QR que redireccionan al lector a videos y páginas web que ayudan a la explicación de la herramienta desde el módulo de *Aproximación*; y finalmente se da un espacio de reflexión en torno al fin del área tiflológica, para que de esta manera las familias o acompañantes puedan reconocer los aprendizajes y vivencias respecto al área de ábaco desde el módulo de *Apropiación*.

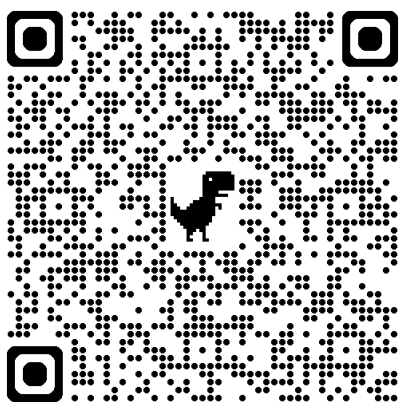
De esta forma, se creó una herramienta pedagógica dirigida a padres, madres, cuidadores y/o acompañantes, basada tanto en el programa de HBF dirigido por el CRAC como en el presente PPI, donde se busca lograr la

integración de los acompañantes al área tiflológica de ábaco, esperando que esta cartilla, permita llevar los aprendizajes obtenidos a los diversos contextos del niño y/o joven con discapacidad visual, y específicamente en esta área, generar un desarrollo del pensamiento lógico matemático mediado por la herramienta del ábaco de forma contextual, que permita a los participantes del programa de HBF reconocer su sentido, uso y valor.

Orientación y movilidad

Figura 19

Código QR para acceder a la cartilla de Orientación y Movilidad



Desde el área de Orientación y Movilidad se trabaja desde el reconocimiento de cuerpo y desde aquellas nociones corporales, de lateralidad, técnicas de protección y de desplazamiento, las cuales buscan generar independencia de las personas con discapacidad visual. Estas habilidades y reconocimientos del cuerpo permiten a los niños y jóvenes con discapacidad visual poder tener una mayor interacción y comprensión del mundo que los rodea, ya que esto les permite reducir aquellas barreras que pueden limitar la autonomía de la persona con discapacidad visual.

En esta área el trabajo y la inclusión de las familias y acompañantes es algo fundamental, ya que son estos participantes quienes pueden brindar estrategias y herramientas de apoyo social y emocional que pueden potenciar un adecuado

desplazamiento por el entorno que rodee al niño o joven con discapacidad visual. Del mismo modo si estas familias o acompañantes comprenden y reconocen aquellos saberes que se adquieren desde la Orientación y Movilidad, se posibilita un óptimo proceso de enseñanza aprendizaje de esta área.

El desarrollo de una cartilla que reconozca categorice, explique y demuestre de una forma clara y sencilla los conocimientos que se adquieren a lo largo de todo el servicio de Orientación y Movilidad permite una mayor interacción y participación en estos espacios de servicio. Esto genera un proceso de habilitación más adecuado para el desarrollo del niño y/o joven con discapacidad visual. Del mismo modo, este material permite anticipar los temas a tratar, lo que facilita la participación de familias y acompañantes.

Un adecuado proceso de Orientación y Movilidad comienza con el reconocimiento del cuerpo, la relación del cuerpo con el espacio y la postura corporal, lo que permite un mejor manejo del cuerpo. Posteriormente, se empiezan a trabajar aquellas técnicas previas al uso del bastón, como las técnicas de rastreo o de protección (técnicas pre-bastón). Estos conocimientos son necesarios para la última etapa de esta área tiflológica: el uso del bastón, el cual debe ser utilizado cuando la persona ciega tenga un mayor reconocimiento de sí misma. Es decir, no debe ser utilizado de manera adelantada, cuando el niño se encuentre adquiriendo las diversas habilidades requeridas y sus necesidades de movilidad sean distintas, ósea que aún no se movilice en espacios abiertos. Estos conocimientos y aclaraciones se encuentran explícitos en la cartilla, no solo por medio de una revisión teórica sino también a través de ejercicios prácticos y videos explicativos.

Esta área tiflológica se caracteriza por las actividades y materiales didácticos que pueden ser utilizados para la potencialización del reconocimiento del cuerpo, por lo que las cartillas también invitan a la implementación de estas actividades y recursos que puedan ser utilizadas como una herramienta lúdica para su aprendizaje.

