Análisis de prácticas pedagógicas y educativas de docentes que forman a estudiantes con discapacidad sensorial en dos universidades de Bucaramanga

Sonia Patricia Díaz Orozco

Para optar al grado para optar al título de Magister en Educación

Directora de Proyecto de Grado
Dra. María Nuria Rodríguez De Martínez
Docente UNAB

Asesora externa:
Dra. Ruth Zarate Rueda
Docente UIS

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bucaramanga

2015

Dedicatoria

A mis padres, docentes y personas que apoyaron

La posibilidad de continuar forjando mis sueños

Y metas de avanzar en la formación profesional,

Para continuar al servicio de quienes así lo requieren

Contenido

Pág.

Introducción 10
1. Planteamiento del problema 12
1.1 Antecedentes del Problema 12
1.1.1 A Nivel Internacional 12
1.1.2 A Nivel Nacional 21
1.2 Planteamiento del Problema de Investigación 23
1.3 Objetivos de Investigación 25
1.3.1 Objetivo General 25
1.3.2 Objetivos Específicos 26
1.4 Justificación 26
1.5 Limitaciones y Delimitaciones 27
1.6 Definición de Términos 28
2. Marco Teórico 31
2.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva 31
2.2 Fundamentos de la Inclusión 34
2.3 Definiciones de Discapacidad 37
2.4 Integración-Inclusión 41
2.5 La Educación Inclusiva como Estrategia de Inclusión Social 44
2.6 Prácticas Pedagógicas 48
2.7 Prácticas Educativas 49
2.8 Prácticas Inclusivas 51
2.9 Referente Legal 59
2.9.1 Normatividad Internacional 60
2.9.2 Normatividad Nacional 62

2.9.2.1 Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.....64
3. Metodología.....67
3.1 Enfoque y Diseño Metodológico.....67
3.1.1 Proceso de Investigación.....70
3.1.2 Población y Muestra.....71
3.1.3 Instrumentos de recolección de datos.....73
3.1.4 Análisis e Interpretación.....74
4. Análisis y discusión de resultados.....75
4.1 Proceso Descriptivo de la Investigación.....75
4.2 Análisis, Interpretación y Construcción de Sentido.....76
4.3 Contrastación de los resultados.....93
5. Conclusiones.....98
6. Recomendaciones.....102
Bibliografía.....106
Apéndices.....115

Lista de Figuras

Pág.

Figura 1. Atención a la diversidad 43
Figura 2. Lineamientos Política de educación superior inclusiva. 47
Figura 3. La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Universidad de Pereira, 2008. 48
Figura 4. Proceso de la Educación inclusiva en educación superior, MEN, 2007.....54
Figura 5. Mapa conceptual de la capacidad "Atienda a la diversidad del aprendiz (adaptado de Alegre, 2004)". 57

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1. *Estrategias para la implementación de ambientes educativos inclusivos.* 55
Tabla 2. *Perfil de competencia del docente universitario*.....58
Tabla 3. *Caracterización de la población*.....72
Tabla 4. *Categorías de Investigación*.....78

Lista de Apéndices

Pág.

Apéndice A. Guía entrevista individual en profundidad.....115
Apéndice B. Preguntas a docentes.....117
Apéndice C. Consentimiento informado docentes.....119
Apéndice D. Curriculum Vitae.....122

Resumen

El objetivo de la investigación apuntó a analizar las prácticas pedagógicas y educativas que desarrollan los docentes universitarios en la formación de estudiantes con discapacidad sensorial, en la UNAB y en la UIS, con miras a la definición de estrategias que contribuyan a la consolidación de instituciones socialmente responsables e incluyentes. Este estudio se realizo mediante la metodología estudio de caso, identificando los docentes que en sus aulas de clase tenían estudiantes con discapacidad sensorial, así de este modo interpretar las estrategias que usan en el desarrollo de los contenidos de las materias.

Se identificó que 7 docentes poseen en sus clases un estudiante con discapacidad sensorial en las diferentes facultades, escuelas y programas de las universidades que participaron en este estudio. Los hallazgos sobre las diferentes prácticas educativas y pedagógicas utilizadas por los docentes en la enseñanza a personas con discapacidad sensorial enfatizan en cada una de las universidades desde su enfoque trabaja por la mejora de la educación inclusiva, ofreciéndoles a través de programas mejores condiciones de aprendizajes sin dejar de un lado su sentir, este se ve reflejado en que poco a poco los docentes han despertado un interés primordial por incluir nuevas prácticas educativas y pedagógicas en las aulas de clase donde se encuentran estudiantes con discapacidad sensorial, generando de este modo, admiración, respeto y valoración en la comunidad universitaria.

Las prácticas de inclusión en las dos universidades están en un proceso de mejoramiento y fortalecimiento para que de este modo las personas con discapacidad se les facilite el acceso al conocimiento y primordialmente en estos procesos inclusivos se debe tener una mayor flexibilización curricular y desarrollar políticas que favorezcan el quehacer pedagógico de cada una de las Instituciones de Educación Superior, desde el bienestar de la persona y para un bien común de todos los estudiantes.

Introducción

En Colombia al igual que en diferentes lugares del mundo, desde hace varios años se ha convertido en un tema primordial la inclusión educativa, definida según la UNESCO (2005) como el "proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades", incluyendo cambios en lo referente a la pedagogía, el contenido, enfoques y estrategias que conlleven a facilitar el acceso a la educación de personas, incluidas aquellas con discapacidades sensoriales. A partir de considerar la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas con limitaciones y las barreras propias del entorno, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU/OACDH, 2006) resalta la importancia de garantizar su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de excepción por poseer los mismos derechos.

A pesar de los avances en el tema, la mayor parte de las investigaciones alrededor del mismo, se han enfocado principalmente en las personas y en sus limitaciones, son pocas las que se han enfocado en el entorno y las modificaciones que deben realizarse para garantizar un proceso de inclusión real, en el ámbito de la educación superior. Por tal motivo, la presente investigación se centra en las prácticas pedagógicas y educativas de docentes universitarios que forman a estudiantes con discapacidad sensorial, con el fin de aportar recomendaciones que contribuyan a formar instituciones socialmente responsables.

Para tal fin, en el capítulo I se encuentra lo referente al planteamiento del problema, donde se establecen criterios que guían el proceso investigativo. El capítulo II se centra en el marco teórico y legal, que junto con los antecedentes son el fundamento base para el análisis de los resultados de la investigación; en el capítulo III se presenta lo concerniente al aspecto metodológico, y finalmente en los capítulos IV y V respectivamente se encuentran los resultados y conclusiones que surgen a partir del análisis de la información obtenida.

1. Planteamiento del problema

Este capítulo se centra en lo referente al planteamiento del problema, el cual parte inicialmente del análisis del problema de investigación para comprender en qué se basa, de manera que se pueda obtener una mirada general de lo que se pretende con el estudio, con base en los objetivos propuestos, la justificación y la descripción del contexto de ejecución del mismo.

1.1 Antecedentes del Problema

Para analizar el ejercicio de la inclusión en la educación superior se requiere conocer el desarrollo de la educación inclusiva a lo largo de la historia. Por ello, los antecedentes son los trabajos de investigación que preceden el que se está realizando y que tienen relación con el objeto del mismo, en este caso la inclusión en la educación superior de personas con discapacidad sensorial; por ende, a continuación se presentan una serie de investigaciones a nivel internacional, nacional y local que la orientan.

1.1.1 A Nivel Internacional

Los referentes teóricos revisados en esta investigación son: Barnes, (1991), Corlett y Cooper, (1992), Alonso (2008), Borland, (1999), Abosi, C. O. (2000), Barnes, (2004), Chataika, (2007), Cortés (2013). El trabajo investigativo desarrollado por estos autores, cuyos principales

hallazgos fueron, identificar que los países que han tenido una amplia legislación contra la discriminación durante largos períodos de tiempo (por ejemplo, Reino Unido, Estados Unidos, Australia, y Nueva Zelanda) han logrado un significativo progreso en la disposición sobre los estudiantes con discapacidad; sin embargo, las dificultades para realizar los ajustes razonables a la enseñanza, el aprendizaje, y la prestación de servicios de apoyo adecuados en estos países reflejan algunos vacíos entre la política y su aplicación en la práctica, debido a que la inclusión es un proceso continuo. Los debates en el Reino Unido y Estados Unidos en lo que realmente constituye "ajustes razonables" (Castellana, 2006) y "alojamiento razonable" (Prieto, 2012) sugieren que este tipo de cláusulas eran utilizadas por algunas instituciones para evadir la toma de disposiciones apropiadas para la real garantía de los derechos de las personas con discapacidad, como se evidencia en el acta de Americanos con Discapacidades de 1990 y los Trabajadores Lesionados.

Se ha evidenciado que el derecho a la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, en especial a la enseñanza técnica y profesional, no siempre fue defendido y amparado por las leyes. Fue hasta el año 1989 a través de la "Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional" de la UNESCO que se dio prioridad a la defensa del principio de igualdad de oportunidades para lograr una enseñanza inclusiva (UNESCO, 1989).

En Reino Unido, por ejemplo, el Acta de Necesidades Especiales y Discapacidad (Special Needs and Disability Act, SENDA, 1995) obliga a las instituciones de educación superior a no tratar a las P.C.D. menos favorablemente, que a cualquier otra persona sin justificación, y a implementar los ajustes necesarios para garantizar su acceso igualitario a todos los servicios de

los que puede beneficiarse cualquier estudiante (enseñanza, alojamiento, ocio, etc.). A partir del Acta SENDA se han desarrollado también códigos y documentos de buenas prácticas con el fin de facilitar y orientar el trabajo de las instituciones, ejemplo de ello es el Código de buenas prácticas - Post 16, desarrollado por la Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad (Disability Rights Commission, DRC, 1997), en el que se ofrecen ejemplos de cómo aplicar lo recogido en el Acta SENDA. De este proyecto surgió otra de las herramientas desarrollada por el South West Academia Network for Disability Support (SWANDS, 1997): SENDA Compliance in Higher Education "An audit and guidance tool for accesible practice within the framework of teaching and learning", en la que se ofrece información útil de cómo aplicar lo recogido en el Acta (Alonso, 2008).

La Association on Higher Education and Disability (AHEAD), reúne a gran parte de los profesionales de los servicios de atención a universitarios con discapacidad de Estados Unidos, desde su fundación en el año 1970, AHEAD tiene un papel clave en el desarrollo y mejora de estos servicios mediante su labor formativa, de investigación y promoción de buenas prácticas.

Mank, (2000), realizó un estudio de "Inclusión, cambio organizacional, planificación centrada en la persona y apoyos naturales" en conjunto con el Instituto de Indiana sobre Discapacidad y Comunidad, desarrollando una investigación sobre la relación de inclusión y resultados académicos en estudiantes con discapacidad y en sus compañeros en condiciones normales. El estudio "analizó el rendimiento académico en lectura y matemáticas de estudiantes con discapacidades ligeras que habían sido educados en centros inclusivos, en comparación con los progresos realizados por sus iguales formados en centros específicos" (Mank, 2000). Los

resultados fundamentales para destacar son: los alumnos con discapacidad en escuelas inclusivas obtienen mejor rendimiento que sus compañeros en escuelas no inclusivas y además, los estudiantes sin discapacidad escolarizados en escuelas inclusivas obtienen mejores resultados que sus iguales sin discapacidad escolarizados en escuelas no inclusivas.

Las fuerzas impulsoras y las expectativas de la educación inclusiva son complejas y únicas en el interior de cada país, por la heterogeneidad propia de cada nación, por ello, las prácticas inclusivas deben desarrollarse de manera diferente en diversos contextos educativos, sociales, y económicos. El intercambio de experiencias se hace indispensable, pero debe asegurar que "no degenere en una especie de imperialismo educativo por el que las versiones de los modelos o teorías que se adapten a unos pocos países dominantes sean adoptadas por los sistemas educativos en los que no son apropiadas" (Barton y Armstrong, 2001).

Poco se conoce sobre la manera como los estudiantes con discapacidad experimentan el entorno de aprendizaje a distancia o cómo las instituciones de educación superior y sus profesores pueden realizar una labor más efectiva que facilite el aprendizaje en línea para los estudiantes con discapacidad. Hurst (1996) señaló que la experiencia vivida de los estudiantes con discapacidad ha estado ausente de los estudios anteriores. Años más tarde, Tinklin, et al. (2004) señaló la necesidad de continuar con dicho énfasis: "hasta que las instituciones consulten directamente sus estudiantes con discapacidad, estas van a permanecer en la ignorancia de las dificultades y los obstáculos que enfrentan a medida que avanzan en sus quehaceres diarios" (Tinklin, et al., 2004).

Se han realizado estudios encaminados a fortalecer el abordaje de la discapacidad en los diferentes tipos que son cognitiva, física y sensorial. Es el caso de Ferraz-Fernández (2002), quien presentó la disertación de su tesis titulada "Ergonomía de la Información para Estudiantes Universitarios con Discapacidad". En su trabajo observó que los estudiantes con discapacidades tienen limitada su participación en el proceso de enseñanza por diversos factores. Su objetivo consistió en recopilar y analizar las dificultades de los estudiantes de educación superior en relación al acceso y legibilidad de la información académica, proponiendo un diseño ergonómico de la información, accesible y legible, que permitiera a los estudiantes aminorar sus dificultades de participación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para el desarrollo del proceso metodológico se basó en el empleo de las técnicas de la ergonomía cognitiva, apoyado en la investigación realizada por Cañas y Waerns (2009).

Ferraz-Fernández concluyó proponiendo incorporar al sistema de educación universitario ordinario métodos, técnicas y equipos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así facilitar el acceso y la legibilidad de la información académica para dicho alumnado (Fernández, 2002). En este sentido, La Convención de los Derechos Humanos para Personas con Discapacidad (2006) estableció la responsabilidad que tienen los países de garantizar el goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, sin discriminación alguna por motivos de su limitación (ONU, 2006).

Otra investigación referente al tema, fue la realizada por Chataika en el año 2007, titulada "Inclusion of Disabled Students in Higher Education in Zimbabwe: From Idealism to Reality -A Social Ecosystem Perspective". Sus objetivos fueron:

- Explorar y comprender las experiencias de inclusión de los estudiantes con discapacidad en educación superior en Zimbabue.
- Desarrollar una comprensión teórica de la educación superior, disposición y apoyo de los estudiantes con discapacidad en Zimbabue.
- Identificar las nuevas cuestiones clave de los resultados de la investigación, sobre todo desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad y hacer recomendaciones para la política y la práctica a la luz de los estudios sobre discapacidad, educación inclusiva, y poscolonial literatura globalización vis-à-vis encapsulado en un análisis del ecosistema social (Chataika, 2007).

No obstante, la puesta en marcha de estos compromisos estatales ha sido un proceso lento que ha supuesto una movilización social por parte de las personas con discapacidad, quienes se han articulado en redes y comités para la exigencia de mayores garantías para el ejercicio de sus derechos como ciudadanos (Chataika, 2007).

A pesar de las disposiciones educativas aparentemente adecuadas en Sudáfrica, allí también se observó una considerable barrera entre la política y el ejercicio práctico (Carrim, 2002). Posteriormente dicho autor exploró el contexto de Zimbabue, resaltando que las ideologías implantadas por pensamientos extranjeros, en diversas ocasiones no coinciden con la cultura y forma de pensar de los Zimbabuenses, razón por la cual se crean barreras entre los lugareños y los organismos externos que apoyan a las personas con discapacidad, porque en el marco del ecosistema social, el post-colonialismo, la globalización y la manera como se percibía culturalmente la discapacidad, afectó el futuro de la inclusión de los estudiantes con discapacidad

en Zimbabue, por ende, es necesario contextualizar la aplicación de políticas de inclusión, para evitar este tipo de situaciones.

En su trabajo de investigación a través de relatos autobiográficos Chataika (2007) muestra la manera como el apoyo de la familia es decisivo en el proceso educativo de las personas con discapacidad sensorial. En estas historias se destacan las barreras culturales, tecnológicas e informativas que se presentan en países subdesarrollados, en donde la carrera profesional es escogida en función de la discapacidad de la sociedad para incluir a las personas diferentes y no desde las diferentes capacidades que tienen los estudiantes. Por ende, el trabajo de Chataika es un punto de referencia significativo para el análisis de las prácticas educativas en la universidad, debido a que desarrolla un análisis del contexto de educación inclusiva en las universidades de su país.

Beauchamp-Pryor (2007) desarrolló su tesis titulada "Un trabajo por la igualdad y la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior"; el problema planteado se debió al aumento en el número de estudiantes con discapacidad en la educación superior, el cual estaba amparado por las políticas y leyes de la nación. Beauchamp-Pryor se pregunta en la investigación, si el incremento sustancial en el número de estudiantes se relaciona también con experiencias de igualdad y de inclusión en la educación superior. Su objetivo fue determinar los factores que permiten lograr la igualdad e inclusión de los estudiantes con discapacidad, a saber: elección, control y consulta; la metodología utilizada fue un estudio de caso. Beauchamp-Pryor encontró que dependiendo de la concepción que se tenga ante las discapacidades, el trato que se

le da al estudiante varía. Cuando la discapacidad es definida desde una perspectiva médica el estudiante pasa a ser un paciente a quien hay que cuidar, compensar y considerar.

En este sentido, la UNESCO (2009) estableció que "la educación inclusiva se basa en el derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad que se ocupe de sus necesidades básicas de aprendizaje y que enriquezca su vida, sin distinciones o discriminaciones en contra de su dignidad humana", en donde la inclusión surge como un proceso, un camino que emprenden las entidades académicas, con el fin de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro.

Por su parte, Farris (2011) estudió el nivel de aprobación de los directivos hacia estudiantes con discapacidad en el aula de educación general. Se examinaron las experiencias personales de los directores, la formación profesional y la capacitación formal en la inclusión. Este estudio fue cualitativo, y la técnica de recolección de información utilizada es la encuesta. Los resultados del estudio concluyeron que la mayoría de los directores estaban de acuerdo en que la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula de educación general era la mejor ubicación para las discapacidades enumeradas en la encuesta.