Es importante reconocer que, aunque estas cartillas se basan en los requerimientos del programa de HBF, se identificaron las necesidades de utilizar esta herramienta como un enlace o unión entre el programa de habilitación, las familias o acompañantes y los niños y jóvenes con discapacidad visual, ya que como se había comentado a lo largo del presente PPI el desligamiento de los diferentes contextos, que dificultaba la aplicación óptima en diversos espacios; además, un desconocimiento frente al proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas tiflológicas.

Conclusiones

El desarrollo y construcción del presente PPI, así como las intervenciones realizadas en la práctica pedagógica nos permitieron realizar varias conclusiones tanto desde el presente PPI, como desde la construcción de nuestro rol docente. De este modo se reconoció no sólo la importancia una propuesta pedagógica dirigida a reconocer el sentido uso y valor de las áreas tiflológicas, sino que también nos permitió construir y transformar diversos saberes propios del educador especial; realizando practicas contextualizadas, diversas, vinculantes, y pensadas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de las personas con discapacidad visual. Es así, como resaltamos la importancia de la didáctica, las familias y acompañantes, el contexto, y de fomentar la comprensión del sentido, uso y valor de las áreas tiflológicas.

De este modo, presentamos aquellas conclusiones y reflexiones importantes producto del proceso pedagógico e investigativo presentado en este documento:

- Es importante reconocer e identificar aquellos imaginarios, nociones e ideas tienen las familias y acompañantes cercanos a los niños o jóvenes con discapacidad visual. Pues esto, nos permite comprender aquellas barreras que se crean desde el contexto del niño o joven ciego, así mismo, posibilita crear una ruta de acción pedagógica que tenga como base las necesidades manifestadas desde el sujeto; lo que permite generar actividades y espacios de dialogo que busquen transformar ideas y acciones limitantes para el niño o joven ciego. De este modo, diseñar una propuesta pedagógica contextualiza y pensada en la persona con discapacidad visual.
- La vinculación de las familias en los procesos educativos y formativos de los estudiantes permite un mejor desempeño del niño, ya que el apoyo que este recibe de su familia es algo significativo para este y su vida diaria. La articulación de las familias en la vida del niño con discapacidad visual le permite vincular su asistencia al programa HBF con diversos escenarios de

su contexto, lo que posibilita un mayor acercamiento hacia la utilización de las áreas tiflológicas, concediendo una mayor comprensión respecto al sentido, uso y valor que estas tienen.

- El sentido que se da a las áreas tiflológicas está profundamente influenciado por el contexto social y familiar en el que se desarrollan. El reconocimiento previo de la discapacidad visual, así como el programa de HBF ofrecido por el CRAC, establecen una base fundamental en el desarrollo de la persona ciega y su familia; pues es en el entorno familiar donde este conocimiento adquiere un significado relevante en la vida diaria. Es aquí donde el estudiante reconoce para que se aprenden las diversas temáticas vistas en su programa de HBF. Las relaciones intrafamiliares, las creencias y las actitudes hacia la discapacidad visual modelan la manera en que se entienden y se aplican las herramientas tiflológicas, impactando directamente en el sentido que tiene cada área para su diario vivir.
- Se debe incentivar el uso coherente y consciente de las áreas tiflológicas, pues estas, son una herramienta que acompaña de manera permanente a la persona con discapacidad visual, y busca favorecer el desenvolvimiento de esta en la sociedad. Se deben buscar estrategias que permitan al niño o joven ciego, aplicar los conocimientos obtenidos en diversos contextos de su vida, de esta manera, transversalizar el uso de las áreas tiflológicas a su vida cotidiana, evitando que este conocimiento se quede en el espacio formativo.
- El conjunto de todos estos aprendizajes y procesos permite tanto a niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual como a sus familias o cuidadores darle ese valor las áreas tiflológicas. Comprender poque las áreas tiflológicas son fundamentales para las personas con discapacidad visual, como os aprendizajes obtenidos permiten que los sujetos sean independientes y autónomos. De este modo, otorgar a estas áreas un papel primordial en la vida cotidiana, comprendiendo que las áreas tiflológicas acompañarán a la persona con discapacidad visual en diversos

lugares y contextos, permitiendo un desarrollo y desenvolvimiento óptimo en la sociedad.

- El presente PPI nos permitió reconocer como la pedagogía activa permite mediar los procesos formativos de las áreas tíflogicas, pues este modelo logra, además de adquirir los saberes y habilidades que se esperan obtener de las áreas, reconocer la importancia que tienen en la vida de la persona con discapacidad visual. Al ubicar al niño o joven con discapacidad visual, como centro de su proceso educativo, permite que este a través de la experiencia de un sentido a los aprendizajes, que aplique lo aprendido en los diversos espacios y reconozca la importancia de cada área para su cotidianidad como persona ciega.

Realizar procesos formativos con niños y jóvenes mediados por el juego y la didáctica permite la vinculación de habilidades sociales, cognitivas y motoras, las cuales son de suma importancia para el desenvolvimiento óptimo del niño o joven ciego; de este modo reconocemos que "La neurociencia ha demostrado que el juego es mucho más que diversión. Siendo una herramienta indispensable para el aprendizaje, que alienta la práctica de aptitudes que pueden trasladarse a la vida cotidiana" (Corferias, n.d.) el juego como herramienta pedagógica brinda la posibilidad de trasladar los aprendizajes dados en un espacio formativo específico, a la cotidianidad de quien lo realiza; esto permite al niño entender la importancia de determinado aprendizaje para su vida diaria. En el presente PPI, es importante reconocer como el juego, posibilita al niño comprender el sentido, uso y valor de las áreas para su vida cotidiana, puesto que, por medio de escenarios, situaciones, espacios mediados por el juego, se logró vincular lo aprendido en el espacio con su contexto, aplicar las habilidades y saberes obtenidos durante su proceso y comprender el porqué es importante aprender las áreas tíflogicas.

- Es de suma importancia el seguir trabajando desde la escuela en el reconocimiento de la discapacidad en general, en el caso específico del presente PPI abogamos por la correcta interacción y el adecuado desarrollo del niño ciego en su contexto educativo, por lo que vemos

como fundamental y sumamente necesaria la vinculación de profesionales y expertos en esta área (tiflólogos) que permitan a docentes y estudiantes el comprender esta discapacidad y así mismo que eviten caer en modelos que limiten a las personas con discapacidad.

- Se entiende que las áreas tiflológicas pertenecen a las personas con discapacidad visual. Sin embargo, se reconoce la importancia de que las familias, acompañantes y demás sujetos puedan reconocer estas áreas, acompañar asertivamente su proceso de enseñanza aprendizaje, y promover la comprensión del sentido, uso y valor que tienen estas para el niño o joven con discapacidad visual; es así como se espera disminuir aquellas barreras sociales que limitan la participación y libre desarrollo de la persona con discapacidad en la sociedad.

Referencias:

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Constitución Política de Colombia. Artículo 9.

García, S., Maldonado, D., & Abondano, S. (2021). Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales [Conjunto de datos].

<https://gobierno.uniandes.edu.co/sites/default/files/imagenes/investigaciones/content/20211115-afectaciones-de-la-pandemia-en-la-educacion-en-latinoamerica.pdf>

Emanuel, I. T. (2021). El rol de la familia en la vida de una persona con discapacidad. Instituto Tobias Emanuel. <https://tobiasemanuel.org/el-rol-de-la-familia-en-la-vida-de-una-persona-con-discapacidad/>

Leonhardt, M. L. (1992). El bebé ciego-Primera atención Un enfoque psicopedagógico (1.a ed.) [PDF].

Familia y discapacidad: vivencias de madres y padres que tienen un/a hijo/a ciego/a o sordo/a. (2011). [Tesis de maestría]. Universidad Central de Venezuela.

Páez Osorio, H. (2016). Manual de orientaciones para padres de familia de niños y jóvenes con discapacidad visual.

Del Pilar Oviedo-Cáceres, M. (2019, 1 septiembre). Configuración histórica de la discapacidad visual y sus implicaciones para la salud pública. <https://www.redalyc.org/journal/3438/343862451008/html/>

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.2307/3540551>

(Vélez Libia; Manjarrés Dora, 2021, grupo de investigación, diversidades, formación y educación, licenciatura en educación especial)

Díaz López, C., & Pinto Loría, M. de L. (2017, enero). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *SciELO*.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022017000100005#:~:text=El%20paradigma%20socio%2Dcr%C3%ADtico%20est%C3%A1,a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20capacitaci%C3%B3n

Solís, L. D. M. (2020). El enfoque cualitativo de investigación. *Investigalia*.