Cabe destacar que se han realizado numerosos estudios acerca de experiencias personales de estudiantes con discapacidad para dar a conocer los avances y retos frente al tema de educación inclusiva en el ámbito universitario (Farris, 2011). Por ejemplo, Álvarez-Pérez y Pedro-Ricardo (2012) realizaron la investigación denominada "Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación

inclusiva", la necesidad de una atención específica para mejorar el desarrollo personal, social, académico y profesional de los educandos con discapacidad son los retos que debe asumir la universidad. Su finalidad era "describir de forma sistémica y objetiva la situación que rodea los procesos de transición e integración de los educandos con discapacidad en la enseñanza universitaria" (Ainscow, 2001; Bayot, A., del Rincón, B., & Pina, F. H. 2002).

Por su parte, Jesús Miguel Muñoz-Cantero, Isabel Novo-Corti y Eva María Espiñeira Bellón (2013) realizaron la investigación "La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros"; establecen que la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior les favorece al igual que al conjunto de la comunidad universitaria; su principal referente fue la teoría de comportamiento, y su metodología se enfocó en un estudio empírico realizado a 629 estudiantes de la Universidad de la Coruña. En los hallazgos se encontró que tanto las actitudes, como la norma social y el control percibido, son variables significativas para explicar la intención de apoyar a las personas con discapacidad.

Heindel (2014) en su disertación titulada "Un estudio fenomenológico de las experiencias de educación superior de estudiantes con discapacidad" se centró en conocer las dificultades y las necesidades de orientación de los estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios y valorar en qué medida las actuaciones que se están llevando a cabo resultan efectivas para ayudar a los educandos con discapacidad a integrarse en este nivel de formación. Este estudio también permitió identificar las dificultades de carácter institucional, personal y académico a las que se enfrentan a lo largo de su vida como estudiantes y en su contexto los

estudiantes con discapacidad. Los resultados de esta investigación dan cuenta de las posibilidades que tienen los estudiantes con discapacidad para integrarse en la formación universitaria y mejorar las políticas sociales e institucionales en favor de la diversidad y discapacidad con el fin de dar respuesta efectiva a las necesidades del educando.

1.1.2 A Nivel Nacional

Como complemento de la información anteriormente citada en los antecedentes internacionales, a continuación se presentan los que corresponden a las investigaciones y estudios referentes al tema de inclusión educativa para el caso Colombiano.

Zapata et al. de la Universidad de Antioquia (2007) desarrollaron la propuesta "Las personas sordas en la Universidad de Antioquia: Una ausencia que se cuestiona" este estudio fue orientado a indagar las representaciones sociales que se tenían sobre las personas sordas y la relación de éstas con su ausencia en el ámbito académico, mediante un diálogo permanente con la comunidad sorda, quienes aportaron elementos claves en la construcción de sus propios procesos educativos, culturales y políticos que les permitía pensarse como individuos que podían contribuir al fortalecimiento de sus comunidades y al enriquecimiento intercultural de la vida universitaria. Este proyecto fue un proceso de investigación sistemático y participativo para conocer las barreras presentes en la comunidad universitaria, que debían ser modificadas para favorecer el ingreso de los estudiantes sordos. El procedimiento seguido permitió cambiar la cultura existente respecto a la educación de las personas con situación de discapacidad auditiva y hacerlas visibles en esta comunidad.

En la misma Universidad se llevó a cabo la investigación "Inclusión educativa en la Universidad de Antioquia" (Zapata et al., 2007), con el fin de consolidar el proceso de inclusión educativa en sus procesos misionales, conformando en el año 2004 un Comité de Inclusión Educativa, el cual lideraba estrategias y proyectos que involucraban a las distintas dependencias, con el objetivo de garantizar el ingreso y permanencia de los grupos vulnerables en igualdad de condiciones, brindándoles opciones para mejorar su calidad de vida. Su mayor experiencia se da en la población con discapacidad visual, a partir de acciones puntuales: adaptación y mejoramiento continúo del proceso de admisión, utilización las TIC para el acceso a la información, capacitación docente, adaptación de planta física, investigación, orientación profesional, entre otros.

El programa se inició en 1996, a partir de la identificación de un grupo de personas discapacitadas visuales con bajo rendimiento académico cuyo pronóstico era su salida de la institución. Inquieta por la situación, la Universidad lleva a cabo un primer diagnóstico, identificando el acceso a la información como la mayor dificultad dentro de su proceso académico y se inicia la implementación de un servicio de acceso a la información, ubicado en su biblioteca central; actualmente este programa está vigente y cada día se cualifica y se constituye en un modelo para todas las Instituciones de Educación Superior - IES de Colombia.

Palacios (2010), desarrolló el proyecto "Abrir puertas: una mirada introspectiva de la inclusión en la Universidad de San Buenaventura". Este proyecto se inició a partir de la solicitud de un grupo de estudiantes sordos que pretendían iniciar estudios en la Facultad de Educación de dicha Universidad en la sede de Bogotá, específicamente en la Licenciatura de Educación Básica

en el programa a distancia. Esta investigación utilizó una metodología de narrativa desde la experiencia, por tratarse de un tema especial con poca experiencia práctica en lo referente a la inclusión. El estudio "toca fibras nerviosas", cuestiona quehaceres pedagógicos, irrumpe sistemas, tendencias y enfoques en los que se han basado durante muchos años los profesionales de la enseñanza, quebrantando modelos, creencias y tabúes intrincados en las mentes de aquellos que se hacen llamar "normales", pero esencialmente provoca una reflexión personal de estereotipos creados culturalmente hacia este grupo poblacional, que permitieran la construcción de percepciones y acciones distintas a las que comúnmente median los aprendizajes de las personas con alguna discapacidad.

1.2 Planteamiento del Problema de Investigación

La universidad es el lugar donde se garantiza el acceso al conocimiento, el respeto a la palabra y al pensamiento, por medio de la reflexión para producir el saber y el conocimiento que conducen hacia la ciencia a través de la formación de profesionales, que desarrollen sus competencias en diferentes ámbitos del saber. Las instituciones de educación superior desde sus orígenes han sido concebidas como instituciones autónomas que promueven pensamientos de igualdad y libertad. En este orden de ideas, la igualdad implicaría que la universidad sea de fácil acceso para todos los estudiantes incluyendo a las personas con discapacidad.

Según las estadísticas del DANE (2012), en el departamento de Santander hay 51.694 personas con algún tipo de discapacidad, de las cuales el 34% (17.436 personas) están ubicadas en el área metropolitana de Bucaramanga y el 22,6% (11.607 personas) en la provincia de Mares.

En este estudio se evidencia que el 20% de estas personas presentan discapacidad física, 13,5% discapacidad intelectual o cognitiva, el 11,5% discapacidad sensorial visual, y el 10,7 discapacidad motora. A partir de este estudio se ratifica la necesidad de una oferta de educación inclusiva, que garantice la atención a esta población e integre a los educandos en los procesos de enseñanza. Para ello, es necesario llevar a cabo una transformación de los currículos y otros entornos de aprendizaje, mediante prácticas pedagógicas de los maestros que lleven a responder asertivamente a las necesidades propias de la diversidad de los estudiantes con quienes interactúan.

Con base en ello, la presente propuesta investigativa busca contribuir a la mejora de las prácticas educativas de los docentes, que trabajan con educandos que presentan discapacidad sensorial, mediante la comprensión de lo que hacen para derivar de ello, estrategias que contribuyan a la inclusión de los mismos en las instituciones de Educación Superior. El reto está en desarrollar procesos de enseñanza que favorezcan a estudiantes con discapacidad, identificar las prácticas pedagógicas y educativas que se han utilizado, los instrumentos y requerimientos para garantizar la pertinencia de la formación.

Por ello, la presente investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB y en la Universidad Industrial de Santander – UIS, donde se tuvo como propósito que los datos que se obtuvieran a través de este análisis permitan a las universidades obtener un referente que oriente su accionar desde la planificación y diseño de diversas estrategias encaminadas a lograr una mejor adaptación y promoción a lo largo de la formación universitaria de personas

con discapacidad sensorial. Considerando lo anterior, las preguntas directrices de la presente investigación son:

Pregunta Orientadora

- ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas y educativas desarrollan los docentes universitarios para la formación de estudiantes con discapacidad sensorial en la UNAB y en la UIS?

Asimismo, las preguntas directrices que guiaron el proceso son:

- ¿Cómo las instituciones de Educación Superior, específicamente la UNAB y la UIS, se han apropiado de las prácticas nacionales de inclusión educativa?
- ¿Cuáles competencias pedagógicas utilizan los docentes de las instituciones de educación superior UNAB y UIS, para enseñar a estudiantes con discapacidad sensorial?

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

- Analizar las prácticas pedagógicas y educativas que desarrollan los docentes universitarios en la formación de estudiantes con discapacidad sensorial, en la UNAB y en la UIS, con miras a la definición de estrategias que contribuyan a la consolidación de instituciones socialmente responsables e incluyentes.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de aplicación de prácticas pedagógicas y educativas que desarrollan los docentes para la educación inclusiva en la Universidad.
- Analizar aciertos y dificultades en el proceso de enseñanza de los docentes cuando abordan a estudiantes con discapacidad sensorial en el aula de clase.

1.4 Justificación

En un mundo globalizado adquiere importancia el acceso a la información, el intercambio cultural en múltiples ambientes virtuales de formación, horarios flexibles, infinidad de posibilidades de desempeño a nivel educativo y en la actualidad surge como necesidad la implementación de un enfoque de educación para todos o una educación inclusiva que favorezca el desarrollo educativo y profesional de personas con discapacidad, contribuyendo a la eliminación de barreras y la adaptación de plataformas que garanticen el acceso y la promoción educativa a lo largo de toda la vida como lo sugiere la Convención de los Derechos Humanos (2006). Por ende se espera que los estudiantes de educación media, continúen sus estudios superiores ofrecidos en instituciones de reconocido prestigio en programas académicos accesibles a la población con algún tipo de discapacidad.

La construcción de un sistema formativo innovador para la inclusión social es posible, para ello es fundamental que los diversos actores tengan una actitud y visión sistémica del abordaje de los problemas a resolver (Alzugaray y Cols, 2011). Por tanto, las instituciones comprometidas en

procesos de inclusión deben aceptar aspirantes en sus diferentes programas académicos, en condiciones de discapacidad. En este sentido, la opción educativa basada en un modelo inclusivo implica un desarrollo global que exige cambios que involucran a la totalidad del sistema educativo, por medio de la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Villar y Alegre, 2008), teniendo en cuenta que la calidad no es exclusiva de un nivel educativo porque debe irradiar a todo el sistema. Por ello, se considera que uno de los indicadores de calidad de la universidad es cómo responde a la diversidad del estudiantado, a la vez que refleja la excelencia docente de los profesionales vinculados a ésta (Alegre, 2009).

En la presente investigación se pretende conocer que tipos de prácticas pedagógicas utilizan los docentes de las universidades UNAB y UIS, para favorecer la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad sensorial, de manera que los hallazgos permitan encaminar alternativas y estrategias pedagógicas que lleven a mejorar la calidad e inclusión de la educación en las universidades facilitando procesos de adaptación de estudiantes con discapacidad, con base en acciones concretas por parte de las instituciones de educación superior y específicamente de los docentes.

1.5 Limitaciones y Delimitaciones

Como parte de las limitaciones que incidieron en el desarrollo de la presente investigación se encuentran: en primer lugar la disponibilidad de tiempo de algunos docentes, quienes por sus diversas ocupaciones se abstuvieron en algunos casos, en colaborar con el presente estudio; y en segundo lugar, el corto tiempo que se tuvo para realizar el trabajo de campo, como respuesta al

cronograma previamente establecido, que en el caso de la UIS, no es acorde con el de las demás universidades del Área Metropolitana de Bucaramanga.

En cuanto a las delimitaciones, la investigación se realizó en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y de la Universidad Industrial de Santander, durante los meses de enero y febrero del año 2015, con docentes que tienen en sus aulas de clase a estudiantes con discapacidad sensorial; es un estudio cualitativo, mediante el cual se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos manejados en el aprendizaje de estudiantes en condición de discapacidad sensorial de dos universidades de la ciudad de Bucaramanga. Todo lo anterior conlleva a la descripción y análisis exhaustivo de las prácticas pedagógicas y educativas utilizadas por los docentes en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

1.6 Definición de Términos

Para la presente investigación, es importante hacer claridad de los términos que se utilizaron como referencia en varios apartados de este documento, permitiendo al lector una comprensión adecuada y un análisis sobre el desarrollo del proyecto.

Inclusión en la Educación Superior

La educación inclusiva según la UNESCO (2008) hace referencia a un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños,

tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación.

Diversidad Funcional

La diversidad funcional, es una propuesta de contenido ideológico: el concepto pretende ser la síntesis de un conjunto de ideas sistemáticamente organizado para la comprensión de una realidad social comúnmente denominada como "discapacidad" y lo hace con clara pretensión emancipadora, para evitar mantener la exclusión y marginación propia de este último concepto, vivida por las personas que poseen algún tipo de limitación física, sensorial o cognitiva (Rodríguez y Ferreira, 2008).

Discapacidad Sensorial

Inicialmente es necesario definir la discapacidad como "la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características edad, género, entre otros (OMS, 2001). Específicamente el discapacidad sensorial comprende a las personas con deficiencias visuales, deficiencias auditivas y a quienes presentan dificultades en la comunicación y el lenguaje (OMS, 2010).

Universidad Inclusiva

Se refiere a las instituciones de educación superior que promueven mecanismos entre distintos actores sociales para enfrentar las causas de las desigualdades dentro y fuera de los sistemas educativos, de manera que puedan proporcionar recursos adicionales para que estudiantes con riesgo de exclusión educativa o social y puedan tener posibilidades de aprovechar las oportunidades educativas. No obstante, implica un deseo y voluntad por parte del Estado, por requerir una política amplia que promueva el respeto por la diversidad y que todo ser humano tenga la posibilidad de acceder a la educación superior (Morales, 2011).

2. Marco Teórico

Al abordar la inclusión educativa en los procesos de aprendizaje en la educación superior, no se parte únicamente de la revisión de un contenido como eje temático de estudio, consiste en considerar qué se concibe por inclusión, destacándose las teorías, limitación de la temática, conceptualización de modelos, teorías y diversidad de perspectivas a través del tiempo.

2.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva

Las reuniones internacionales, así como sus propuestas y recomendaciones han marcado, de alguna manera, la historia de la educación a partir de la educación inclusiva, donde los conceptos develados han servido como mecanismos transformadores para que diversos países revisen y adecuen sus políticas de educación.

Uno de los principales antecedentes de la inclusión, fue la Conferencia de Jomtien, Tailandia (1990), por ser considerada como un llamado de atención enfático para eliminar la exclusión existente en las escuelas, focalizando la atención en aquellos alumnos que estando en la escuela, no aprendían adecuadamente, y en los que no asistían; su mayor énfasis se centró en la participación, la comunidad, la calidad, la equidad y la igualdad de acceso a la educación para todas las personas con discapacidad o sin ella.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, se basó en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), con su lema "Educación para todos", inicia con fuerza un movimiento más amplio que el de integración, un movimiento con más alcance social y más generalizado: la inclusión (estar y participar en igualdad con otros). Este paradigma defiende educación y vida de calidad para todos, insistiendo en la importancia de no dejar a nadie fuera de la vida cotidiana, tanto en el plano educativo como en el físico y social, participando activamente en la comunidad.

Dichos planteamientos han incidido en el concepto de escuela inclusiva, la cual implica desarrollar una pedagogía centrada en el estudiante, y en el docente que debe ser capaz de educar eficazmente a todos los niños y niñas. En dicha Declaración se expone que: las personas con Necesidades Educativas Especiales deben tener acceso a las instituciones que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades (Jomtien, 1990).

Por su parte, en la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, convocatoria realizada por la UNESCO en 1994, se establece un marco de acción que manifiesta que las instituciones deben acomodar a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de cualquier otra índole. Esto incluye a estudiantes con discapacidad, superdotados, niños de la calle, niños trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, de otros grupos en desventaja o marginados (UNESCO, 1994).

Las instituciones con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad incluyente y lograr la educación para todos, también proporcionan una educación efectiva a la mayoría de niños, mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia del sistema educativo. En consecuencia, se apela e insta a todos los gobiernos a dar mayor prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de los sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, sin discriminaciones por sus diferencias o dificultades individuales, por ende, con base en La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (1994), han surgido diversas iniciativas educativas impulsadas por los gobiernos para atender las necesidades de la población escolarizada.

La inclusión se relaciona con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que generen exclusión (Booth, 1996), por tanto implica, como señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser priorizadas para garantizar calidad de vida para la población.

En la conferencia de la UNESCO, el Foro Constitutivo Internacional para la Educación para Todos, celebrado en Dakar, Senegal en el año 2000, se planteó que la integración era una primera propuesta para generar acciones encaminadas a conseguir una Escuela para Todos. La intención de este evento era continuar avanzando, evaluar los logros alcanzados y analizar los nuevos planteamientos, por ello, se centró en la educación de los/as niños/as de contextos desfavorecidos, específicamente enfocado en la necesidad de desarrollar prácticas educativas en

los países considerablemente deprimidos, haciendo hincapié sobre las necesidades básicas que éstos no tenían cubiertas: alimentación, sanidad y, por supuesto, educación.

Barton (2001) entiende la inclusión como un gran proyecto social en donde los procesos de Inclusión educativa son simplemente un medio para conseguir sociedades más justas: la educación inclusiva no es un objetivo en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el establecimiento de una sociedad inclusiva. Con base en los procesos de integración educativa, a través de movimientos sociales se ha generado un nuevo paradigma que insiste en el "todos" y "para todos", es decir, en conseguir una Escuela para Todos y una Sociedad para Todos, lo cual surge como una nueva lucha contra todo tipo de exclusión (Andrés y Sarto, 2009).

2.2 Fundamentos de la Inclusión

La calidad de la educación desde la perspectiva inclusiva, debe reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, acomodando tanto estilos como facilidad en el aprendizaje y asegurar la educación de calidad a todos los alumnos a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones con la comunidad, como lo menciona el marco de acción de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Con base en las sugerencias de este enfoque, es necesario orientar el interés en algunas áreas específicas como el currículo, la organización de la escuela, los recursos, la comunidad y las estrategias de enseñanza.

Para transformar las escuelas es vital que cada uno de los miembros de la comunidad educativa se considere a sí mismo "necesario", que forma parte de un grupo con intereses comunes, capaz de modificar sus estrategias educativas para lograr una organización abierta, activa, creativa, fuente de cultura y válida para todos. De igual forma, al compartir responsabilidades en la comunidad educativa, según Bowen (1994) se genera el deseo de obtener resultados ambiciosos, con ello se transformaría el clima escolar, redundaría en una mayor, mejor colaboración y participación entre todos.

Bayliss señala que "La inclusión tiene que ver con TODOS los niños, los pobres, los enfermos, los que tienen discapacidad. También tiene que ver con los ricos, los sanos y los capaces" (Bayliss et all., 1997). Ante este enfoque, las características particulares de cada alumno deben ser el punto de partida para desarrollar al máximo su potencial, lo cual exige dirigir una especial atención en la respuesta del alumnado.

La aceptación de las diferencias individuales según Ainscow (1999), es uno de los fundamentos que genera inclusión, debido a que se consideran, junto con la heterogeneidad, aspectos de experiencia común, en donde todos los estudiantes pueden presentar dificultades de aprendizaje que, en diferentes ocasiones, son resultado de la interacción escuela alumno.

Ortiz (2000), afirma que el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje. En cuanto a las estrategias de enseñanza, Ortiz (2000) sugiere adoptar una propuesta de enseñanza y aprendizaje interactivo.

En esta nueva comprensión de la enseñanza se hace compleja la acción docente, al considerar básica su acción crítica adecuando el currículo común a las diferentes necesidades individuales. En este sentido, para que haya calidad en la educación, es importante ofrecer y generar constantemente apoyo y recursos para la escuela inclusiva, donde sus propios profesionales son los que deben valorar, conocer e impulsar condiciones adecuadas para trabajar de manera colaborativa.

La escuela inclusiva se ha planteado como uno de sus principios el progreso de las comunidades y sociedades, donde todos desarrollen sentido de pertenencia, tengan los mismos derechos, oportunidades y responsabilidades; por tanto, la inclusión se trata de un modelo diseñado para alcanzar la mejora social, donde cada uno de los miembros de la comunidad se comprometa a conseguir resultados inclusivos. Desde la mirada de autores como Lobato (2001) se han cimentado aportes y argumentos que justifican la Inclusión y que se centran en tres fundamentos básicos: "La aceptación de las diferencias individuales, la calidad de la educación y la mejora social".

Al respecto, Giné (2002) en la ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo" en Salamanca, señala que la inclusión es un proyecto social y de comunidad; como se ha mencionado, el camino hacia la inclusión exige el compromiso de todos los sectores sociales, igualmente es fundamental profundizar en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los elementos que condicionan el currículo como son la organización, la planificación, y la coordinación entre todos los sectores implicados. A partir del anterior planteamiento, se hace necesario revisar los currículos escolares para que, tanto los objetivos

como los contenidos que incluyan, sean lo suficientemente amplios, funcionales, relevantes y flexibles para facilitar que un número igualmente amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender.

Sin embargo, según Echeita y Verdugo (2004), no es suficiente que un currículo sea amplio y relevante para la mayoría de alumnos que aprenden, sino que debe ser susceptible de adaptarse, hasta donde sea preciso, para atender las necesidades especiales de determinados alumnos. En este sentido, los fundamentos que contiene el término de inclusión son cimientos importantes para que este concepto sea adoptado cada vez más por el contexto internacional con la intención de aclarar, asumir, debatir y entender que todos los niños deben estar incluidos en la vida educativa y social, no sólo aquellos considerados con necesidades educativas especiales o discapacidad (Mazzotta, 2005).

Por otra parte, la inclusión no intenta integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo ciertamente excluido, su objetivo es promover mejoras en la escuela y en la sociedad para no dejar a nadie fuera, es decir, se centra en cómo construir un sistema que logre responder exitosamente a las necesidades de todos, por ende, abandona la idea de que son los estudiantes quienes se adaptan a las escuelas (IBGE, 2010).

2.3 Definiciones de Discapacidad

La discapacidad ha sido percibida de diferentes formas, en el siglo XX se encontraba vinculada a una cierta función que se calificaba como dañada en comparación con el estado

inicial de un sujeto, y podía tratarse de una discapacidad física, intelectual o de otro tipo, originada por un trastorno mental o por una enfermedad de características crónicas (Armando, 2000).

Por su parte la Organización Mundial de la Salud – OMS (2001) concibe la discapacidad como: un término general que abarca las deficiencias, limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son dificultades para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja interacción entre las características del organismo humano y las particularidades del contexto en que vive (OMS, 2001).

La Organización Mundial de la Salud promocionó la denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada durante la 54ª Asamblea Mundial de la Salud, que tuvo lugar en Ginebra (Suiza) entre el 14 y el 22 de Mayo del año 2001, la cual propone el siguiente esquema conceptual para interpretar las consecuencias de alteraciones en la salud:

- **Déficit:** Pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o función fisiológica o mental (CIDDM, 1980).

- **Limitación:** Son las dificultades que una persona puede tener en la ejecución de actividades. Las limitaciones en la actividad pueden calificarse en distintos grados, según supongan una desviación más o menos importante, en términos de cantidad o calidad, en la manera, extensión o intensidad en que se esperaría la ejecución de la actividad en una persona sin alteraciones de salud (CIDDM, 1980).

- **Restricción:** Son problemas que una persona puede experimentar en su implicación en situaciones vitales. La presencia de restricciones en la participación es determinada por la comparación de la participación de una determinada persona con la participación esperada por parte de otra sin discapacidad en una cultura o sociedad específica (CIDDM, 1980).

- **Barrera:** Son todos aquellos factores ambientales propios del entorno de una persona, que condicionan su funcionamiento y generan discapacidad (CIDDM, 1980).

- **Discapacidad:** Es un término que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Denota los aspectos negativos de la interacción entre la persona con una alteración de la salud y su entorno, factores contextuales y ambientales.

Las discapacidades pueden ser de diversos tipos: cognitivas, físicas y sensoriales, para el caso del presente trabajo investigativo se abordará el análisis de las practicas pedagógicas de los

docentes que forman a estudiantes con discapacidad sensorial y cómo estás aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

La inclusión educativa exige gran cantidad de cambios en el sistema educativo y en la sociedad misma. Requiere una comprension global de la temática desde un modelo biopsicosocial, en el que se plantea la responsabilidad de cada uno de los ciudadanos para construir democracia en el marco de los derechos humanos en una sociedad abierta e inclusiva (ONU, 2006).

A partir de los planteamientos anteriores sobre el tema de discapacidad, en diversos lugares del mundo y específicamente en Colombia se empiezan a generar una serie de avances sobre la educación inclusiva o educación para todos, la cual es una disciplina relativamente joven, porque sus orígenes a nivel mundial no se remontan más de 30 años atrás y aproximadamente diez años para el caso colombiano. Surgió durante los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca. La evolución de la inclusión educativa es un proceso similar en casi todos los países, debido a que comienza como una educación especial, pasa por integración escolar y, a través de diversas experiencias, se concluye que la inclusión educativa es la forma como las personas con discapacidad (PCD) pueden luchar contra la discriminación (Muñoz, 2011).

Durante los años ochenta del siglo XX, las PCD que asistían a centros educativos debian integrarse al lugar, es decir, adaptarse a un espacio no construido acorde con sus necesidades o limitaciones. Asimismo, la preocupacion inicial respecto a la comunidad educativa era superar la exclusion a partir de otra perspectiva: la educacion para todos desde un sentir comunitario

(Muñoz, 2011). Por tanto, la inclusion educativa es entendida según Muñoz (2011) como: "Una busqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias, de tal forma que estas ultimas lleguen a considerarse mas positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos".

2.4 Integración-Inclusión

La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Implica, como señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo; por ende, aspectos como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son fundamentales en el ámbito de la inclusión.

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos/as los/as niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación, al relacionarse con el acceso, la participación y el aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos (UNESCO, 2000).

La educación inclusiva se ocupaba especialmente de los niños con necesidades educativas derivadas de discapacidades, no obstante, la inclusión se centra en todos. De la Oliva (2007) reconoce que la integración educativa logró situar en la escuela la mayor parte de los problemas, urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y una transformación profunda soportada en una reforma.

La UNESCO (2011) frente al tema de la inclusión resalta el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra también cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos/as los/as niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

La Ley General de Educación en Colombia establece que la educación para personas con limitaciones es parte integrante del servicio público educativo, por ello, los establecimientos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten su inclusión educativa y social (Vélez, 2012).

Ante el concepto de Educación Inclusiva, la inclusión puede ser definida como un proceso multidimensional, por ser un concepto plural que está relacionado con la implementación de la filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos. Es una herramienta que permite potenciar y valorar la diversidad (entendiéndola y protegiéndola), promover el respeto a ser

diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural (MEN, 2013). Como parte de la educación inclusiva, se tienen establecidas unas características que debe poseer el enfoque de atención a la diversidad, que son:

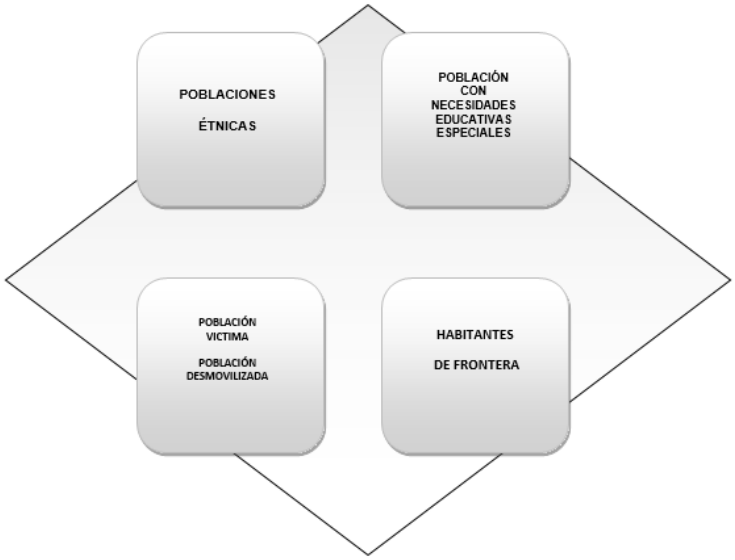


Figura 1. Atención a la diversidad

En este sentido, el enfoque de atención a la diversidad en el contexto de la educación superior colombiana, enfatiza una educación para todos con igualdad de oportunidades que permita adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, independiente de su procedencia, situación social, económica o cultural (MEN, 2013).

2.5 La Educación Inclusiva como Estrategia de Inclusión Social

La educación inclusiva tiene cinco características producto de la reflexión conceptual de un trabajo de investigación, basado en la lectura de artículos nacionales e internacionales y en las entrevistas realizadas a Mel Ainscow (2001) , Artemi Sakellariadis (2010) y Clementina Acedo (2008), acerca de las diferentes definiciones que existen sobre educación inclusiva (CSIE & UNESCO, 2000).

Con base en los planteamientos y desde las orientaciones del Ministerio de Educación Superior (2013), se establecen las características que debe tener la educación inclusiva, para cumplir con su objetivo de facilitar el acceso a la academia para todas las personas, sin ningún tipo de exclusión, las cuales se presentan a continuación:

- **Participación:** Enmarcada de manera general en la perspectiva de una política social "holística", la participación define el rol que cumple la educación en la sociedad y en el valor de las relaciones en todos los niveles, "fuera de las aulas y del entorno de educación formal".

- **Diversidad:** Este término es quizás el más representativo del concepto de educación inclusiva y deber ser entendido como una característica innata del ser humano (y en general a la vida misma), como lo afirma Blanco (2008), hace que sus diferencias sean "consustanciales" a su naturaleza.

- **Interculturalidad:** Conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. Se asume este término de acuerdo con Marín (2006) "como el reconocimiento de aprender de las diferencias personales y de la riqueza que se encuentra implícita en la diversidad que conforma al grupo social".

- **Equidad:** Hablar de equidad en educación significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques "asistencialistas, compensatorios y focalizados".

- **Pertinencia:** En el marco de la educación inclusiva, la pertinencia es un concepto dinámico que pone de presente la capacidad del sistema de educación superior en general y de las IES en particular, de dar respuestas a las necesidades concretas de un entorno. De cómo este sistema y estas instituciones inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera tanto su oferta como sus métodos son aptos para favorecer dicha comunidad.

- **Calidad:** Aunque no existe un consenso sobre cómo definir este término, se refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles. No obstante, como lo evocan Harvey y Green, la calidad es un concepto dinámico que posee diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utiliza.

En este sentido, es fundamental precisar que para generar procesos reales de educación inclusiva, las IES tienen como reto engranar las anteriores características e incluirlas en la implementación de estrategias que garanticen el acceso a todas las personas a la academia, con base igualmente en el enfoque de derechos, el cual tiene como núcleo el respeto y fomento de la diversidad e interculturalidad con equidad, calidad y participación en los sistemas educativos.

Por su parte, se resalta que el valor de la diversidad debe ser resignificado de tal forma que su uso no genere una "patologización" de las diferencias humanas a través de clasificaciones subjetivas entre lo que se considera "normal" y "anormal". Sin embargo, esta definición rescata la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren especial protección.

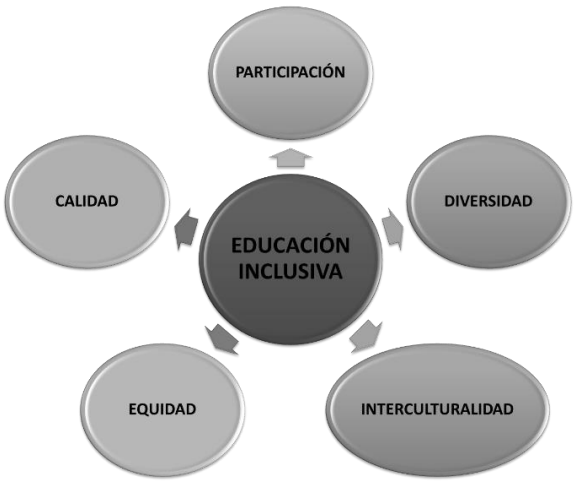


Figura 2. Lineamientos Política de educación superior inclusiva.

De las características de la educación inclusiva observadas en la figura anterior, se resalta que como lo plantea Opertti (2008), la educación no sólo es responsable de "sentar las bases empíricas y conceptuales para forjar una ciudadanía democrática". En este contexto, la participación hace referencia a la importancia de "tener voz y ser aceptado por lo que uno es" (Calvo, 2012). Para Ainscow (2012), se encuentra relacionada con "experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común"; en el caso colombiano, este objetivo se refiere a alcanzar una educación de calidad, para lo cual la participación de la comunidad es un referente para la construcción del enfoque de educación inclusiva en el contexto del país.

Como paradigma o "principio rector general", la educación inclusiva debe ser examinada de acuerdo con Carrillo (2012), como una estrategia central para luchar contra la exclusión social, es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y derechos fundamentales), además de factores

simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan contra la identidad de la persona como el rechazo, la indiferencia o la invisibilidad.

2.6 Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas según Zaccagnini (2008) son aquellas productoras de Sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas, las que encuadran y precisan una pedagogía. El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sinnúmero de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía.

Figura 3. La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Universidad de Pereira, 2008.

Complementando la información de la Figura 3, la práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, "el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento" (Pedagogía: un concepto de práctica pedagógico desde Foucault y Olga Lucía Zuluaga, 2011).

2.7 Prácticas Educativas

La práctica educativa la ejerce una institución en un intento de hacer planificada, organizada y eficaz la educación para que se convierta en una práctica efectiva coherente con sus propósitos. La función de la práctica educativa se ve con mayor claridad relacionándola con las estructuras sociales; con las instituciones, con sus planes y programas, teorías y acciones, pero también con el contexto social.

La práctica educativa, como práctica deliberada persigue fines explícitos, por lo tanto no debe confundirse el hecho educativo con la idea tradicional de educación "asistemática", al tener propósitos claros es necesario hablar de una enseñanza sistematizada donde interviene un nivel de reflexión, o de análisis (Hernández Salas, 2003). Al respecto Zabalza (2003) plantea diez cuestiones sobre las cuales analizar la actuación del profesor y establecer indicadores de calidad:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo (condición curricular).

2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo (espacios físicos, la disposición de los recursos, etc.).

3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos.

4. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossieres, información complementaria).

5. Metodología didáctica.

6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.

7. Atención personal y sistemas de apoyo a los estudiantes.

8. Estrategias de coordinación con los colegas.

9. Sistemas de evaluación utilizados.

10. Mecanismos de revisión del proceso.

Un docente realiza un acuerdo a partir de su competencia profesional y las características e intereses de los alumnos. En este proceso de planificación se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinarios y la experiencia didáctica (Zabalza, 2003), lo anterior favorece a la educación inclusiva en cuanto el estudiante tiene la posibilidad de llegar a acuerdos con el docente permitiendo la flexibilización de las actividades y facilitando el logro exitoso de los objetivos propuestos para cada asignatura.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de

clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. En el presente trabajo, se proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes:

1) El pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza.

2) La interacción educativa dentro del aula.

3) La reflexión sobre los resultados alcanzados.

La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta aquí desarrollada considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente. (García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., & Carranza Peña, G. 2008).