<https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-investigacion/>

Vidal Ledo, María, & Rivera Michelena, Natacha. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21 (4) Recuperado en 15 de septiembre de 2023, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es.

La Enseñanza de la Matemática en Bioingeniería desde la Investigación-Acción.

Una Reseña.: V. Diseño estructural de la Investigación – Acción. (2015, octubre). *Ciencia, Diseño y Tecnología Suplemento*.

https://www.researchgate.net/publication/283123619_La_Ensenanza_de_la_Matematica_en_Bioingenieria_desde_la_Investigacion-Accion_Una_Resena

La rehabilitación de niños ciegos desde el enfoque del abordaje familiar integral.

Sistematización de las experiencias en el área de psicopedagogía inicial

- del Centro de Rehabilitación del Ciego de la ciudad de Posadas. (2017). ARGOS. <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/899>
- Rosas, R. (2021). Resultados de los Procesos de Inclusión de Estudiantes Sordos y Estudiantes Ciegos en la Educación Regular. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 17–19. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100017>
- Martínez Castillo, Y. A., Naranjo Cotacio, K. G., & Torres García, M. M. (2022). Evaluación de aprendizajes en personas ciegas. *Educación y Educadores*, 24(3), 1–21. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.24.3.5>
- Aquino Zúñiga, Silvia Patricia, García Martínez, Verónica, & Izquierdo, Jesús. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 01-21. Recuperado en 26 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es.
- Herrera, A. C. & Gil, M. C. (2023). Percepciones de la tiflología en Colombia: desafíos y oportunidades en perspectiva de educación inclusiva. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12495/10999>.
- Buitrago, S. B. & Bohórquez, A. L. (2023). Calidad de vida de las personas con discapacidad visual: FUNDAVÉ-Departamento del Atlántico. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18782>.
- GARCÍA LLAMAS, J. J., & GÓMEZ LÓPEZ, L. F. (2019). Compensación sensorial y desarrollo de mapas mentales para la orientación y movilidad autónoma de niños ciegos. *Sinéctica*, 53, 1–25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-008)

FIUZA ASOREY, M. J., & MARTÍNEZ, S. S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153–173. <https://doi.org/10.6018/j/308951>

Ávalos-Gómez, Nuria Alexandra, & Ordaya-Díaz, Esther Giovanna. (2021). Percepciones de docentes de un colegio limeño sobre las dificultades de aprendizaje del braille en niñez con discapacidad visual. *Revista Electrónica Educare*, 25 (3), 472-492. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.26>

Morales Viana LC. Experiencias de padres de niños ciegos: un camino con grandes desafíos. *Rev Univ Ind Santander Salud*. 2016; 48(3): 331-340.

Morales Viana, Liliana Cristina. (2016). Experimentando el crecimiento y desarrollo de mi hijo con discapacidad visual. *Revista Salud Uninorte*, 32 (1), 65-72. <https://doi.org/10.14482/sun.32.1.8474>

Barbieri, M. C., Van Der Zwaan Broekman Castro, G., Wernet, M., De Lima, R. A. G., & Dupas, G. (2019). School experience of the child and adolescent with visual impairment: Family experience. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 72(suppl 3), 132-138. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0254>

Pintanel, A. C., Gomes, G. C., & Xavier, D. M. (2013). Mães de crianças com deficiência visual: dificuldades e facilidades enfrentadas no cuidado. *Revista gaúcha de enfermagem*, 34(2), 86-92. <https://doi.org/10.1590/s1983-14472013000200011>

Morales-Borja, Hilda Patricia, Ramírez-Quenguan, Olivia, & Rendón-Campo, Luis Fernando. (2018). La participación del cuidador en el proceso de Rehabilitación visual y/o auditiva durante el periodo 2016 en el Instituto

para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca -Colombia. *Prospectiva*, (26), 171-193. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i26.6596>

Pérez Paque, M. V., & Cobas Mayeta, R. I. (2010). Entrenamiento en técnicas de orientación y movilidad: reto para la familia del discapacitado visual. *Dialnet*.

Familia y discapacidad: vivencias de madres y padres que tienen un/a hijo/a ciego/a o sordo/a. (2011). [Tesis de maestría]. Universidad Central de Venezuela.