2.8 Prácticas Inclusivas

Señala Cesar Coll (1996) la actividad de los profesores tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes y con las intervenciones dirigidas a ayudarles para que superen dichas dificultades y aprendan mejor. Los docentes participan activamente en el análisis, planificación, desarrollo y la modificación de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, según este autor, su formación debería incluir al menos cuatro grandes núcleos:

- Formación básica sobre los procesos educativos: currículum, organización escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización del aula, etc.
- Formación en los procesos psicológicos básicos que subyacen al aprendizaje y en las bases sociales y culturales que influyen en los procesos de educativos.
- Formación sobre aspectos específicos para abordar las diferencias en educación y las dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar los alumnos y alumnas.
- Formación sobre las estrategias y herramientas necesarias para la propia labor de asesoramiento a las escuelas.

Diversos autores han resaltado la necesidad de que el docente universitario desarrolle una serie de competencias que le permitan ser inclusivo como parte de su accionar profesional. (Fernández Batanero 2012) El contexto universitario actual surge en la nueva configuración de la Educación Superior, la formación en competencias. Esta tendencia se caracteriza porque (Hernández Pina et al, 2005):

- Toma sentido y justifica una necesidad.
- Se convierte en una de las misiones por excelencia, junto a la calidad a la cual también contribuye, en la educación superior.
- Plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y del aprendizaje.
- Supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto.
- Ha de hacerse realidad y convertirse en acción.

El EEES propone un cambio de paradigma desde la enseñanza basada en el conocimiento hacia el aprendizaje de competencias. "*En este nuevo contexto el profesor se convierte en el impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los estudiantes deben adquirir y deja de ser un simple transmisor de conocimiento (Celma, 2005*)". Esto contribuye en la utilización de nuevas metodologías docentes, con clases más dinámicas, con un uso frecuente de tecnologías de la información y comunicación, con un aumento de la interacción alumno – profesor y con nuevos métodos de evaluación. Todos estos cambios requerirán esfuerzos por parte de la institución universitaria y especialmente por parte del docente.

Como parte de los planteamientos que el Ministerio de Educación Nacional aporta a la comprensión del proceso de educación inclusiva en la educación superior se resalta a continuación una serie de momentos, los cuales permiten comprender la ruta que toda institución responsable de la educación superior debe priorizar como parte de su labor e impacto a nivel social y académico, como puede ser observado en la Figura 4: Proceso de Educación Inclusiva en la educación superior:

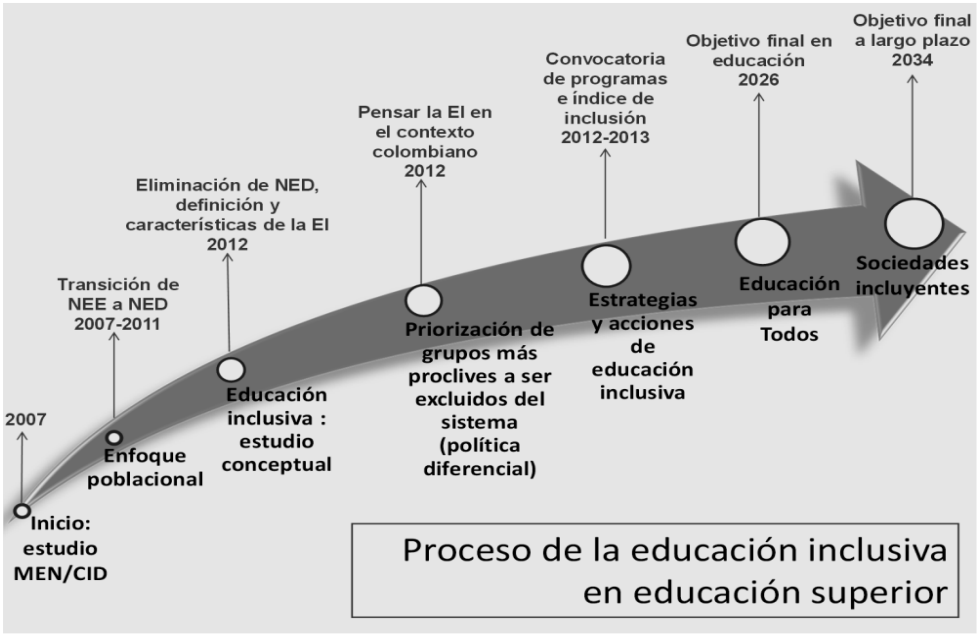


Figura 4. Proceso de la Educación inclusiva en educación superior, MEN, 2007.

Tomando como punto de referencia los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, plantea unas estrategias para la implementación de ambientes educativos inclusivos en educación superior, que deben complementarse con los proyectos de regionalización de la educación superior desarrollados desde la Subdirección de Apoyo a la Gestión de la IES.

En este sentido, dichas estrategias promueven un sistema de educación superior inclusivo, formulando unos retos específicos en torno a la educación inclusiva, que tienen sentido en la medida que su formulación esté encaminada a definir estrategias concretas que permitan visualizar la existencia de un sistema de educación superior inclusivo. Es decir, que la reflexión sobre cómo la docencia, los procesos académicos, los espacios de investigación innovación, creación artística y cultural, la estructura administrativa y financiera, y la política institucional son componentes clave de estos lineamientos, permite identificar en cada uno de ellos estrategias específicas. Estas estrategias abren el camino para reflexionar sobre cómo hacer de la educación

inclusiva en educación superior una realidad. A continuación se presenta para cada reto, estrategias sugeridas para hacer efectiva su implementación en la Tabla 1.

Tabla 1. *Estrategias para la implementación de ambientes educativos inclusivos.*

a. Estrategias para generar procesos académicos inclusivos
Primera estrategia: Examinar la integralidad del currículo y definir currículos flexibles que estén adaptados a las particularidades de los estudiantes, a su entorno y a los contextos regionales desde una perspectiva interdisciplinar (tener muy presente el uso de las TIC como herramienta que facilita dicha flexibilidad). **Segunda estrategia:** Crear en los planes de estudio didácticas innovadoras que tengan en cuenta las particularidades de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus capacidades. **Tercera estrategia:** Establecer un servicio de apoyo pedagógico que cuente con el reconocimiento institucional adecuado e implemente tutorías y/o cursos de nivelación (entre otros) para todos los estudiantes que lo requieran.
b. Estrategias para contar con docentes inclusivos
Primera estrategia: Reconocer a los docentes como actores centrales del proceso definiendo, en los lineamientos institucionales, las cualidades del docente "inclusivo". Esto significa implementar mecanismos que los hagan sentirse partícipes de la educación inclusiva y promuevan un cambio de mentalidad general sobre su rol en la IES. Segunda estrategia: Desarrollar con los docentes procesos de formación permanente sobre educación inclusiva, con el fin de llevar a cabo una práctica pedagógica articulada con la diversidad del contexto colombiano y que responda a las particularidades de los estudiantes. Tercera estrategia: Generar espacios de discusión y análisis entre docentes sobre los procesos académicos para examinar hasta dónde éstos responden a las características del contexto colombiano en educación superior.
c. Estrategias para promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva
Primera estrategia: Buscar el apoyo de expertos en educación inclusiva que le permitan a la IES desarrollar estos espacios de manera adecuada (con el fin de no empezar de cero). Segunda

estrategia: Promover centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva que aborden temáticas interdisciplinares sobre diversidad, planificación y elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad (diálogo de saberes) y mejora de accesibilidad, entre otros. Tercera estrategia: Conformar semilleros y/o redes interinstitucionales de investigación sobre el tema que prioricen la participación de la comunidad estudiantil.

Ahora bien, responder a la diversidad del alumnado universitario implica necesariamente, dirigir los esfuerzos hacia una serie de objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad universitaria, hasta la orientación para su inserción laboral, una vez terminados los estudios superiores. La meta general debe ser aquella que facilite la accesibilidad a la Universidad, consiguiendo que las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, puedan acceder y mantenerse dentro de la estructura sin más dificultades que las que cualquier otra persona pudiera tener.

De este modo, los esfuerzos, en relación con el docente, deben dirigirse a sensibilizar y dotar al profesorado universitario sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las necesidades especiales de alguno de sus miembros. Para ello, se hace necesario transmitir una información clara sobre cuál es el papel que el profesor debe jugar en pro de una adecuada normalización de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. En definitiva, se trata de que el profesor posea las competencias necesarias para tan fin, ahora bien, ¿Sobre qué competencias se asienta el perfil profesional de los docentes universitarios?

Autores como Fielden (2001) proponen un listado de competencias que debe tener el profesor universitario como consecuencia de los cambios que está sufriendo la educación superior. En nuestro contexto, Beraza y Zabalza (2009) nos propone nueve competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios:

Figura 5. Mapa conceptual de la capacidad "Atienda a la diversidad del aprendiz (adaptado de Alegre, 2004)".

Por ende, desde esta concepción del aprendizaje y ante la diversidad del alumnado que conforman las aulas universitarias, el perfil de competencia del profesor universitario, en el ámbito de la atención a la diversidad, vendrá dado por los siguientes aspectos:

Tabla 2. *Perfil de competencia del docente universitario*

FORMA DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR	OBJETIVO	COMPETENCIAS
ENFASIS EN LA RELACIÓN Transmitir una comprensión genuina y la aceptación de los sentimientos y posturas del alumno.	CONFIANZA Crear un clima de confianza	- Escucha activa y empáticamente. - Indaga abiertamente acerca de preocupaciones sobre situaciones concretas.
ÉNFASIS EN LA INFORMACIÓN. El profesor solicita al alumno información sobre sus conocimientos, sus progresos y sobre sus expectativas.	ASESORAMIENTO Planifica la docencia a la medida del alumno, y de que dicho plan se basa en conocimiento correcto y suficiente.	- Valora con el alumno la formación y condiciones para desarrollar la docencia. - Orienta sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados.
ENFOQUE FACILITADOR El profesor acompaña al alumno a través de un repaso razonablemente profundo de sus intereses, competencias, ideas y creencias en relación con la materia.	OFRECER ALTERNATIVAS Ayudar a considerar puntos de vista alternativos para propiciar el diálogo.	- Induce la expresión de puntos de vista personales - Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo. - Presenta múltiples puntos de vista sobre un mismo problema.
EL PROFESOR COMO MODELO Comparte sus experiencias, actitudes y emociones apropiadas al caso o situación.	MOTIVAR Animar a asumir los riesgos necesarios y a sobreponerse a las dificultades.	- Comparte sus experiencias solo para destacar el valor del aprendizaje en el trabajo a partir de experiencias de éxito o fracaso difíciles, y como factor motivador.

FORMA DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR	OBJETIVO	COMPETENCIAS
PONERSE EN EL LUGAR DEL ALUMNO Estimula la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar el propio potencial personal y profesional	PROMOVER LA INICIATIVA Animar a iniciar acciones y cambios constructivos por iniciativa propia	- Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc. - Comenta las estrategias. - Expresa su confianza en las decisiones que han sido adoptadas cuidadosamente. - Anima a desarrollar el propio potencial e ilusiones, etc.
COLABORAR CON LOS COMPAÑEROS	COLABORAR Facilitar la colaboración y reflexión sistemática - personal, interindividual, en grupo y a nivel organizativo	- fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo entre el profesorado y el alumnado.
DESARROLLAR VALORES INTERCULTURALES	VALORAR Facilitar valores de las diferentes culturas de los alumnos	Fomentar el interculturalismo. Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos

2.9 Referente Legal

En este proceso investigativo el referente orientador fue el marco legal, reconociéndose de este modo los fundamentos normativos como ejes principales de la temática abordada en la

investigación. Se parte de la normatividad internacional y de las normas que rigen en Colombia en cuanto al objeto de estudio en este proyecto.

2.9.1 Normatividad Internacional

La Declaración Internacional de Derechos Humanos de 1948, establece en su preámbulo "la libertad, la justicia y la paz tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana", debido a que el desconocimiento de los derechos humanos han ultrajado la conciencia de la humanidad, impidiendo el goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad.

Por su parte, la Declaración de los derechos de las personas con discapacidad del 9 de Diciembre de 1975 hace mención a que "La persona discapacitada tiene derecho a que se respete su integridad física y mental en igualdad de condiciones con las demás, lo más normal y plena que sea posible, cualquiera que sea el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos o deficiencias".

También el Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad del 3 de diciembre de 1982, resalta "el derecho de toda persona discapacitada a la participación e igualdad plenas, lo que significa oportunidades iguales para toda la población y una participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida resultantes del desarrollo social y económico". En este sentido, el Convenio 159 sobre la Readaptación Profesional y empleo de personas Inválidas fue adoptado por la Conferencia General de la Organización Internacional del

Trabajo el 20 de Junio de 1983, establece la necesidad de asegurar, tanto en las zonas urbanas como las rurales, medidas adecuadas de readaptación profesional al alcance de todas las categorías de personas discapacitadas en el mercado regular de trabajo, la igualdad de oportunidades entre los trabajadores con discapacidades y los trabajadores en general, y la necesidad de formular, aplicar y revisar periódicamente la política nacional en este campo".

En la Declaración de Salamanca (1994) hace mención a las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación a esta población forme parte integrante del sistema educativo. Las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen, y reconociendo como prueba el compromiso la participación activa de representaciones de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, resalta la importancia de garantizar su participación efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás, sin ningún tipo de excepción, por poseer los mismos derechos. Además estableció la responsabilidad que tienen los países de garantizar el goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, sin discriminación alguna por motivos de limitación.

2.9.2 Normatividad Nacional

La Constitución Política de Colombia (1991), es el documento más importante en materia de normas legales, dado que en ésta se promulgan los derechos y deberes ciudadanos. En su Artículo 13 expresa: "todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de la autoridades y gozaran de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen, nacional o familia, lengua, religión, opinión política o filosófica. El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan". En su Artículo 67 menciona: "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (Constitución Política de Colombia, 1991).

A partir de esta normatividad surge la Ley 115 de 1994 la cual ofrece políticas, normas y decretos que regulan el sistema educativo colombiano en todos los niveles establecidos por el Ministerio de Educación, en su Artículo 1 menciona: "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 sus deberes".

Por su parte, la Ley 361 de 1997 por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitaciones, determina el conjunto de derechos de las personas con discapacidad. Establece intervenciones a nivel de prevención, educación y rehabilitación, integración laboral, bienestar social y, accesibilidad para las personas con discapacidad. Esta ley se fundamenta en la Carta Magna en los Artículos 13, 47, 54 y 68, donde se reconoce la dignidad propia de las personas con limitación, sus derechos fundamentales, sociales, económicos, y culturales que conllevan a la realización personal y total integración.

La Ley 1618 de 2013 la cual busca garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas y políticas que cuenten con un enfoque de inclusión, lo cual permitirá eliminar toda forma de discriminación en el país por cuenta de una condición. También esta ley pretende garantizar los derechos de los niños y las niñas con discapacidad, el acompañamiento a las familias, el derecho a la habilitación y rehabilitación, a la salud, a la educación, a la protección social, al trabajo, al acceso y accesibilidad, al transporte, a la vivienda, a la cultura, al acceso a la justica entre otros. En su Artículo 11 menciona, “El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo”. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

En los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013), se plantea que "la educación inclusiva se define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social". El concepto de educación inclusiva no es sinónimo de inclusión social: Como estrategia, hace parte de una multiplicidad de alternativas que buscan promover e implementar el proceso aferente a la inclusión social. Sin embargo, a diferencia de otras estrategias, el referente educativo es preponderante ya que, con frecuencia, la exclusión social y de manera más precisa el acto que conduce a excluir al otro, se convierten en un problema relacionado con la educación.

2.9.2.1 Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva

Como vector fundamental de sociedades democráticas, cuya premisa es defender y proteger los Derechos Humanos, la educación inclusiva ha adquirido un posicionamiento relevante en el mundo desde su primera aparición durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (1994). Esta fecha simboliza el punto de quiebre entre el paradigma anterior, asociado exclusivamente con la integración a la educación de las personas con discapacidad, y el inicio de una Educación Para Todos (EPT).

Los Lineamientos son el resultado de un proceso iniciado en el año 2008 y fundamentan en tres capítulos, la visión esencial que sustenta el paradigma de la educación inclusiva en la educación superior. El primer capítulo expone de manera general las bases conceptuales sobre el tema y las principales características de la educación inclusiva. El segundo capítulo examina cuál ha sido la dinámica de la educación inclusiva en niveles de escolaridad superior y resalta los

principales retos que enfrenta el sistema. El tercer capítulo presenta las estrategias de política pública implementadas desde el VES, para seguir haciendo de la educación inclusiva una realidad social transformadora en el contexto colombiano, aliada de los procesos de paz y reconciliación con un enfoque de reparación.

Los avances registrados durante los últimos años en la educación superior suponen grandes retos para diversos actores del sistema educativo nacional. El Plan Sectorial de Educación 2010-2014, prioriza la Educación de Calidad como el camino para la prosperidad, en razón a la amplia relación entre los procesos educativos del país con el crecimiento, la productividad, la competitividad y la disminución de la pobreza e inequidad. En este sentido, se define dentro de los énfasis de política educativa la necesidad de reducir las brechas existentes entre las poblaciones, las regiones y las instituciones (MEN, 2013); para responder a esta necesidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) prioriza en educación superior la implementación de la filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos bajo el "principio rector general" (o paradigma) de la educación inclusiva (OPERTTI, 2008).

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad entendiendo y protegiendo las particularidades, al promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural, en los procesos educativos. Al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central, examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema

mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil (MEN, 2013).

3. Metodología

En el presente capítulo, a partir de la revisión literaria enfocada en la educación inclusiva y de los objetivos propuestos, se específica la metodología de tipo cualitativo elegida para la investigación, porque posibilita la comprensión de la labor docente con los estudiantes, para intentar comprender y dar sentido al problema de investigación. Por tanto, se da cuenta de la descripción del enfoque, el diseño de la metodología y las etapas desarrolladas que hacen posible la ejecución de la investigación.

3.1 Enfoque y Diseño Metodológico

El enfoque cualitativo, como parte del objeto de la presente investigación se seleccionó como diseño el Estudio de Caso, el cual constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, representando la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, 1996).

Los investigadores cualitativos usan el método cualitativo para captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social estudiada la cual es definida como un producto histórico, es decir, validada y transformada por los mismos sujetos. Sus análisis se centran en grupos pequeños o en casos que se seleccionan, evitando que

no sean excepcionales sino representativos, de las tendencias de comportamientos que organizan la vida social en el contexto analizado, donde la selección sólo es posible después de lograr la aceptación y el compromiso de la comunidad estudiada (Bonilla, 1997).

El estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas (Stake, 1998). El estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos. En esta investigación se empleó este método con el fin de analizar el fenómeno educativo que ocurre cuando hay en el aula estudiantes con discapacidad Sensorial y la incidencia de las prácticas pedagógicas y educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de las personas que están siendo estudiadas, es decir, a partir de la percepción que tienen los sujetos de su propio contexto. El investigador induce las propiedades del problema estudiado, con base en la forma como "orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina" (Bryman, 1988, citado por Bonilla, 1997:84)

El estudio de casos es un método investigativo que se ha utilizado para comprender en profundidad la realidad social y educativa, es una descripción y análisis detallado de unidades sociales, es un estudio en particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a

comprender su actividad es circunstancias concretas (Stake, 1998). Una particularidad de este método es el estudio intensivo y profundo de unos casos o una situación con cierta intensidad. Con base en lo anterior, a lo largo de este proceso investigativo se analizaron las prácticas pedagógicas y educativas que implementan los docentes de educación superior cuando forman estudiantes con discapacidad. Los resultados de esta investigación buscaban encontrar algunos aciertos y desaciertos en el ejercicio pedagógico, comprender su origen y generar unas recomendaciones para las Instituciones que participaron de esta investigación para evaluar los procesos y proyectar cambios que beneficien a los estudiantes con discapacidad sensorial. Se pretende crear escenarios más incluyentes e inclusivos partiendo de la equiparación de oportunidades, con base en el enfoque de derechos.

La investigación cualitativa de acuerdo con Hernández Sampieri (2010) es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema; tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, por ello, se centra en el entendimiento en profundidad, más que en la exactitud: se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible.

Sumado a ello, la investigación cualitativa tiene una serie de componentes que la caracterizan, entre los que destacan: es inductiva, posee una perspectiva holística del escenario, el investigador es sensible a los efectos que se causan, se trata de comprender a las personas, todas las perspectivas son valiosas, los métodos humanistas, los escenarios y personas que constituyen como parte del objeto de estudio (Hernández Sampieri, 2010). En este estudio el objetivo es analizar las diferentes prácticas pedagógicas y educativas utilizadas por docentes con

estudiantes en situación de discapacidad sensorial, y de este modo conlleven a un conglomerado de datos que a través del análisis e interpretación permita dar algunas orientaciones pertinentes para futuros estudios.

3.1.1 Proceso de Investigación

Inicialmente se parte de la identificación del problema de investigación, a partir de ello, debido al carácter del estudio se procedió a una revisión literaria o estado del arte, el cual consistió en la búsqueda de investigaciones con aportes al tema de educación inclusiva en el ámbito universitario, con el fin de encontrar información que fundamentara el tema de investigación: análisis de prácticas pedagógicas y educativas de los docentes que intervienen en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad sensorial en dos universidades de Bucaramanga.

A partir de la búsqueda de las investigaciones referentes al tema se realizó la construcción del marco teórico y conceptual que fundamentaron el estudio, el cual, como fue mencionado, se desarrolló en dos universidades de la ciudad de Bucaramanga, resaltando que son universidades que han liderado importantes proyectos encaminados a favorecer procesos de aprendizaje en personas con discapacidad sensorial.

Las universidades que participaron en este estudio se caracterizan por promover el desarrollo de experiencias investigativas que consoliden y susciten la formación de seres humanos integrales reflejado en el mejoramiento de su calidad de vida. También se han caracterizado por

más de una década en la región y en el país, por su liderazgo y gestión educativa, por lo cual, el análisis de sus prácticas pedagógicas para la inclusión educativa de personas con discapacidad sensorial, contribuye en avanzar en un proceso para cualificar a sus docentes de manera que los servicios de educación que ofrecen sean de mayor calidad.

3.1.2 Población y Muestra

Se eligió el muestreo de casos homogéneos, que según Carlos Sandoval (2002) se caracteriza por la identificación de sujetos con experiencias comunes sobre el tema de investigación, para el presente caso se trata de docentes universitarios, de la UNAB y la UIS que tienen en sus programas estudiantes con discapacidad sensorial. La muestra consta de 20 docentes entre las dos universidades que atienden estudiantes con discapacidad sensorial (Visual o Auditiva).

Para tal fin, el departamento de Bienestar Universitario de las dos universidades en mención, facilitó la información acerca de las profesiones en las cuales se han identificado previamente estudiantes con discapacidad sensorial y se convocó el 100% de la población de docentes y estudiantes. Para iniciar el proceso de búsqueda del acceso al escenario se enviaron cartas de autorización dirigidas a Talento Humano y Bienestar Estudiantil, cuya finalidad era la solicitud de permisos para ingresar al campus universitario y desarrollar la investigación. Posterior a la aprobación de dicha solicitud se hizo la convocatoria de la muestra que comprendió el 100% de los docentes que en sus cátedras, cuentan con personas con discapacidad sensorial (visual o

auditiva). Ante la convocatoria respondieron docentes de los programas de Derecho, Negocios Internacionales, Contaduría, Comunicación Social, Gastronomía, Música y Filosofía.

Durante la ejecución y consecución de las bases de datos se encontró que los estudiantes con discapacidad sensorial se encontraban en los siguientes programas:

Tabla 3. *Caracterización de la población*

FACULTADES Y/O ESCUELAS	**SEMESTRES**	**UNIVERSIDAD**
Facultad de derecho	Séptimo Semestre	UNAB
Facultad de Administración: Programas Negocios Internacionales	Segundo Semestre	UNAB
Facultad de Ciencias Económicas y Contables: Programa de Contaduría	Sexto Semestre	UNAB
Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales: Comunicación Social	Primer semestre	UNAB
Facultad de Estudios Técnicos y tecnológicos: programa Gastronomía	Sexto semestre	UNAB
Facultad de Ciencias Humanas: Licenciatura en Música	Segundo semestre	UIS
Facultad de Ciencias Humanas: Escuela de filosofía	Quinto semestre	UIS

Una vez aprobado el estudio por el protocolo exigido por las universidades, se realizaron las gestiones para tener acceso a la información, mediante la aplicación de los instrumentos de investigación sugeridos de acuerdo al enfoque teórico y se hizo la debida socialización con cada uno de los participantes en el estudio, destacándose la importancia del aporte teórico y de producción de conocimiento a obtener en las universidades participantes del estudio, quienes facilitaron la identificación y encuentro con los docentes y estudiantes, previamente seleccionados.

3.1.3 Instrumentos de recolección de datos

Como parte de las técnicas utilizadas en la investigación, se utilizaron la Observación de campo y el método de recolección de información es a través de entrevistas semiestructuradas, que permiten indagar sobre las prácticas de los docentes, (Ver Apéndice A), aplicadas en el contexto previamente seleccionado con la población identificada, se aplicaron entrevistas a profundidad de manera intencionada para obtener información al respecto. Adicionalmente, se realizaron observaciones de clase para contrastar los datos obtenidos en las entrevistas y complementar con la apreciación de los estudiantes para enriquecer la información previamente obtenida, indagando sobre las percepciones acerca de las estrategias implementadas durante la práctica pedagógica y como lo anterior aporta o no en su proceso de formación garantizando la calidad, permanencia y promoción en la Institución.

3.1.4 Análisis e Interpretación

A medida que se realizaba la recolección de información se organizaron los datos para el correspondiente procesamiento y análisis de la misma e identificación de las categorías y subcategorías necesarias para el análisis respectivo. Se tuvo en cuenta para el análisis de la información el trabajo de campo y cada una de las actividades realizadas que permitieron una descripción detallada de los sucesos de manera analítica e interpretativa. Al inicio se realizó la lectura minuciosa de los documentos guía para profundizar y dar sentido a los resultados obtenidos, posteriormente se organizó la información según el criterio metodológico seleccionado para la respectiva codificación de los instrumentos aplicados, para finalmente concretar las categorías y subcategorías, utilizando los instrumentos seleccionados, a la luz de la teoría. Con base en el planteamiento del proceso metodológico previamente expuesto, se procedió en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en las dos instituciones, cuyos resultados y análisis de los mismos, son presentados en el siguiente capítulo.

4. Análisis y discusión de resultados

Acorde con los objetivos planteados en esta investigación, y mediante un ejercicio constante de construcción del significado de la prácticas pedagógicas y educativas de los docentes en dos Universidades de Bucaramanga, se realizó el análisis y la construcción de este capítulo, teniendo en cuenta las entrevistas y la revisión documental se interpretaron los datos hallados a la luz de las teorías que fundamentaron el proceso investigativo y bajo la mirada crítica de la investigadora.

4.1 Proceso Descriptivo de la Investigación

Las instituciones de Educación Superior (IES) de la ciudad de Bucaramanga donde se llevó a cabo la investigación son la Universidad Autónoma de Bucaramanga de carácter privado, dedicada al servicio de la Educación Superior. Su propósito de engrandecimiento del ser humano se traduce en los principios democráticos y liberales que guían su acción, propendiendo el mejoramiento de la calidad de educación en la región. La Universidad Industrial de Santander es del sector oficial de la ciudad, como institución de Educación Superior de alta calidad está comprometida con el mejoramiento integral propio y el del entorno de su influencia, con la investigación y producción de conocimiento, la reflexión y la duda sobre los problemas sociales, así como sobre los problemas del conocimiento humano. Desde un inicio de la investigación se definió el tema a ser objeto de estudio, enfocando las directrices al análisis del proceso de las

prácticas pedagógicas y educativas utilizadas por los docentes que tienen en sus aulas de clase estudiantes con discapacidad sensorial.

Durante la exploración de la temática se encontraron extensos documentos relacionados con el objeto de estudio, que de alguna forma fueron aportando información valiosa para este análisis. De igual forma, centrándose en las prácticas pedagógicas y educativas que los docentes desarrollan en las aulas de clase con personas con discapacidad, se establecieron las teorías que apoyaban la investigación con base en los planteamientos teóricos de Miguel Zabalza y Cesar Coll, y como soporte estaba la legislación Colombiana en la cual se enmarca la Educación Superior para el acceso, la permanencia y pertinencia de las estrategias para la inclusión de personas con discapacidad.

4.2 Análisis, Interpretación y Construcción de Sentido

El proceso de análisis de la información se llevó a cabo a lo largo de la investigación mediante lectura continua y lectura de datos; la información recolectada se organizó y registro de manera sistemática y permanente. En la investigación cualitativa es necesario que los hallazgos estén respaldados por un registros sistemático (Galeano, 2004), por lo tanto, la información recolectada en general se sistematizo desde la interpretación, codificación de datos, construcción de categorías y subcategorías. Con el fin de realizar el análisis de contenido, se concretaron los núcleos temáticos y se realizó la interpretación por medio de la triangulación teórica de acuerdo a las directrices de la investigación.

Este capítulo da cuenta de los resultados de la investigación, obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos: entrevistas y observación de campo, dirigidos a docentes de los programas de formación que cuentan en sus aulas de clase con estudiantes con discapacidad sensorial (visual o auditiva) de la UNAB y la UIS, cuya finalidad consistió en el análisis de las prácticas pedagógicas y educativas que implementan los docentes que forman a estudiantes con discapacidad sensorial.

Lo anterior permitió que los docentes que participaron en este estudio, mostraran sus herramientas pedagógicas que facilitan aprendizajes a los estudiantes con discapacidad sensorial, de este modo todos tienen el derecho de acceder al conocimiento en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad bajo el concepto de equiparación de oportunidades y así dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué tipos de prácticas pedagógicas y educativas desarrollan los docentes universitarios para la formación de estudiantes con discapacidad sensorial en la UNAB y en la UIS?.

Para el procesamiento y análisis de la información a continuación se presenta la tabla de categorías, que dan cuenta de los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos utilizadas en esta investigación. Los investigadores con el fin de lograr los significados de los casos analizados utilizan dos estrategias de interpretación: de forma directa y suma categórica (Stake, 1998), de acuerdo a lo anterior y a lo que concierne en este estudio se identificaron las siguientes categorías: Conocimiento; proceso de admisión, Información sobre inclusión de estudiantes al curso, Planificación de la enseñanza, Adecuación de contenidos, Estrategias pedagógicas, Materiales Didácticos y Experiencias Significativas. Estas surgieron de

las entrevistas aplicadas a los docentes que participaron en la investigación, cuya condición fue tener en el aula estudiantes con discapacidad sensorial, encontrándose que las carreras que cumplieron esta característica fueron: Derecho, Negocios Internacionales, Contaduría, Comunicación Social, Gastronomía, licenciatura en Música y Filosofía. Para el procesamiento y análisis de la información a continuación se presenta la matriz con las categorías preliminares basadas en los lineamientos básicos de educación inclusiva del Ministerio de Educación.

Tabla 4. *Categorías de Investigación*

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Acceso a la educación superior.	Conocimiento, proceso de admisión.
	Información sobre inclusión de estudiantes al curso.
	Acciones del docente para la atención de estudiantes con discapacidad
Permanencia de estudiantes con discapacidad sensorial.	Planificación de la enseñanza
	Rutinas de clase
	Estrategias pedagógicas.
	Materiales didácticos.
	Evaluación
	Experiencias significativas
	Discriminación

La matriz de categorías fue construida después de haber aplicado el instrumento, adicionalmente se realizó la interpretación directa de cada una de las respuestas dadas por los docentes a las preguntas y luego se pasó a la suma categorial. En este proceso se extrajeron de cada una de las entrevistas de los docentes los aspectos relevantes que conllevaron al análisis de las prácticas pedagógicas y educativas desarrolladas por los docentes en las clases donde hay estudiantes con discapacidad sensorial. En este sentido, a continuación se presentan el análisis de

los resultados por categorías, obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad, junto con los resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes con discapacidad que hacen parte de la comunidad educativa de las dos universidades.

Categoría 1. Acceso a la educación superior

Subcategoría 1. Conocimiento - Proceso de admisión

El surgimiento de esta categoría se dio mediante la interpretación, si en el proceso de admisión existe un filtro que permita identificar estudiantes con discapacidad, para lo cual en un 90%, una gran mayoría respondieron desconocer si existe, debido a que según lo referenciado, "*Generalmente en los formularios casi siempre viene la pregunta de si tiene usted alguna discapacidad, señálela*", pero a pesar de ser una responsabilidad de Bienestar Universitario, al parecer no se tiene diseñado un protocolo a seguir posterior a la identificación de este tipo de situaciones, o en caso de que exista, los docentes no lo conocen a profundidad, ni las estrategias de adaptación al ambiente universitario para la población con discapacidad. Por ello, algunas de las respuestas fueron: *"No tengo idea", "Realmente no lo conozco", "No sé".* Algunos de los docentes entrevistados manifestaron que si existía un filtro al momento de ingresar un estudiante con discapacidad, pero que desconocía por completo el proceso realizado en él.

Subcategoría 2. Información sobre inclusión de estudiantes al curso.

A los docentes se les preguntó, si con anterioridad fueron informados si en su materia tendrían un estudiante con discapacidad, a lo cual manifestaron el conocimiento previo de la novedad de su asignatura en ese semestre: *"Si, antes de iniciar nuestro primer semestre del 2015, invitaron a los docentes a una reunión precisamente para hablar sobre estudiantes con alguna diversidad funcional que ingresaban a diferentes carreras", "Si sabía sobre su discapacidad visual pues ella pertenecía al programa, pero eso no le impedía ni le impide, ni a ella ni a nadie que tenga este tipo de discapacidad, cursar un tipo de carrera o profesión en esta institución y es bien sabido".*

Adicionalmente algunos docentes respondieron que desconocían que un estudiante con discapacidad estuviera en su clase del semestre: *"Nunca fui advertido, lo que al principio dificultó las cosas, ya ahora el asunto está superado", "No, llegue con mi clase planeada, mis fotocopias y mis cosas listas, entré, y ella ya estaba ahí", "Yo empecé a explicar, cuando la vi, entonces cambie de estrategia, algunas cosas que llevaba con la letra muy pequeña no las pude utilizar ese día".*

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que los docentes de nivel universitario conozcan con antelación que tendrán un estudiante con discapacidad y preparen sus clases teniendo en cuenta estrategias flexibles.

La inclusión significa, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia (Ministerio de Educación, 2010).

Subcategoría 3. Acciones del docente para la atención de estudiantes con discapacidad

Esta categoría surge después de la interpretación directa de las respuestas dadas por los docentes, en cuanto a las acciones que realiza o estrategias utilizadas cuando conoce que en su materia estará un estudiante con discapacidad, por ende los docentes expresaron realizar acciones concretas como: *"organizar el currículo y sobre todo hacer ajustes en el plan de estudios para que el aprendizaje sea el más acertado y estos chicos se sientan bien", "El diálogo con la persona y a partir del diálogo sé que tengo que diseñar nuevas metodologías, porque además debe ser distinto una persona sorda, o ciega o alguno en silla de ruedas, todos los casos son distintos y hay muchas gamas", "Viendo ésta novedad porque es mi primera experiencia, traté de modificar un poco las clases, de tal manera que ella no se sintiera perjudicada, tratando de hablar más, transmitir el material de diferentes maneras".*

En otros casos algunos docentes no poseían una respuestas clara ante la situación planteada como: *"los contenidos se manejan tal cual para todos los estudiantes", "Pero me acerqué al grupo para solicitarles colaboración en la parte oral", "Debe flexibilizar, tiene que ser algo concreto porque hay muchas cosas o partes del español que el sordo no puede por sí mismo y requiere un apoyo, si hay un intérprete es más fluido el proceso de aprendizaje".*

A partir de la información obtenida de las categorías mencionadas, se observó que a pesar de los esfuerzos realizados por las universidades para avanzar en la inclusión educativa, se evidencia que falta establecer líneas de acción a seguir en los procesos de abordaje de estudiantes con discapacidad sensorial, donde se identifiquen, desde la inscripción en la universidad y se informe a los docentes de manera que se puedan generar ajustes a nivel metodológico, de tal forma que desde la primera clase cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje para los estudiantes con discapacidad sensorial.