La rehabilitación de niños ciegos desde el enfoque del abordaje familiar integral. *Sistematización de las experiencias en el área de psicopedagogía inicial del Centro de Rehabilitación del Ciego de la ciudad de Posadas*. (2017). ARGOS. <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/899>

Experiencias de crianza en madres de niños ciegos: un estudio multicaso. (2022). *Sociedad Mexicana de Educación Comparada*. (P.322)

Walter, L. W., Harnisch, G. S., & Borella, D. R. (2020). Specialized educational care involving students with visual impairment in physical school education. [Atendimento educacional especializado envolvendo alunos com deficiência visual na educação física escolar; Atención educativa especializada a alumnos con discapacidad visual en la educación física escolar] *Movimento*, 26(1) doi:10.22456/1982-8918.97282

Gallardo Solarte, R., & Ortiz Nievas, V. (2021). Impacto de la intervención pedagógica en la competencia de cuidado. *Revista Ciencias de La Salud*, 19(2).

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.10282>

Braille en español, alfabeto, números, y sistema - web ONCE. (s. f.). ONCE.

<https://www.once.es/servicios-sociales/braille>

Lozada, P. (2018, 17 octubre). Orientación y movilidad de personas con discapacidad visual. INCI. <https://www.inci.gov.co/blog/orientacion-y-movilidad-de-personas-con-discapacidad-visual#:~:text=La%20orientaci%C3%B3n%20es%20la%20capacidad,de%20manera%20segura%20y%20eficiente.>

Martínez Castillo, Naranjo Cotacio, Torres Ortiz, & Castro Medina. (s. f.). La tiflotecnología [Capítulo]. En UPTC.

<https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/172/207/3962?inline=1>

Educación inclusiva. (s. f.).

http://www.riate.org/version/v1/materiales_en_prueba/e_inclusiva_discapacidad/unidad_6/m6_habilidades_vida_diaria.htm

World Health Organization: WHO. (2023, August 10). Ceguera y discapacidad visual. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Características de la discapacidad visual y ceguera - Web ONCE. (n.d.). ONCE.

<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual>

UniendoCapacidades. (2018, February 5). Discapacidad visual - UNICAP - Uniendo Capacidades. UNICAP - Uniendo Capacidades.

<https://www.fundacionunicap.org/discapacidad-visual/>

Acerca de – CRAC Colombia. (s. f.). <https://cracolombia.org/acerca-de/>

INCI. (s. f.). Acerca del INCI. <https://www.inci.gov.co/elinstituto>

Fundave | María Elena Restrepo Fundavé. (s. f.). <https://fundave.org/#conocenos>

El niño con discapacidad visual y su desarrollo. (n.d.). Logotipo De Ilumina.

<https://ilumina.mx/el-nino-con-discapacidad-visual-y-su-desarrollo/>

García, R., & María Isabel, M. (2010). La educación para la vida: El reto de

aprender a ser y a vivir juntos en la educación secundaria. Unirioja.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3619800.pdf>

Zuluaga Garcés, O. L., Molina Osorio, A., Velásquez Acevedo, L., & Osorio Vega, D.

B. (2010). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación Y Pedagogía*,

5(10-11), 20–30. Recuperado a partir de

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5697>

Vista de pedagogía activa: incidencia en los procesos de enseñanza y

aprendizaje generados en contextos de educación superior | Prohominum.

(s. f.).

<https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/319/821#:~:>

[text=Seg%C3%BAn%20L%C3%B3pez%20\(2007\)%2C%20%E2%80%9C,33\)](https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/319/821#:~:)

Muñoz, R. F. (2013, 4 abril). ¿Qué papel juega la familia en el proceso educativo

de los niños? ¿Es la familia un pilar importante en la educación de los hijos?

| Sitio Personal Ricardo Fernandez.

[https://blog.uclm.es/ricardofdez/2013/04/04/que-papel-juega-la-familia-en-](https://blog.uclm.es/ricardofdez/2013/04/04/que-papel-juega-la-familia-en-el-proceso-educativo-de-los-ninos-es-la-familia-un-pilar-importante-en-la-educacion-de-los-hijos/)

[el-proceso-educativo-de-los-ninos-es-la-familia-un-pilar-importante-en-la-](https://blog.uclm.es/ricardofdez/2013/04/04/que-papel-juega-la-familia-en-el-proceso-educativo-de-los-ninos-es-la-familia-un-pilar-importante-en-la-educacion-de-los-hijos/)

[educacion-de-los-hijos/](https://blog.uclm.es/ricardofdez/2013/04/04/que-papel-juega-la-familia-en-el-proceso-educativo-de-los-ninos-es-la-familia-un-pilar-importante-en-la-educacion-de-los-hijos/)

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional] Por el cual se

reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a

la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017

Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Constitución Política de Colombia. Artículo 9.