Categoría 2. Permanencia de estudiantes con discapacidad sensorial

Subcategoría 4. Planificación de la enseñanza

En otro momento se interrogó a los docentes si al momento que planeaban sus clases pensaban en la diversidad de los estudiantes que tendrían en su aula de clase, a lo cual expresaron argumentos como: *"Trabajo en grupo, para que los demás se involucren y, el proceso de apoyo no sea solo del docente, sino de los mismos estudiantes", "Si, los aprendizajes son diferentes, miro las dificultades y trato de acercarme a cada uno", "Ideal hacer una*

mediación y una reafirmación del aprendizaje a nivel individual", "Del grupo de semilleros de investigación, que trabajan conmigo sacamos un monitor para ella, para ayudarle a hacer tareas, para repetirle la clase, tocaba reforzarle bastante".

Sin embargo otros docentes manifestaron: *"no existe una información previa, que le permita al docente conocer la existencia de un estudiante con discapacidad, y eso no permite la planeación metodológica de acuerdo a las necesidades", "No, para que le digo mentiras, esta es mi primera experiencia como docente de una persona con discapacidad, es un reto por lo que es lectura y escritura, ahí sí que hay reto porque todo el tiempo la niña tiene que leer y escribir", "No, sigo el plan inicial, igual yo estoy pendiente de todos para hacer las correcciones, mis clases son las bases y ya de ahí empezamos es a experimentar a jugar con más ingredientes, pero siempre son más o menos las mismas técnicas, entonces es la base que él ya tiene".*

En este sentido, existen docentes que recurren a estrategias sencillas pero efectivas como esta: *"Trato de hablar solo cuando miro al frente para que la estudiante pueda leer los labios y pueda apreciar qué es lo que estoy diciendo sin que su tutora le tenga que repetir, es algo para mi tan normal y cotidiano, y lo manejo así para que no se vaya a sentir que es por ella que lo hago".*

Es claro que los docentes demuestran buena voluntad a la hora de formar estudiantes con discapacidad, pero más allá de lo anterior, deben tener claridad en que es un derecho fundamental la educación, y por tanto, ellos están en la obligación de conocer la cultura del estudiante discapacitado que les permita comunicarse, en caso de un sordo, y si es un ciego,

conocer los diferentes canales de comunicación propias para estos estudiantes, por ejemplo tener nociones de lecto escritura braille, software parlante Jaws, y Magic que es un magnificador de imágenes, es decir conocer todas las opciones que dan las tecnologías asistidas, y que en la actualidad representan un avance significativo en el acceso a la información, a la comunicación y por ende al conocimiento.

Subcategoría 5. Rutinas de clase

Para la obtención de esta categoría se tuvo en cuenta la pregunta guía a los docentes acerca de cómo desarrolla sus clases, entre las respuestas dadas fueron: *"realizo la planeación prestablecida del tema correspondiente y la estrategia a utilizar", "generalmente, para enseñar inglés siempre hay un protocolo, una actividad de calentamiento, y luego si se introduce el tema, que pueden ser lecturas, análisis de frases, luego el análisis del vocabulario y estructura, trabajo en equipo y por último la parte individual", "pregunto qué fue lo que dejamos de tarea para esa clase, escuchamos las respuestas de varias personas, se repite un poquito lo que se dijo en la clase anterior y empieza la clase nueva".* Por el contrario otros docentes no tienen como tal una rutina pre-elaborada, *"Mis clases no son teóricas a mí me gusta variar, que el estudiante, participe, que pase al tablero, que interactúe conmigo, que traiga sus propios problemas, uso las TICs de información para preparar mis clases, posteo clases en la página", "es exactamente el diálogo, interactuar con el estudiante y conocer las pequeñas dificultades para que ellos se sientan muy bien y lo solucionen, que el aprendizaje les llegue", "al inicio yo les digo cómo vamos a repartir el tiempo, por lo general mis clases no son magistrales porque me gusta es que estén haciendo talleres, que se muevan".*

En este apartado se evidencia la diversidad de actividades que implementa el docente en clase pero se observa que al no tener una claridad sobre lo que supone para un estudiante desarrollar ciertas actividades sin los apoyos razonables. Ejemplo, en el caso de las personas con discapacidad visual para realizar talleres, analizar el vocabulario, hacer resúmenes, necesitan tener con anticipación algún texto para que su participación sea más efectiva, o también tener la información de clase en un medio virtual que les permita ir a la par de sus compañeros en cuanto a la lectura; si el estudiante tiene baja visión, los textos deben ser ampliados con contraste de color, de acuerdo a su campo visual. En el caso de estudiantes con dificultad auditiva, quienes tienen dificultades para entender el castellano escrito, pues esta es su segunda lengua, se hace indispensable contar con un repositorio de vocabulario técnico acorde al programa de formación, desde el primer día de clase, para que la persona con esta discapacidad, pueda preparar la clase de manera anticipada y de esta manera trabajar en clase, equiparando la participación a nivel de sus pares sin discapacidad.

Subcategoría 6. Estrategias pedagógicas

El surgimiento de esta categoría se dio a partir de la indagación acerca de las estrategias pedagógicas implementadas durante el desarrollo de sus clases, a lo cual manifestaron: *"trabajo la parte didáctica, como con juego de roles y desarrollo de casos", "Utilizo imágenes consecutivas que muestren un proceso, dependiendo del tema, y adjuntarle la palabra correspondiente", "También es conveniente enviar los textos con antelación para que el estudiante sordo tenga el tiempo suficiente de mirar cuales son las palabras desconocidas para él del español, las ubique, las contextualice y luego las pueda relacionar en clase. En la clase de*

impuestos se utiliza mucho es estatuto tributario y ellos lo pueden consultar por computador o celular; y todos los estudiantes tienen acceso a estas tecnologías", "generalmente uso mucho el video-beam y hago bastantes talleres en grupo, eso no ha variado, lo que si he tratado es mantener el contacto visual con la estudiante para que ella pueda entender, lo que me exige preparar más las clases para prácticamente ni mirar el material para siempre estar mirando al frente", "Ya sé que cuando escribo en el tablero tengo que hacerlo de otro tamaño, con un marcador que sea visible para ella. Como sé que ella está ahí, ya sé que la instrucción debe ser muy clara y precisa", "Aquí siempre estamos ocupados y tenemos que implementar nuevas estrategias y a toda hora estamos hablando de eso estrategias nuevas de educación y hace dos años venimos trabajando con auditorias y contaduría no se puede dictar como se hacía antes, entonces trajimos modelos internacionales y los aplicamos aquí en Colombia". Por ende, se resalta que la mayoría de los docentes implementan estrategias pedagógicas tanto por convicción personal, como por directrices de la universidad, en la búsqueda de brindar mayor calidad en la educación que se imparte. No obstante, se hace imperiosa la necesidad de formar a los docentes en estrategias inclusivas que le permitan hacer una planeación centrada en la persona, en sus potencialidades, capacidad dejando de un lado su discapacidad.

Estrategias pedagógicas, son aquellas acciones que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas, deben apoyarse en una rica formación teórica de los docentes, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje. Sólo cuando se posee una rica formación teórica, el maestro puede orientar con calidad la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas. Cuando lo

que media la relación entre el docente y el estudiante es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza, como lo formula Antanas Mockus y su grupo de investigación (1984), se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza - aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto (Beleño, 2013)

Subcategoría 7. Materiales didácticos

Durante el análisis, el origen de esta categoría fue guiado por la indagación a los docentes acerca de los materiales didácticos utilizados como apoyo para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, de esta manera los docentes expresaron: *"utilizo material didáctico virtual ubicado en Tema", "cuando uno tiene un estudiante con discapacidad es importante pensar de manera más abierta, crear material que le sea útil", "trabajamos con plataformas virtuales, tableros, talleres"; por el contrario, el 90% no referenciaron utilizar material didáctico en sus clases, "ninguno, la clase es muy dinámica, y hay mucha oralidad".*

Partiendo por lo expresado por los docentes y teniendo en cuenta que desconocen los diferentes apoyos técnicos y tecnológicos para personas con discapacidad, es urgente que las universidades, como instituciones garantes de derechos, adquieran equipos técnicos y tecnológicos que posibiliten el acceso a la formación de los estudiantes con discapacidades, y los pongan a disposición de los docentes, mediante una formación en el manejo adecuado de estos elementos.

Los materiales didácticas, son aquellas herramientas o medios didácticos que apoyan la realización de las actividades de aprendizaje planteadas por el docente, facilitando el acceso al conocimiento y el logro de los objetivos propuestos y más específicamente en el caso de la educación inclusiva, motivando el aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades y capacidades.

Cebrián (citado por Cabrero, 2001) define los recursos didácticos como todos los objetos, equipos y aparatos tecnológicos, espacios y lugares de interés cultural, programas o itinerarios medioambientales, materiales educativos que en sus casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum. Dentro de los principales recursos o materiales se encuentran los libros de textos, audiovisuales, juegos, software, equipos, sistemas de comunicación aumentativa y alternativa.

Subcategoría 8. Evaluación

En el análisis de la información se utilizó la estrategia suma categorial de las entrevistas realizadas a los docentes, acerca de la forma de evaluación de los estudiantes con discapacidad presentes en las aulas, se dio origen a la categoría Evaluación. La respuestas dadas por los docentes destacaban diversas formas, pero con la misma rigurosidad y exigencia de los demás compañeros *"La dificultad en la evaluación se presenta a la hora en que el estudiante tenga que analizar documentos escritos", "No la excluyo, ella sabe cuándo tiene que exponer y yo presto*

mi atención para poder captar lo que me está diciendo", "No, exactamente igual para todos y han sido evaluaciones individuales y hasta ahora la estudiante ha respondido a la par que sus compañeros", "Es una niña inteligente, es una niña que capta muy bien las cosas y yo finalmente no distingo cuál es esa discapacidad a la hora de evaluar ni a la hora de como ella interactúa con la clase", "los exámenes son en computador, pero con ella se le van a dar por escrito y con el tamaño de letra más grande, porque me dice que la lectura en el computador se le dificulta un poco más, me dice que para ella es más fácil para leerlo e irlo respondiendo; le gusta un trato de calidad, que la evalúen igual que a los demás, por eso estamos trabajando la evaluación igual que como todos los estudiantes", "es la misma evaluación para todos, no hago flexibilización, la misma transmisión del conocimiento para todos", "lo único que he tenido en cuenta es que a ella le he dado más tiempo y he estado más pendiente y le he preguntado a ella qué tiempo extra cree necesario". Sin embargo, algunos docentes hacen distinciones al momento de evaluar a estudiantes con discapacidad, *"No puede ser igual a la de los demás, porque no es su idioma, están en otro nivel, el sordo sería capaz siempre y cuando tenga claro el concepto y lo que se le pregunta, tendría que haber una retroalimentación de la pregunta en caso de que el sordo por sí solo no le encuentre la claridad". "Preferiblemente se deben hacer preguntas más concretas. Hay que hacerlo a nivel muy personal", "igual que a todos, la única excepción es que le leo a ella en voz alta las preguntas y pasó de vez en cuando para saber cómo va", "A veces individual y a veces en grupo", "esas consideraciones fueron en los primeros semestres y de acuerdo con el proceso pasó a exámenes normales y sus notas siempre estuvieron por encima del promedio".*

De lo anterior, se rescata la actitud positiva que tienen los docentes frente a los estudiantes con discapacidad, así como la variedad de las formas de evaluación, la imagen positiva que tienen frente al proceso de los estudiantes, no obstante, algunos docentes desconocen que un estudiante con discapacidad necesita, en la mayoría de ocasiones, el doble del tiempo para desarrollar una actividad, una lectura o un trabajo, que si no cuenta con apoyos desde el inicio de su formación, muy seguramente tendrá problemas cuando los conocimientos sean más complejos, aunque es cierto que algunos de los estudiantes con discapacidad tienen excelente capacidad cognitiva, y eso no significa que disminuya el esfuerzo a la hora de responder ante las diferentes asignaturas.

Subcategoría 9. Experiencias significativas

La categoría experiencias significativas surgió cuando se les pidió a los docentes compartir una experiencia en su labor como docente, para lo cual, los docentes referenciaron que tienen acciones pedagógicas significativas para el aprendizaje basado en hechos reales, "*para mí el punto de partida y referente es la prueba diagnóstica, con eso empiezo a revisar a nivel particular cuáles son las dificultades y empiezo a trabajar con talleres de acuerdo a la dificultad con respecto al grupo", "leer más en voz alta, para que a la niña no le toque ponerse a leer con tanta dificultad, y de paso ganan todos, y así empezamos a hablar de la importancia de la lectura en voz alta. La clase me empieza a obligar a pensar siempre en distinto", "para un estudiante con discapacidad auditiva, lo mejor serían las asesorías personalizadas, porque lo ubican dentro del trabajo que él va a realizar en el semestre, así puede comprender mejor los textos que sabe que va a recibir o el trabajo que tiene que desarrollar", "A mí me gusta trabajar*

mucho con el aprendizaje colaborativo, y también trabajo algo de aprendizaje significativo; mirar el contexto", "en el caso de los estudiantes con discapacidad, también creo que con ellos es importante trabajar la parte personalizada, las tutorías, porque en clase es difícil sentarme solamente con un estudiante"

De acuerdo a lo referido por los docentes, es claro que el ejercicio pedagógico cambia cuando en el grupo hay un estudiante con discapacidad, esto supone para el maestro nuevas formas de ver y pensar la educación, pero para que estas experiencias sean cada día más exitosas y significativas se debe dar un nuevo enfoque al rol del maestro como un coequipero que sea capaz de transformar su quehacer pedagógico y cerrar la brecha que existe entre la educación tradicional e inclusiva.

Respecto a las tutorías es importante hacerlas de manera periódica como otra forma de acompañar el proceso de formación, incluso pueden organizarse tutorías entre pares, identificando aquellos estudiantes más aventajados en las diferentes áreas, con los cuales se puede organizar espacios de apoyo y grupos de estudio.

Subcategoría 10. Discriminación

La categoría discriminación surgió mediante la indagación a los docentes acerca de la aceptación o discriminación de los compañeros de clase a los compañeros con discapacidad y el manejo dado en el aula de clase. Ante la pregunta algunos docentes no respondieron claramente, pero hicieron varias apreciaciones al respecto: *"Normal, aunque él a veces se aísla", "los*

compañeros observo que antes tienen es sobreprotección, que también me parece mal", "yo noto es cierto grado de intolerancia de algunos de los compañeros de la estudiante hacia su situación", "no, en mi curso no, y de hecho los compañeros la ayudan, siempre están muy pendientes de ella", "nosotros como docentes nos informamos, nos comunicamos, nos comentamos hechos, sucesos, actividades que se generan a nivel grupal y particularmente ni he escuchado, ni he compartido, ni he visto la necesidad de hablar del tema porque pues así como yo la he visto, ningún docente la ha estigmatizado por su condición", "Lo más ameno posible, nadie se mete con ella, natural, nadie la trata diferente, y es el salón donde más estudiantes tengo", "a veces molestan entre ellos, pero eso lo sabe uno, no lo sabe el estudiante, por como habla o trata de hablar, yo les solicito respeto, eso lo hacen muy a espaldas, pero con él son muy bien, yo creo que para todos él es un ejemplo total, un ejemplo de vida, un ejemplo a seguir".

Respecto a lo referido por los docentes, sobre las dinámicas de aula, si bien es cierto que algunas personas con discapacidad tienden a aislarse, porque a veces el medio se vuelve hostil o no se sienten parte del grupo, también es cierto que se hace necesario generar espacios de sensibilización y toma de conciencia frente a la diversidad, las universidades, desde Bienestar Estudiantil, se deben proyectar hacia la construcción de una cultura inclusiva donde se respete la diversidad.

Como complemento de la información anterior, los docentes y estudiantes durante el proceso de investigación, resaltaron que es necesaria mayor capacitación en cómo manejar el aula y apoyar al estudiante con discapacidad, debido a que no todas las discapacidades son iguales y unas requieren más apoyo que otras, para ello las instituciones de educación superior

deben crear una política institucional educativa y social, con un enfoque inclusivo, acceso arquitectónico, biblioteca accesible dotada de nuevas tecnologías y un trabajo articulado, en el que se materialice lo escrito sobre una política clara de inclusión y socializarla con los diferentes actores, es decir, implementar políticas que incluyan tanto a estudiantes como a docentes; como parte ello, antes de iniciar el semestre académico se debe comunicar a los docentes sobre los estudiantes con discapacidad que tendrán en sus aulas de clase, capacitarlos y buscar estrategias como las tutorías para facilitar su proceso de adaptación a la vida universitaria.

De igual manera, es necesario evitar toda forma de discriminación o rechazo, y orientar a los docentes teniendo en cuenta que al no saber cómo manejar algunas situaciones, la sensibilidad de las personas con discapacidad, ante la crítica puede incidir en que se desmotiven, aíslen y coloquen barreras que dificulten la normal interacción con sus compañeros de clases.

4.3 Contrastación de los resultados

Posterior a la realización del análisis e interpretación de los resultados se procedió a decantar las categorías como acceso, permanencia y promoción que las IE llevan a cabo al momento de acompañar a estudiantes con discapacidad. De esta manera se contrastan las concepciones teórico - prácticas de las acciones de la institución, del proceder del docente y la reflexión de la autora del presente estudio.

Los docentes refieren no conocer sobre los procesos de admisión que existen en las Universidades, lo cual resulta preocupante, debido a que desde la Ley 30 de 1992- Servicio

Público de Educación Superior, donde se reglamenta la organización del servicio público de la Educación Superior, se establece que la educación para personas con limitaciones es parte integrante del servicio público educativo. Por ellos las IE deben organizarse internamente, o mediante convenios generar acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten la inclusión educativa y social. Lo anterior supone que las instituciones educativas construyan, promuevan y divulguen políticas con enfoque inclusivo, por ejemplo, con la creación de un comité o comisión que se encargue de promover, acompañar y evaluar los procesos de inclusión educativa en cada una de las Universidades.

El estudiante debe ser el protagonista de su proceso de aprendizaje desarrollando capacidad de análisis, interpretación e inferencia de la información desde su contexto (Beraza y Zabalza, 1996), con el fin de adquirir autonomía en su proceso de aprendizaje, más aun desde las respuestas dadas por los entrevistados resaltaron que para que esto suceda, el docente debe ser un coaching que facilite y acompañe el proceso. Las respuestas de los docentes denotan que deben planificar, expresar y mantener excelentes relaciones interpersonales con sus estudiantes para desarrollar capacidades de orientación y evaluación: "*realizo la planeación prestablecida del tema correspondiente y la estrategia a utilizar",* "*para mí el punto de partida y referente es la prueba diagnóstica, con eso empiezo a revisar a nivel particular cuáles son las dificultades y empiezo a trabajar con talleres de acuerdo a la dificultad con respecto al grupo".*

Cabe destacar que las competencias de los docentes están direccionadas a su proceso de planeación, contenidos, información, gestión metodológica y evaluación de aprendizaje en sus estudiantes, por ende en este caso los participante refieren: *"organizar el currículo y sobre todo*

hacer ajustes en el plan de estudios para que el aprendizaje sea el más acertado y estos chicos se sientan bien", "trabajo la parte didáctica, como con juego de roles y desarrollo de casos" , mediante estos procesos el docente es llevado a la reflexión e investigación sobre su quehacer pedagógico en el aula de clase centrado en la persona y sus potencialidades.

Cesar Coll (1994), desde su perspectiva plantea un sistema educativo que debe encaminarse al estudio de las prácticas educativas en el ámbito del aula de clase como un medio de organización y políticas que medien el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto en el ámbito que se desarrolle la educación no debe ser autoritaria, por el contrario, debe basarse en la organización de un sistema interdisciplinar que agrupe todos los mecanismos necesarios para lograr un aprendizaje significativo. De este modo mediante las entrevistas se reflejó: *"Trabajo en grupo, para que los demás se involucren y, el proceso de apoyo no sea solo del docente, sino de los mismos estudiantes", "Si, los aprendizajes son diferentes, miro las dificultades y trato de acercarme a cada uno", "Ideal hacer una mediación y una reafirmación del aprendizaje a nivel individual"* y por el contrario, la mayoría no referenciaron utilizar material didáctico en sus clases, "*ninguno, la clase es muy dinámica, y hay mucha oralidad*". Debido al desconocimiento de los docentes frente a los diversos sistemas de apoyo que existen, no los usan, por tanto, se requiere un trabajo comprometido de las universidades para empoderar a los docentes sobre las diferentes estrategias apoyadas por tecnologías asistidas y materiales adecuados, dinámicas y recursos en general que contribuyen al proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Los docentes expresaban notar cierto grado de intolerancia y algunas actitudes discriminatorias, pero son muy pocas. Señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de

discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser priorizadas para garantizar calidad de vida para la población. Ortiz (2000), afirma que el primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias, resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje. Con relación a lo anterior, el docente como agente de cambio está llamado a promover una cultura inclusiva, donde se respeten las diferencias, donde se valore la diversidad, construyendo escenarios que permitan el reconocimiento y la valoración del otro como un ser único, con grandes potencialidades.

Ortiz (2000) sugiere adoptar una propuesta de enseñanza y aprendizaje interactivo. En esta nueva comprensión de la enseñanza se hace compleja la acción docente, al considerar básica su acción crítica adecuando el currículo común a las diferentes necesidades individuales, con relación a las estrategias pedagógicas que implementan los docentes y teniendo en cuenta la definición de Ortiz, se evidencia que los docentes cuentan con variedad de estrategias pero, en su mayoría no responden a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, por ende se hace imperiosa la necesidad de revisar e identificar aquellas estrategias que minimicen las barreras para acceder al conocimiento, pues si bien es valiosa la labor del docente en el ejercicio pedagógico, también es cierto que el estudiante debe ser el protagonista del aprendizaje

Las prácticas pedagógicas según Zaccagnini (2008) son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. Uno de los factores

determinantes para garantizar la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo tiene que ver con la planificación de la enseñanza que supone pensar en la diversidad del grupo, y en la posibilidad que tienen todos y cada uno de alcanzar los objetivos propuestos, identificando sus dificultades, pero también sus capacidades. A este respecto en los docentes se evidencia disposición para aprender, por ende, es importante la capacitación que les permita conocer y manejar las diferentes tecnologías al servicio del aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

5. Conclusiones

El trabajo de investigación, realizado con los docentes, permitió analizar las estrategias educativas y pedagógicas desarrolladas en las aulas de clase, cuando se enfrentan a grupos donde al menos tienen un estudiante con discapacidad. A continuación se describen algunas de las conclusiones:

Con base en la teoría y las estrategias encontradas en las Instituciones de Educación Superior objeto de estudio, se deduce que en las universidades no se evidencia en la totalidad de los casos, una ruta de acceso, o protocolo de identificación para estudiantes con discapacidad (barreras arquitectónicas, de acceso a la información de la universidad, acceso a los mecanismos de asistencia estudiantil, entre otras).

Las Universidades adolecen de una orientación adecuada personalizada que les permita a los estudiantes orientarse y movilizarse de forma segura en el campus universitario. Además en un 90% de los docentes entrevistados, desconocían que tendrían en sus aulas de clase un estudiante con discapacidad, por ende sus clases no fueron preparadas teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes, y este tema implica generar procesos de comunicación asertiva que permita al docente conocer previamente al estudiante o al tipo de discapacidad que tiene para generar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión educativa.

Los docentes al desconocer sobre el abordaje que deben realizar al momento de tener estudiantes con discapacidad en sus aulas, caen en el error de desarrollar metodologías de manera tradicional, omitiendo que se deben tener en cuenta procesos de flexibilización de currículo a la hora de presentar un trabajo, desarrollar un tema, realizar una evaluación, de acuerdo a las necesidades o barreras que presenten los estudiantes para lograr apropiación del conocimiento.

Los docentes aportan prácticas y estrategias pedagógicas en el desarrollo de sus clases que contribuyen a la enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, pero no de una manera significativa para el estudiante. Es vital que los docentes desarrollen estrategias educativas y pedagógicas inclusivas, acordes al modelo de desarrollo humano y social que exige afianzar en unas competencias desde el ser, saber y hacer de acuerdo a las necesidades de las personas, donde el objetivo de cada programa académico deberá ser la equiparación de oportunidades con sus respectivos ajustes, en este caso, para los estudiantes con discapacidad sensorial.

Se resalta que los docentes hacen esfuerzos valiosos en la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas de clase, a pesar de no contar con todas las herramientas necesarias para desarrollar un proceso de aprendizaje, por lo cual se evidenció que no hay conocimiento de la existencia de software de apoyo e instrumentos tecnológicos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Es necesario que los docentes implementen la estrategia de evaluación continua o evaluación comprensiva, (Stake, 2006), es decir, que el proceso del estudiante sea evaluado desde el inicio y de una manera continua, permitiendo la suma de los avances adquiridos durante el proceso formativo, que permitan finalmente evaluar al estudiante de una manera integral.

Un factor de éxito que contribuye en la promoción de los estudiantes con discapacidad, es conocer de manera anticipada cuál va a ser el desarrollo de las clases, rutinas, ejercicios, trabajos, dinámicas de clase, así como previamente tener el material adecuado a la necesidad del estudiante, en el lenguaje que se requiera, en el tamaño adecuado, o el medio pertinente; además de la noción de la temática que se va a tratar, los autores que se van a estudiar, los sitios web donde se puede ampliar la información, de tal forma que se posibilite la apropiación del conocimiento.

La discriminación en el aula donde hay estudiantes con discapacidad, existe, porque la cultura en que se desarrollan lo promueve, por ello la misión de la universidad es proponer escenarios de participación donde se genere el trabajo solidario o cooperativo que permita modificar los contextos sociales de exclusión frente al tema de la discapacidad.

En cuanto a las experiencias significativas, los estudiantes actuales que tienen discapacidades sensoriales, son los futuros profesionales y deben tener la certeza que la comunidad educativa los apoyó logrando desplegar al máximo su potencial hacia el cumplimiento de sus objetivos profesionales, incursionando en el medio productivo debidamente

empoderados para ejercer, y así convertirse en un punto de referencia para que otras personas con discapacidad se motiven a ingresar a cursar estudios de educación superior.

Las Universidades no niegan el derecho a la educación, pero la permanencia y promoción de los estudiantes a lo largo del desarrollo de la carrera no está garantizada. En general de esta investigación se puede concluir que es una cuestión de voluntades tanto administrativas y personales de las instituciones educativas y de los docentes, para generar estrategias de apoyo en el proceso enseñanza – aprendizaje de las personas con discapacidad.

6. Recomendaciones

De acuerdo con lo anterior y como una de las finalidades de este estudio investigativo se plantean las siguientes recomendaciones para las Instituciones de Educación Superior:

- Se hace necesario la Profundización en la realidad de los estudiantes con discapacidad sensorial en las Instituciones de Educación Superior que permita la identificación de aciertos y desaciertos en el ejercicio de enseñanza – aprendizaje y cómo esto influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes en las diferentes áreas.

- Se deben establecer rutas específicas de atención a lo largo de los procesos de formación, de manera que, desde antes del ingreso de los estudiantes a las aulas de clase, las diferentes Facultades y Escuelas de formación realicen los ajustes pertinentes, empezando por la capacitación de sus docentes en temas de educación inclusiva, abordaje educativo y pedagógico en discapacidad.

- El docente en el ejercicio pedagógico en la Educación Superior debe trasformar su quehacer profesional con metodologías inclusivas que promuevan la equiparación de oportunidades que faciliten el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes a lo largo de su formación académica de una manera interdisciplinar. De esta manera se busca que en las Universidades se promueva el acceso a personas con discapacidad,

garantizándoles su permanencia a través de apoyos educativos y pedagógicos que eviten la deserción.

- En las Universidades se debe plantear la adaptación o flexibilización el currículo y sus contenidos temáticos de acuerdo con los programas de formación académica y la realidad del estudiante en formación, teniendo presente el tipo de discapacidad en el caso que compete a este estudio la discapacidad visual y/o auditiva.

- Diseñar y establecer programas de tutorías personalizadas a estudiantes con discapacidad cuya función será asesorar en la profundización de las temáticas complejas, en articulación con cada uno de los docentes, siempre y cuando el estudiante lo solicite en el departamento especializado de cada una de las universidades.

- Se hace necesario que a nivel universitario se promuevan campañas que conlleven al goce efectivo de los derechos, evitando toda forma de discriminación y exclusión que se puedan presentar en los diversos escenarios de formación, que sean opuestas a las políticas de inclusión educativa que se han liderado principalmente por el Ministerio de Educación.

- Se debe promover encuentros entre docentes que tienen estudiantes con discapacidad para generar intercambio de experiencias, los cuales pueden ser liderados por un comité institucional, de tal modo que se trabaje de manera articulada para que los diferentes

departamentos de las universidades conozcan y promuevan el enfoque de educación inclusiva.

- Finalmente, se hace necesario dotar a la universidad de medios técnicos y tecnológicos que permitan el acceso a la información ejemplo tiflotecnológicos, y contar con profesionales con formación en lenguaje de señas y otros con experticia en las áreas tiflológicas como tifloinformática, braille, ábaco, orientación y manejo espacial, para que capaciten a la comunidad educativa, principalmente a los docentes y administrativos. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, es importante que los docentes adquieran técnicas, conocimientos y recursos tecnológicos y tiflotecnológicos para orientarlos en la correcta utilización de la tecnología, instrumentos auxiliares, ayudas o adaptaciones tecnológicas, como los que facilitan o permiten el acceso de la información del ordenador, los que puedan conectarse al ordenador para intercambiar información, programas de gestión bibliotecaria y de acceso a internet.

- En cuanto a los estudiantes sordos, existen programas como I-communicator que permite traducir a formato escrito y lenguaje de señas el discurso de una persona y viceversa. En Colombia, el ingeniero de sistemas Jorge Enrique Leal desarrolló una plataforma que traduce el español al lenguaje de señas que utilizan los sordos. Hetah cuenta con un avatar, que gesticula las señas de manera clara para personas con discapacidad auditiva. Igualmente, existe el Telecommunications Device for the Deaf (TDD), un dispositivo para comunicación escrita, sistema que transmite el mensaje

escrito a otro dispositivo compatible a través de una línea telefónica. Las universidades puede también participar del proyecto Centro de Relevo que permiten a los usuarios con discapacidad auditiva llamar a teléfonos móviles y fijos en Colombia y acceder al entorno digital. Además, capacitan virtualmente a intérpretes de lenguaje de señas, pueden apoyar iniciativas actuales del Ministerio de las TIC como películas con audio-descripción con una aplicación que se pueden descargar al celular y participar en programas como cine para todos.

Bibliografía

Abosi, O. C. (2000). Trends and issues in special education in Botswana. *The Journal of Special Education*, 34(1), 48-53.

Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas*, 38(1).

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Narcea Ediciones.

Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado* (Vol. 67). Narcea Ediciones.

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.

Alegre, O. M., & Villar, L. M. (2008). *Evaluación del Postgrado* Universitario Educar en la Diversidad.

Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Evaluation of a 10-year special education masters's degree program: the case of La Laguna University. International Journal of Special Education, 24 (2), 116-129.

Alegre, O.M. y Villar, L.M. (2009). Master's Degree "Education in Diversity" (MDED): Toward Inclusion Education Quality. *International Journal of Training and Learning in Higher Education*, 22 (1), 1-13.

Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M., & López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, *18*(2).

Alonso, A., & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39(2), 82-98.

Alzugaray, S., Mederos, L., & Sutz, J. (2011). La investigación científica contribuyendo a la inclusión social. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6(17), 11-30.

Andrés, M. D., & Sarto, M. P. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. MP Sarto y ME Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 85-118.

Archivos Nacionales de Reino Unido. (2014). *Actas Públicas Generales: Government*. Londres. Recuperado de: http://www.legislation.gov.uk/ukpga.

Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discrimination legislation*. C. Hurst & Company.

Barnes, C., & Mercer, G. (2004). Theorizing and researching disability from a social model perspective. *Implementing the social model of disability: Theory and research*, 1-17.

Barton, L., & Armstrong, F. (2001). *Disability, education and inclusion: Cross-cultural issues and dilemmas*.

Bayot, A., del Rincón, B., & Pina, F. H. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1).

Baylis, P., Van Hove, G., Carro, l., & Hinz, A. (1997). *Manifiesto of the Carrot Group: Inclusion and Integration*. The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe, http://www.uva.es/inclusin/journal/297-man.htm/

Beauchamp-Pryor, K. (2007). *Students with Disabilities in the General Education Classroom* (Tesis doctoral). Universidad de Swansea, Swansea.

Beleño Pacheco, D. A., & Zabalza Zapata, E. L. (2013). *La pintura con una mirada inclusiva hacia la discapacidad cognitiva*.

Beraza, M. A. Z. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European Journal of Teacher Education*, 19(3), 293-302.

Beraza, M.A.Z. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Blanco, J. M. G. (2009). Humanismo, sociedad y sociología. Una perspectiva sistémica. *Política y sociedad*, 45(3), 17-28.

Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.

Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *A case study of a UK university. Disability & Society*, 14(1), 85-101.

Cabero, J (2000) (Dir.) *Uso de los medios audiovisuales, informáticos y las NNTT en los centros andaluces*. Universidad de Sevilla-Sevilla. (En línea). Disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/libro.htm

Casilimas, Carlos. A. Sandoval. (2002). *Investigación cualitativa*. Icfes.

Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I., & Susinos Rada, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.

Chakaika, T. (2007). *Inclusion of Disabled Students in Higher Education in Zimbabwe: From Idealism to Reality -A Social Ecosystem Perspective* (Tesis doctoral). The University of Sheffield, Sheffield.

Cantero, J. M. M., Corti, M. I. N., & Bellón, E. M. E. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *ESE: Estudios sobre educación*, (24), 103-124.

Cañas, J. J., & Waerns, Y. (2001). *Ergonomía Cognitiva: Aspectos Psicológicos de la interacción de las personas con la tecnologia de la informacíon*. Ed. Medica Panamericana.

Castellana, M., & Bars, I. S. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la

educación superior. Aloma: *revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (18), 209-227.

Coll, C, (1994) *Tecnología y comunicación educativa, un encuentro con los países de América Latina,* ISSN 01870785

Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional*. En Monereo, C. y Solé, I. (coords). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Corlett, S., & Cooper, D. (1992). *Students with Disabilities in Higher Education*: A Guide for All Staff. Skill.

Comité de Inclusión, Universidad de Antioquia. (2007). *La Inclusión Educativa en la Universidad de Antioquia*. Recuperado del sitio de internet de la Universidad De Antioquia: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132441_archivo.pdf

Crow, L. (1996). *Including all of our lives: Renewing the social model of disability*. Exploring the divide, 55, 58.

Dane (2012) http://www.dane.gov.co/index.php/esp/demographic/population-projections/119-demograficas/discapacidad/2848-discapacidad-por-departamentos Recuperado Marzo 10 de 2015

Echeita Sarrionandía, G., & Verdugo Alonso, M. Á. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*.

Farris, T. (2011). *Texas High School Principals' Attitudes toward the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Classroom* (Tesis doctoral). Universidad de Texas, Texas.

Fernández B. J.Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI, núm. 162, abril-junio,

2012, pp. 9-24. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Distrito Federal, México. ISSN: 0185-2760. Vol. XLI (2), No. 162, Abril - Junio de 2012, pp. 9-24

French, S. (1994). *What is disability. On Equal Terms*. Butterworth-Heinemann Ltd. Oxford, 3-16.

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). *Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. Studies in higher education*, 29(3), 303-318.

García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE.), 1-15.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

Garcia Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M. (2008). Modelo de la evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*

Giné, C. G. (2002). *Inclusión y sistema educativo*. Recuperado el 25 de agosto de 2015.

Heindel, A. J. (2014). *A Phenomenological Study of the Experiences of Higher Education Students with Disabilities*.

Hernández S.Y. (2003) ¿*Qué Es La Práctica Educativa*?, Recuperado: http://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/16892.que-es-la-practica-educativa.html

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Fonseca Rosario, P. & Rubio Espín, M (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla. http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/tema8/blio.htm

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar. (2010). Metodología de la Investigación. Tercera Edición. México Edit. McGraw Hill.

Hurst, A. (1996). *Reflecting on researching disability and higher education,* in: L. Barton (Ed.) Disability and society: Emerging Issues and insights (London, Longman).

Informe sobre la salud en el mundo (2010), http://www.who.int/whr/2010/es/

Latorre, A., del Rincón Igea, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*.

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992

Lobato Quesada, X., & Ortiz González, M. D. C. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*.

Mank, D. (2000). Inclusión, cambio organizacional, planificación centrada en la persona y apoyos naturales. *Revista Integra*, 3(8), 1-4.

Mazzotta, M. J. D. S., & Sousa, S. M. Z. L. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, 5(9), 96-108.

MEN (2013) *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*, Ministerio de Educación Nacional. Colombia

Morales, J. C. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(1), 15-31.

Morris, J. (1991). Pride against prejudice: tranforming attitudes to disability. *New Society Pub*.

Opertti, R., & Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179.

Pina, F. H., Clares, P. M., Juárez, M. M., & Hernández, F. M. (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada Learning and competences. A new view. REOP-*Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319.

Oliver, M., & BOCHEL, H. M. (1991). *The politics of disablement. International Journal of Rehabilitation Research*, 14(2), 185.

Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). *La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros*.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. St Martin's Press.

Palacios, S. M., Bejar, R. M., & Dussan, C. P. (2010) *Análisis de la situación de la educación superior para personas con discapacidad en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional, 6.

Opertti, R., & Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179.

Ortiz, M. D. C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 31(1), 5-11.

Palacios (2010), "*Abrir puertas: una mirada introspectiva de la inclusión en la Universidad de San Buenaventura*. Recuperado http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132620_archivo.pdf Agosto 2015

París, 10 (2002). The effect of groups and individuals on national decision making: Influence and domination in the reading policymaking environment (CIERA informe 3-025). Recuperado del sitio de internet de University of Michigan, Center for Improvement of Early Reading Achievement: http://www.ciera.org/library/reprots/3-025-pdf

Prieto, E. S. (2012). A Comparison between the Ley General para la Inclusion de las Personas con Discapacidad and the Americans with Disabilities Act. *Perspectivas Sociales*, 14(2).

Pousson, J. M. (2011). *The attitudes that community college students have toward community college students with disabilities* (Tesis doctoral). Universidad de San Luis, San Luis.

Rodríguez Díaz, S. Y Ferreira M. A. V. (2009): "Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: un ejercicio de dis-normalización", *Revista Internacional de Sociología (RIS)* 68 (2); pp. 289-309. ISSN: 0034-9712.

Sakellariadis, A. (2010). *The challenge of supporting the supporters in the inclusive school. Transforming the role of the SENCO: Achieving the national award for SEN coordination*, 24.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Swain, J., French, S., & Cameron, C. (2003). *Controversial issues in a disabling society*. McGraw-Hill International.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (Vol. 10). Graó.

Tinklin, T., Riddell*, S., & Wilson, A. (2004). *Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: the current state of play*. Studies in higher education, 29(5), 637-657.

UNESCO (1989). *Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional*. (Conferencia General en su 25a. Reunión París, 10 de noviembre de 1989). Recuperado del sitio de internet de la UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002112/211205s.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2009). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

United Nations, Millennium Goals Development Report 2006, New York, p. 6, http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2006/MDG Reprt2006.pdf

Verdugo, M.A. (1995). *Investigación sobre Discapacidad en el Servicio de Información sobre Discapacidad.* Madrid: Universidad de Salamanca. https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/confer/con7.html

Watson, N. (2002). *Well, I know this is going to sound very strange to you, but I don't see myself as a disabled person: Identity and disability*. *Disability & Society*, 17(5), 509-527.

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Zaccagnini, M., & GISEA, G. 2008. *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo*.

Zapata, S. J. C., Mejia, L. M. F., Pérez, J. G., Correa, Y. M., Villegas, E. M., García, C. O., & Toro, B. N. R. (2015). Las personas sordas en la Universidad de Antioquia: Una ausencia que se cuestiona. *El Ágora USB*, 7(2), 303-310.

Apéndices

Apéndice A. Guía entrevista individual en profundidad

ENTREVISTA N°	
FECHA	
HORA DE INICIO	
HORA DE FINALIZACIÓN	
UNIVERSIDAD	
FACULTAD	
PROGRAMA	
NOMBRE DEL/A ENTREVISTADO/A	
ROL QUE EJERCE EN LA INSTITUCIÓN	
GÉNERO	
ENTREVISTADOR/A	

PREGUNTAS DIRECTRICES:

1. ¿En el proceso de admisión existe algún filtro para identificar estudiantes con discapacidad?

2. ¿Conoce con anterioridad, la admisión a su curso de algún estudiante en situación de discapacidad?

3. ¿Qué acciones realiza cuando sabe que va a llegar a su clase un estudiante con discapacidad?

4. ¿Al momento de diseñar sus clases, tiene en cuenta la diversidad de sus estudiantes?

5. ¿Qué estrategias pedagógicas implementa durante el desarrollo de sus clases?

6. ¿Cuáles acciones pedagógicas considera significativas para el aprendizaje de todo el grupo y cuáles en particular para estudiantes con discapacidad?

7. ¿Cómo evalúa a los estudiantes, en particular a quienes tienen una condición de discapacidad?

8. ¿Qué actitudes y conocimientos requiere el docente para facilitar el proceso de inclusión educativa?

9. ¿Qué deben hacer las directivas de la universidad para apoyar la inclusión en el aula de clase?

10. ¿Qué sugerencia le puede dar a otros docentes para desarrollar un trabajo pedagógico con estudiantes en situación de discapacidad?

Apéndice B. Preguntas a docentes

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES QUE FORMAN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SENSORIAL EN DOS UNIVERSIDADES DE BUCARAMANGA

PREGUNTAS A DOCENTES

DATOS GENERALES

- ✓ **Nombre:**
- ✓ **Facultad:**
- ✓ **Formación: Pregrado ___ Posgrado ___**
- ✓ **Asignaturas:**
- ✓ **Tiempo de ejercicio profesional:**

ACCESO

1. ¿En el proceso de admisión existe un filtro para identificar estudiantes con discapacidad?
2. ¿Qué acciones realiza cuando sabe que va a llegar a su clase un estudiante con discapacidad?

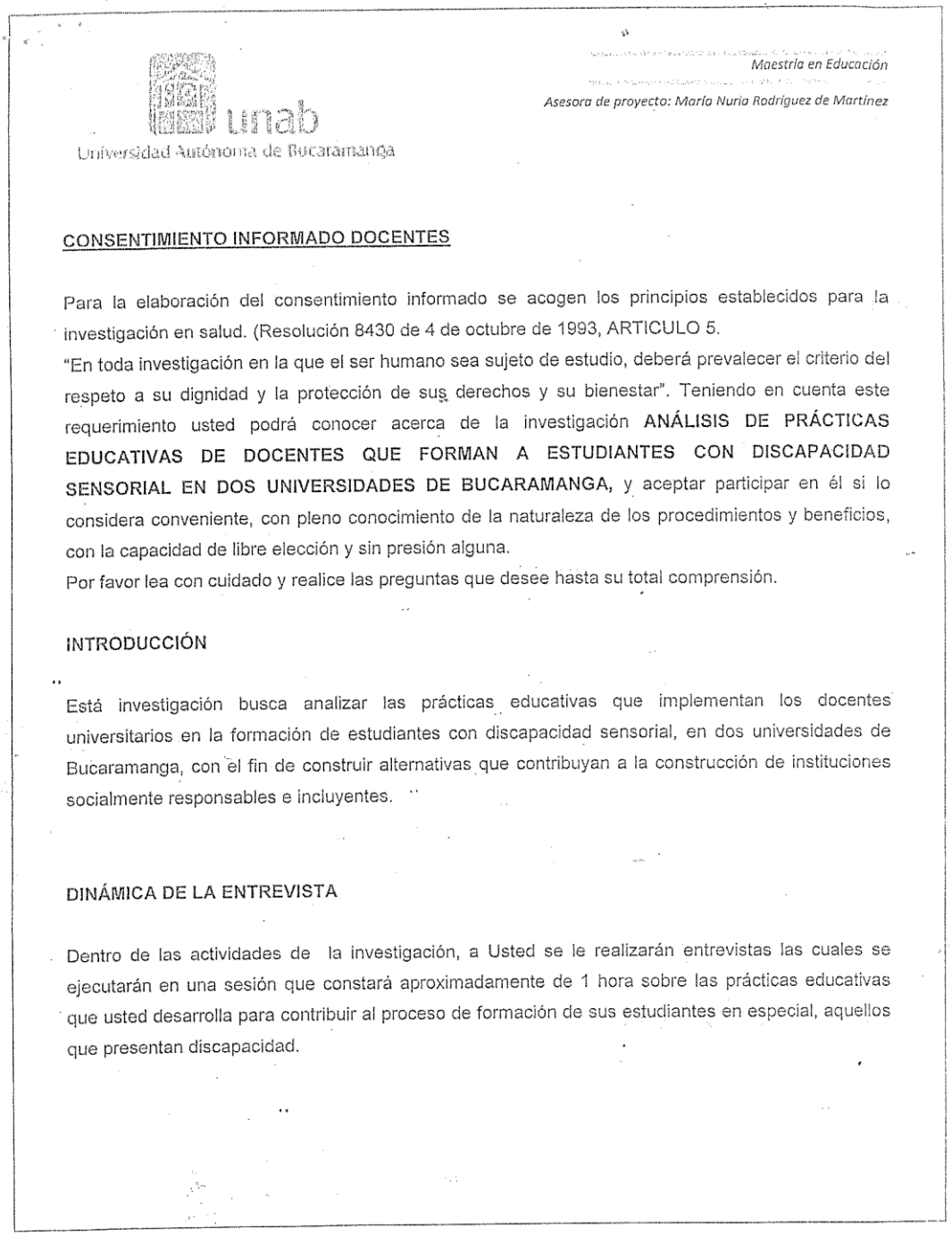
PERMANENCIA

1. ¿A la hora de planear sus clases, tiene en cuenta la diversidad de sus estudiantes?
2. ¿Cómo son sus clases, mencione una rutina que usted tenga para realizarlas?
3. ¿Cómo ajusta los contenidos de sus clases?
4. ¿Qué elementos tiene en cuenta para la planeación de sus clases?
5. ¿Cuenta con materiales didácticos como apoyo para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad?
6. ¿Cuáles acciones funcionan para todo el grupo y cuáles en particular?
7. ¿Cómo evalúa a los estudiantes?
8. ¿Puede compartir alguna anécdota o anécdotas que recuerde por algo particular?
9. ¿Existen situaciones de no aceptación o de discriminación por parte de los compañeros de aula, cómo las maneja?

GENERALES

1. ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión educativa?
2. ¿Es suficiente la actitud positiva del docente para lograr la inclusión educativa?
3. ¿Considera importante que las directivas de la universidad apoyen la inclusión, para la realización de su ejercicio docente?
4. ¿Qué dificultades ha encontrado en su ejercicio docente y que ha hecho para superarlo?
5. ¿Ha cambiado su percepción respecto a las personas con discapacidad? ¿Por qué?
6. ¿A nivel profesional y/o particular siente que esta experiencia a cambiado su vida?
7. ¿Qué sugerencia le puede dar a otros docentes para el abordaje de estudiantes con discapacidad?

Apéndice C. Consentimiento informado docentes



Universidad Autónoma de Bucaramanga

Maestría en Educación

Asesora de proyecto: María Nuria Rodríguez de Martínez

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

Para la elaboración del consentimiento informado se acogen los principios establecidos para la investigación en salud. (Resolución 8430 de 4 de octubre de 1993, ARTICULO 5.

"En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar". Teniendo en cuenta este requerimiento usted podrá conocer acerca de la investigación **ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE DOCENTES QUE FORMAN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SENSORIAL EN DOS UNIVERSIDADES DE BUCARAMANGA,** y aceptar participar en él si lo considera conveniente, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos y beneficios, con la capacidad de libre elección y sin presión alguna.

Por favor lea con cuidado y realice las preguntas que desee hasta su total comprensión.

INTRODUCCIÓN

Está investigación busca analizar las prácticas educativas que implementan los docentes universitarios en la formación de estudiantes con discapacidad sensorial, en dos universidades de Bucaramanga, con el fin de construir alternativas que contribuyan a la construcción de instituciones socialmente responsables e incluyentes.

DINÁMICA DE LA ENTREVISTA

Dentro de las actividades de la investigación, a Usted se le realizarán entrevistas las cuales se ejecutarán en una sesión que constará aproximadamente de 1 hora sobre las prácticas educativas que usted desarrolla para contribuir al proceso de formación de sus estudiantes en especial, aquellos que presentan discapacidad.

¿CUÁL ES EL PROPÓSITO DE ESTE PROYECTO?

Identificar aquellas prácticas educativas o pedagógicas que han sido exitosas en la formación de estudiantes con discapacidad; adicionalmente determinar cuáles son los ajustes y modificaciones que se deben realizar para garantizar la pertinencia de los procesos educativos y diseñar unas recomendaciones a nivel institucional que fomenten la participación y la promoción a lo largo del ejercicio educativo de estudiantes con discapacidad.

PARA SU TRANQUILIDAD, USTED PODRÁ:

- ✓ Rehusarse a contestar cualquier pregunta y podrá retirarse voluntariamente en cualquier momento de la entrevista, sin que esto ocasione algún de tipo sanción.
- ✓ Durante la entrevista podrá preguntar todo lo relacionado con la investigación y su participación.
- ✓ Toda la información se publicará única y exclusivamente con fines académicos y científicos por parte de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB.
- ✓ Usted autoriza la publicación de los resultados de la investigación, **en todo momento se mantendrá el secreto profesional y no se publicará su nombre o revelará su identidad**. La información que nos proporcione será tratada de forma confidencial, sus datos serán de uso privado, su identificación será responsablemente guardada en una base de datos construida, a fin de brindar la información suministrada por su parte. Además, en las publicaciones no se identificarán a las personas en específico, por esa razón ni su nombre ni su identidad serán revelados.
- ✓ Usted tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación y solicitar la información brindada en cualquier momento.

Acepta participar en esta investigación Si No acepta participar en esta investigación _____

Acepta que su información pueda ser guardada y usada en otras investigaciones que se necesiten realizar en un futuro X Acepto ___ No Acepto

Con fecha 21/08/2015, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se le aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a su participación en la entrevista, Usted acepta participar en esta investigación titulada **ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE**

DOCENTES QUE FORMAN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SENSORIAL EN DOS UNIVERSIDADES DE BUCARAMANGA.

Firma del Participante:
Cédula de Ciudadanía
Dirección:

Nombre de la Asesora de la Investigación MARÍA NURIA RODRÍGUEZ DE MARTINEZ
Firma:_____
Email: mrodriguez4@unab.edu.co
Cédula de Ciudadanía_____

Apéndice D. Curriculum Vitae

Sonia Patricia Diaz Orozco

Sdiaz682@unab.edu.co

Originario (a) de Bucaramanga, Colombia, Sonia Patricia Díaz Orozco

Realizo estudios profesionales en Especialización en Necesidades Educativas e Inclusión de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La investigación titulada Análisis de Prácticas Educativas y Pedagógicas de Docentes que Forman a Estudiantes con Discapacidad Sensorial en dos Universidades de Bucaramanga es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo Docente de Apoyo Pedagógico a Niños y Niñas con Discapacidad que se encuentran en las Instituciones Educativas del Municipio de Bucaramanga, específicamente en el área de Educación Inclusiva desde hace siete años. Asimismo ha participado en iniciativas de Construcción de Política Pública para personas con discapacidad.

Actualmente, Sonia Patricia Díaz Orozco funge como Docente en postgrado y pregrado en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, formando a profesionales de diversas disciplinas en abordaje a población con discapacidad visual y lectoescritura Braille, así mismo en pregrado promueve el desarrollo de conocimientos y habilidades en el Modulo de lecto-escritura Braille y

Profesional de Apoyo Pedagógico en Convenio con la Secretaria de Educación del Municipio de Bucaramanga, acompañamiento a estudiantes con discapacidad, formación a docentes y comunidad educativa en temas relacionados con educación inclusiva, Escuela de Padres, seguimiento y acompañamiento a Familias con hijos con discapacidad. Con amplia experiencia como docente universitaria en posgrado y pregrado en el área de atención a la diversidad, maestra de apoyo en las aulas de clase y en áreas tiflológicas, formación a docentes y agentes educativos en temas de inclusión social y educativa, asesoría y acompañamiento a personas con discapacidad. Adicionalmente con gestión sobresaliente en comunicación y capacidad de análisis, con habilidades y aptitudes de liderazgo, oratoria, dirección de grupos y comunidades.