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.. 21 de diciembre de 2001.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 08 de febrero de 1994.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 47. 1991 (Colombia).

Dewey, J. (1916). Democracia y Educacion (3.a ed.). Morata S.L.

<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>

Ruiz Barrero, (2020). INTERACTUANDO CON EL BRAILLE Orientaciones Generales para la Enseñanza del Sistema de Lectoescritura Braille.

<https://www.inci.gov.co/sites/default/files/cartillas1/InteractuandoconelBraille.pdf>

El ábaco cerrado como mediación pedagógica en la construcción de las operaciones de multiplicación y división en el grado tercero de instituciones educativas oficiales | Inclusión y Desarrollo. (s. f.).

https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1953/2702#content/contributor_reference_1

Sobre el CRAC – CRAC Colombia. (n.d.). <https://cracolombia.org/acerca-de/sobre-el-crac/>

Tiflogía para la inclusión – CRAC Colombia. (n.d.).
<https://cracolombia.org/educacion-para-el-trabajo-y-el-desarrollo-humano/tiflogia-para-la-inclusion/>

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional] Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 47. 1991 (Colombia)

Rae, & Rae. (n.d.). sentido, sentida | Diccionario de la lengua española (2001).

«Diccionario Esencial De La Lengua Española».

<https://www.rae.es/drae2001/sentido>

Microsoft Copilot: complemento de IA para el día a día. (n.d.). Microsoft Copilot:

Complemento De IA Para El Día a Día.

<https://copilot.microsoft.com/?form=MA13R8&OCID=MA13R8>

2.5 Glosario | Instituto Nacional para Ciegos. (n.d.).

<https://www.inci.gov.co/transparencia/25-glosario>

Corferias. (n.d.). Bogotá - Corferias. Edutechnia. [https://edutechnia.com/es/blog-](https://edutechnia.com/es/blog-articulo/1003/Importancia-del-juego-en-la-educacin-)

[articulo/1003/Importancia-del-juego-en-la-educacin-](https://edutechnia.com/es/blog-articulo/1003/Importancia-del-juego-en-la-educacin-)

Apéndices

Apéndice 1

DIARIO DE CAMPO # 00	
Fecha:	
<p>De manera descriptiva se anota lo sucedido durante los espacios de práctica, de este modo se hacen anotaciones sobre el desarrollo de la sesión, los momentos importantes, la actitud y motivación de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.</p>	
	Observaciones importantes: Espacio para registrar aquellos detalles que fueron mas importantes durante el desarrollo de la sesión, los cuales pueden ser motivo de consulta y de oportunidades de mejora.

Apéndice 2

	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 1 de 4

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Resumen de la investigación	<p>El presente proyecto se realiza con la intención de optar al título de "Licenciada en Educación Especial" de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, el Proyecto Pedagógico Investigativo "Áreas tifológicas, un sentido para la vida" es un proyecto de grado que busca la creación de un espacio de diálogo y de intercambio de saberes cuyo objetivo se basa en la comprensión, apropiación y los procesos de enseñanza-aprendizaje de las áreas tifológicas en los niños, madres, padres y acompañantes del programa de habilitación del CRAC. En este proyecto se pretende trabajar la construcción de saberes, el fortalecimiento de los conocimientos de las áreas tifológicas.</p> <p>De este modo se plantea la construcción y el trabajo de un grupo focal en el que los niños usuarios, madres, padres y acompañantes puedan asumir un rol activo en la construcción de los principios fundamentales del proyecto, finalmente, al ser el objetivo principal del proyecto, su participación es un enlace clave entre la idealización del PPI y su construcción, diseño y/o formulación.</p> <p>Es así, como se extiende la invitación a formar parte del proyecto, brindando ideas, saberes y conocimientos que son parte importante del desarrollo de este.</p>
Descriptoros claves del proyecto de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades básicas • Nivel de vida • Condiciones de vida • Derecho de la familia

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional.