



EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APUESTA POR EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD



Fondo Editorial
María Cano

EDITORAS ACADÉMICAS:
Esperanza María González Marín
Adriana Marcela Rojas Gil
Juliana Andrea Montoya Otálvaro

González Marín, Esperanza María, Rojas Gil, Adriana Marcela y Montoya Otálvaro, Juliana Andrea (editoras).
Educación inclusiva: una apuesta por el reconocimiento de la diversidad.

Primera edición, Medellín, Colombia:
© Fundación Universitaria María Cano
Diciembre de 2020

ISBN: 978-958-59301-8-6

González Marín, Esperanza María, Rojas Gil, Adriana Marcela y Montoya Otálvaro, Juliana Andrea (editoras).

Educación inclusiva: una apuesta por el reconocimiento de la diversidad / González Marín, Esperanza María, Rojas Gil, Adriana Marcela y Montoya Otálvaro, Juliana Andrea (editoras). -1.a ed.- Medellín: Fundación Universitaria María Cano. 2020.
344 p.; 21 x 29,7 cm

ISBN PDF-Internet: 978-958-59301-8-6.

1. Educación inclusiva. 2. Educación superior -Colombia 3. Instituciones de educación superior -políticas de inclusión. 3. Administración educativa. 4. Administración Educativa -Universidad.

Libro producto de investigación

Fundación Universitaria María Cano

Rector

Hugo Alberto Valencia Porras

Vicerrector académico

Jorge Albeiro Herrera Builes

Director Centro de Investigaciones y Desarrollo Empresarial

Nelson Alberto Rúa Ceballos

Jefe Oficina de Comunicaciones

Luis Horacio Escobar Correa

Fondo Editorial María Cano

comunicaciones@fumc.edu.co

Calle 56 n.º 41-90

Telefax: (57) (4) 4025500, extensión 133

Medellín, Colombia

Asesoría editorial

Delio David Arango Navarro

Nota legal

Las opiniones expresadas por los autores no constituyen ni comprometen la posición oficial o institucional de la Fundación Universitaria María Cano.

Todos los derechos reservados. Ninguna porción de este libro podrá ser reproducida, almacenada en algún sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio -mecánico, fotocopia, grabación y otro-, excepto por citas breves en revistas impresas o digitales, sin la autorización previa y por escrito de la Fundación Universitaria María Cano.

Tabla de contenido

Prólogo

Capítulo 1. Consideraciones sobre la educación superior inclusiva

- 1.1 Introducción
- 1.2 El sujeto que aprende en el marco del derecho fundamental a la educación
- 1.3 Reflexiones en torno a la educación inclusiva
- 1.4 Referentes normativos en educación inclusiva
- Referencias

Capítulo 2. Componentes de la educación superior inclusiva existentes en la Fundación Universitaria

María Cano

Resumen

- 2.1 Introducción
- 2.2 Metodología
 - 2.2.1 Variables/categorías de análisis
 - 2.2.2 Población. Unidad de análisis
 - 2.2.3 Muestra. Sujetos participantes
 - 2.2.4 Instrumentos de recolección de información
 - 2.2.5 Proceso de análisis
- 2.3 Resultados
 - 2.3.1 Hallazgos con relación a los resultados según la caracterización de la población estudiantil de la Fundación Universitaria María Cano
 - 2.3.2 Hallazgos con relación a la identificación en los lineamientos institucionales de los elementos relacionados con la educación inclusiva
 - 2.3.3 Hallazgos con relación a las percepciones de los estudiantes, directivas y docentes sobre la cultura y las prácticas de inclusión en el contexto de la Fundación Universitaria María Cano
- 2.4 Discusión
- 2.4 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 3. Prácticas pedagógicas incluyentes para la educación superior en ambientes virtuales de aprendizaje con población vulnerable

- Resumen

- 3.1 Introducción
- 3.2 Metodología
- 3.3 Resultados
- 3.4 Discusión
- 3.5 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 4. Inclusión educativa: reflexiones desde el psicoanálisis

- Resumen
- 4.1 Introducción
- 4.2 Educación inclusiva
- 4.3 Psicoanálisis y educación
- 4.4 Metodología
- 4.5 Discusión
- 4.6 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 5. Percepción y actitud del docente hacia la inclusión educativa de estudiantes Sordos de nivel superior en la UAEM

- Resumen
- 5.1 Introducción
- 5.2 Metodología
- 5.3 Resultados
 - 5.3.1 Percepción del docente de las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM ante la inclusión educativa de estudiantes Sordos de la UAEM
 - 5.3.2 Actitud del docente de las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM ante la inclusión educativa de estudiantes Sordos de la UAEM
 - 5.3.3 Comparación de la percepción docente en las variables de género, años de experiencia docente, por tipo de puesto y por facultad
 - 5.3.4 Comparación de la actitud docente en las variables de género, años de experiencia docente, por tipo de puesto y por facultad
 - 5.3.5 Observación no participante de la actitud docente para la inclusión educativa de estudiantes Sordos en las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM
- 5.4 Discusión
- 5.5 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 6. Revisión sistemática de prácticas educativas inclusivas en el contexto universitario (2009–2020)

- Resumen
- 6.1 Introducción
- 6.2 Metodología
- 6.3 Resultados
 - 6.3.1 Análisis bibliométrico
 - 6.3.2 Proceso de categorización
- 6.4 Discusión
 - 6.4.1 Conceptualización de las prácticas educativas inclusivas
 - 6.4.2 Condiciones favorecedoras de las prácticas educativas inclusivas y estrategias pedagógicas
 - 6.4.3 Condiciones que no favorecen la apropiación de prácticas educativas inclusivas
 - 6.4.4 Diseños metodológicos para evaluar las prácticas educativas inclusivas
- 6.5 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 7. Reconociendo la diversidad del pensamiento matemático. Una apuesta metodológica para fortalecer el razonamiento cuantitativo a partir de los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral

- Resumen
- 7.1 Introducción
- 7.3 Metodología
- 7.4 Resultados
- 7.5 Discusión
- 7.6 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 8. Inclusión en educación superior. Experiencia desde la mirada del equipo docente y del estudiante con discapacidad visual en el contexto de una universidad regional chilena

- Resumen
- 8.1 Introducción
- 8.2 Metodología
- 8.3 Procedimientos
- 8.4 Resultados
 - 8.4.1 Adaptaciones
 - 8.4.2 Barreras relacionadas a la experiencia de enseñanza-aprendizaje
 - 8.4.3 Factores de éxito
 - 8.4.4 Consecuencias de la experiencia inclusiva

- 8.5 Discusión
- 8.6 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 9. Universidad inclusiva: perspectivas del comportamiento de políticas universitarias de la educación superior en torno a la realidad de estudiantes con discapacidad

- Resumen
- 9.1 Introducción
- 9.2 Metodología
- 9.3 Resultados
 - 9.3.1 Perspectiva de contexto
 - 9.3.2 Perspectiva de integración regional
 - 9.3.3 La agencia de programas universitarios para estudiantes con discapacidad en las mejores universidades del mundo de acuerdo con el *ranking* de Shanghái
- 9.4 Resultados
 - 9.4.1 Desde el comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva de *Estados*.
 - 9.4.2 Desde el comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva universitaria
- 9.5 Conclusiones generales
- Referencias

Capítulo 10. La inclusión educativa y atención a la diversidad en la UAEM

- Resumen
- 10.1 Introducción
- 10.2 Metodología y resultados
- 10.3 Discusión
- 10.4 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 11. Construcción de un instrumento para la caracterización de prácticas educativas inclusivas en educación superior

- Resumen
- 11.1 Introducción
- 11.2 Metodología
- 11.3 Resultados
- 11.4 Discusión
- 11.5 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 12. Barreras y facilitadores para la participación de las personas con diversidad funcional en una institución universitaria de Cartagena

- Resumen
- 12.1 Introducción
- 12.5 Metodología
- 12.6 Resultados y discusión
- 12.7 Conclusiones
- Referencias

Capítulo 13. Diagnóstico de los procesos curriculares de la Fundación Universitaria María Cano, insumo para la construcción de una política de inclusión

- Resumen
- 13.1 Introducción
- 13.2 Metodología
- 13.3 Resultados
- 13.4 Discusión
- 13.5 Conclusiones
- 13.6 Recomendaciones
- Referencias

Lista de tablas

Tabla 1. Distribución de estudiantes

Tabla 2. Distribución de docentes de tiempo completo

Tabla 3. Distribución de directivos y coordinadores de sede

Tabla 4. Categorías de análisis

Tabla 5. Instrumentos aplicados en la investigación

Tabla 6. Características de la población de docentes de las Facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM

Tabla 7. Percepción por dimensiones de los docentes de la Facultad de Artes y Arquitectura de la UAEM

Tabla 8. La actitud por dimensiones de los docentes de la Facultad de Artes y Arquitectura de la UAEM

Tabla 9. Caracterización de la muestra de estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano a los que se evaluó estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral

Tabla 10. Cuadrantes cerebrales propuestos por Herrmann (1989)

Tabla 11. Clase de dominancia y perfil, según rango propuesto para los puntajes obtenidos en la evaluación

Tabla 12. Porcentaje de conocimiento por cuadrantes

Tabla 13. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante A

Tabla 14. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante B

Tabla 15. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante C

Tabla 16. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante D

Tabla 17. Descripción de opinión docente en torno a la experiencia educativa vivida con el estudiante en cuestión

Tabla 18. Preguntas realizadas a docentes sobre su experiencia en inclusión universitaria, con el estudiante en cuestión

Tabla 19. Preguntas realizadas al estudiante sobre su experiencia de inclusión universitaria

Tabla 20. Comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva de *Estados*

Tabla 21. Comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva universitaria

Tabla 22. *Ranking* de Shanghái 2019

Tabla 23. Mejores universidades latinoamericanas según *ranking* Shanghái 2019

Tabla 24. Índice de validez de contenido de las dimensiones del cuestionario

Tabla 25. Análisis de pilotaje

Tabla 26. Distribución de estudiantes según edad

Tabla 27. Distribución de estudiantes según género

Tabla 28. Distribución por dominios

Tabla 29. Muestra del estudio

Lista de figuras

Figura 1. Red conceptual de categorías

Figura 2. Bases de datos de los artículos revisados

Figura 3. Fecha de publicaciones revisadas

Figura 4. Idioma de las publicaciones revisadas

Figura 5. Distribución de artículos por país

Figura 6. Metodología/Diseño/tipo de investigación

Figura 7. Ejemplo de agrupación por medio de la técnica multivariante de análisis *cluster*

Figura 8. Contraste de los resultados obtenido en las pruebas VARK y diagnóstico cerebro total en los estudiantes la Fundación Universitaria María Cano a los que se evaluó estilos de aprendizaje y dominancia hemisférica cerebral

Figura 9. Universidad de Harvard. Servicios de acceso y discapacidad

Figura 10. Universidad de Stanford. Oficina de Educación accesible

Figura 11. Instituto Tecnológico de Massachusetts. Servicios para estudiantes con discapacidad

Figura 12. Universidad de Berkeley. Programa para estudiantes con discapacidad

Figura 13. Universidad de Oxford. Servicio de asesoramiento sobre discapacidad (DAS)

Figura 14. Pontificia Universidad Católica de Chile. Plane UC

Figura 15. Instituto Tecnológico de Monterrey. Comité Equality

Figura 16. Universidad de Sao Paulo. USP legal

Figura 17. Universidad de Los Andes. Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social (PAIS)

Figura 18. Distribución por tipos de diversidad

Figura 19. Barreras y facilitadores

Prólogo

Por años he tenido la posibilidad de hacer parte de comités de admisiones universitarios o de procesos de admisión de estudiantes a programas académicos de educación superior, en estas experiencias la conclusión unívoca es la admisión o la no admisión de aspirantes a los programas académicos, la decisión deriva no solo en la matrícula de un nuevo estudiante o en su rechazo, sino en el movimiento de uno de los indicadores que se contemplan en la verificación de la calidad de los programas académicos y que se denomina índice de selectividad. Este indicador permite identificar porcentualmente la cantidad de estudiantes que son aceptados en un programa académico y que cumplen con las condiciones establecidas en los perfiles de ingreso de programas o de instituciones, pero, además da cuenta del resultado final de la aplicación de criterios valorativos de potenciales factores de riesgo, que terminan moviendo otro indicador, que también hace parte de ese aseguramiento de la calidad, y es la deserción estudiantil. En esos procesos en los que he participado, he visto toda clase de fenómenos asociados al análisis de la

admisión de estudiantes, algunos desde las consideraciones más humanísticas y abiertas, pasando por las más economicistas y llegando, lamentablemente, a las más obtusas que, incluso, ponen en duda la alineación de estas personas con la idea y el sentido universal de la educación superior, limitando el acceso a las personas no solo a la universidad, sino al cumplimiento de sus objetivos vitales.

Cuando comencé a leer la obra *Educación inclusiva, una apuesta por el reconocimiento de la diversidad*, precisamente las experiencias que más recordé fueron estas últimas, a propósito del tan preciso uso de la cita traída por las editoras sobre la repugnancia en la obra de Nussbaum, y es que nuestra cultura, como se puede observar en el primer capítulo del libro, ha operado “desde diferentes formas de exclusión, segmentación y clasificación” y es por ello que este texto cobra una relevancia mayúscula, porque ubica ese problema cultural en la universidad entendiendo la posición fundamental de este dispositivo estructural de la sociedad en la producción y reproducción del bien cultural y

de las formas en las que las personas aprenden los saberes científicos, artísticos, técnicos o tecnológicos y cómo los proyectan a la comunidad. La educación inclusiva, que tal y como se expresa en el libro, crea una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora, estimulante y que valora a cada uno es el centro, precisamente, de los focos de investigación de los distintos autores que se reúnen en esta edición, para compartir sus preguntas de investigación y los hallazgos que construyen una idea clara de la función de la universidad, no solo en el hecho de la inclusión, sino en el desarrollo de la idea misma de inclusión. Porque vivir esta idea, y construirla con hechos en la universidad es reconocer la existencia de discursos, prácticas, formas de vida, condiciones y momentos vitales diversos en los que el derecho universal a la educación está garantizado, pero que no culmina allí, sino que es cierre apertura al acceso de nuestra diversidad, al reconocimiento de la diversidad.

Este texto, para lograr tan importante labor de reconocer la diversidad, nos muestra casos colombianos como el de la Fundación Universitaria María Cano, la Fundación Universitaria Católica del Norte, el Tecnológico de Antioquia, la Universidad de San Buenaventura de Cartagena, la Universidad Santiago de Cali, la Universidad Metropolitana de Barranquilla y la Universidad del Rosario, en donde no solo se busca comprender la existencia o no de políticas en materia de

educación inclusiva, sino también entender las prácticas pedagógicas y organizativas de los actores del proceso educativo, además entendiendo la diversidad, desde un sentido amplio, que incluye la discapacidad, lo étnico, incluso avanzando por la comprensión de las diferencias de la población rural y por el entendimiento de lo institucional más allá de la identificación de barreras, para verlo desde la identificación de posibilidades.

Además, aborda casos de otras latitudes del continente, como es el de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en México o el de la Universidad Católica de Temuco en Chile, con los que podremos observar que los retos no son solo locales y que pueden ser abordados de distintas formas para llegar al mismo resultado: comprender —como lo vi en el capítulo de la doctora Rocío Molina Béjar, haciendo referencia a unos programas de Brasil y Ecuador— cómo lograr “una universidad para todos” que, considero, debe ser la idea predominante en nuestro contexto académico, ya que recordando el resultado de la idea de repugnancia en Nussbaum, esta siempre termina dividiéndonos y generando asco frente a lo diferente.

Andrés Felipe Londoño Vélez

Psicólogo especialista en Alta Gerencia

Magíster en Educación

Director del programa de Psicología de la Fundación Universitaria María Cano

Capítulo 1.

Consideraciones sobre la educación superior inclusiva¹

Jhon Fredy Quintero Uribe ²

Adriana Marcela Rojas Gil ³

Esperanza María González Marín ⁴

1.1 Introducción

Este capítulo tiene como propósito servir de apertura a un tema cada vez más importante para la educación superior en Colombia como lo es la educación inclusiva. Si bien los elementos conceptuales y las reflexiones teóricas que se presentan aquí son posibles gracias a la experiencia vivida en un ejercicio de investigación el cual buscaba conocer los elementos de educación inclusiva presentes en una institución de educación superior (IES), estos no se presentan bajo la estructura convencional de resultados de investigación. Se abordará inicialmente una reflexión de la educación como derecho fundamental para relacionarla con reflexión de la

educación inclusiva como una posibilidad de educación en y para la diversidad. Finalmente, se describen de manera muy breve, los referentes normativos más importantes para la educación superior inclusiva en Colombia.

1.2 El sujeto que aprende en el marco del derecho fundamental a la educación

Con el advenimiento de la sociedad moderna, en términos de históricos, se vivieron cambios en las formas de entender y construir el mundo. Lo primero que sucede es un distanciamiento de la sociedad con los preceptos religiosos y, junto con ello, una exaltación

del ser humano como ser con capacidad de administrar sus propios designios. La razón empezó a ocupar un lugar más privilegiado en la construcción de conocimiento, lo que dio lugar al fortalecimiento de métodos empíricos de investigación, a la ampliación de los saberes y consecuentemente, a la especialización de estos, representados en disciplinas, también tienen lugar las revoluciones industrial, tecnológica, científica y democrática.

Todos estos sucesos no solo transformaron la sociedad, también tuvieron una incidencia en las formas de concebir al ser humano. Sucedió, entonces, una especie de cambio de paradigma en la que el sol pasó a ser el centro del sistema solar, y el ser humano la preocupación de los nuevos estudios sociales. Uno de los grandes logros en estos cambios será el del reconocimiento de los seres humanos como sujetos de derechos, los cuales quedan expresados en los derechos fundamentales que se declaran en las cartas constitucionales de las naciones que se autoproclaman democráticas:

Los derechos fundamentales corresponden a una categoría del derecho público interno, no obstante que algunas convenciones y tratados de derechos humanos hacen referencia a la misma. Los derechos fundamentales serían entonces derechos humanos positivizados por la vía constitucional, es decir, con una garantía reforzada (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pp. 14-15).

De estos derechos, los que se han considerado como más importantes, consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, son el derecho a la vida (artículo 3) y el hecho de ser poseedor de derechos en sí mismo (artículo 2). La educación hace parte de estos derechos universales (artículo 26) y se convierte en un derecho fundamental de las naciones, en la medida en la que se cuenta con un mayor desarrollo económico y cultural en las sociedades. Cuanto más desarrollo económico presentan las naciones, mayores posibilidades tiene la población de participar en los sistemas simbólicos construidos desde la cultura.

La educación, como institución social, es el mayor reproductor de la cultura, ya se trate de la cultura dominante ya de la cultura ancestral. También en algunas épocas ha servido para mantener el *statu quo* de algunas clases sociales y, aun en la actualidad, la educación sigue estando organizada de acuerdo con segmentos de la población (clases sociales, género, enfoque de formación). La educación enfocada en aquellos escolares que se han considerado con necesidades especiales, desaparece del escenario con la apertura al discurso de la educación inclusiva, aunque no se descarta aún la existencia de instituciones que ofrezcan educación especial. Se sucedieron diferentes transformaciones, sin embargo, entre la educación especial y el discurso de educación inclusiva hoy. Luego de la educación especial, se em-

¹ Capítulo derivado del proyecto de investigación *Componentes de educación superior inclusiva en la Fundación Universitaria María Cano*, código 011001051-2018-31. Proyecto ejecutado por los grupos Fonotec y Psique y Sociedad y financiado por la Fundación Universitaria María Cano de Medellín, Colombia.

² Magíster en Filosofía, integrante del grupo de investigación Fonotec, docente investigador de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: jhonfredyquinterouribe@fumc.edu.co

³ Magíster en Desarrollo Educativo y Social, integrante del grupo de investigación Fonotec, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: adrianamarcelarojasgil@fumc.edu.co

⁴ Magíster en Educación y Desarrollo Humano, integrante del grupo de investigación Psique y Sociedad, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: esperanzamariagonzalezmarin@fumc.edu.co

pezó a hablar de integración escolar, lo que significó abrir las puertas de las instituciones educativas regulares a los escolares que habían estado segmentados y excluidos en la educación especial (Devalle y Vega, 2006); posterior a ello, se da el cambio al discurso por la inclusión educativa que no era más que la integración escolar. Ya en la actualidad, se habla de una educación inclusiva, como una educación ya no pensada en las minorías o personas excluidas, sino en una educación pensada para todos. El gran reto hoy entonces sería poder configurar una educación para todos, que permita la interacción al menos de algunos grupos sociales, puesto que barreras como las de las clases sociales seguirán siendo parte de la realidad en las formas de segmentación del sistema educativo.

El paso hacia la educación inclusiva ha significado un cambio en las formas de pensamiento no solo sobre el sistema educativo, sino también sobre la sociedad, puesto que esto ha requerido el reconocimiento de los derechos con equidad, a personas que históricamente han sido excluidas por cualquiera de sus características o condiciones vinculantes con la sociedad:

La patología de la repugnancia tiene como eje central la bifurcación del mundo entre lo "puro" y lo "impuro": la construcción de un "nosotros" sin falla alguna y de un "ellos" con carácter contaminante, sucio y malo. Gran parte de las reflexiones más erróneas sobre

política internacional presentan rasgos de esta patología, en la medida en que las personas se muestran demasiado predispuestas a concebir a un grupo de "otros" como oscuros y contaminados, mientras que ellas se ubican en el bando de los ángeles (Nussbaum, 2010, p. 61).

El *ellos* con carácter contaminante ha sido personalizado por grupos sociales que han sido víctimas de diferentes tipos de exclusión por sus diferencias étnicas, religiosas, de clase social, adherencia política, así como por características funcionales o biológicas como los estados de salud o la discapacidad. El sistema educativo entonces, ha estado cargado de exclusión y segmentación; con una nueva orientación hacia la educación inclusiva, se da un reconocimiento a todas las personas como poseedoras de derechos y, por tanto, participantes en una "ética global" (Cortina, 2010; 2009). La ética global de la que habla Cortina (2010), es una ética que aspira a ser universal para cobijar a todos los seres humanos, ejerciendo entonces una justicia global, pero, reconociendo la diversidad cultural (p. 25). La ética global se considera trascendental porque proyecta la existencia de una comunidad total que se beneficia y construye una ética aplicada a todos los seres dotados de razón y de competencia comunicativa, de alguna manera, es entonces una ética comunicativa (Habermas, 2008) a la cual Cortina también denomina ética de la razón cordial. Sin embargo, aquí resulta una

cuestión problemática para esta ética basada en la razón y la posibilidad de comunicación: ¿son todos los seres humanos personas dotadas de capacidad comunicativa? Si se pone el foco sobre las personas con discapacidad, cuyas posibilidades de comunicación, precisamente, se ven afectadas, habría que pensar que estas no poseen una competencia comunicativa que las haga partícipes de dicha ética y, por lo tanto, de la sociedad, "la ética de la razón compasiva, centrada en el reconocimiento recíproco de seres dotados de competencia comunicativa, tendría que excluir a quienes no pueden ejercerla (Cortina, 2010, p. 26).

En este sentido, los defensores de los derechos de los animales argumentan que, si esta es una premisa para excluir a los animales de una comunidad total, entonces también habría que hacerlo con otros seres humanos que no poseen capacidades para obtener el estatus de personas:

Y, de hecho, los animalistas recurren hasta la náusea a los discapacitados psíquicos, los enfermos mentales y los niños de la especie humana para asegurar que no se les puede considerar como personas, si ser persona implica ser autónomo y responsable, o estar dotado de competencia comunicativa humana (Cortina, 2010, pp. 25-26).

Es decir, si el tener competencia comunicativa, humana, además de demostrar autono-

mía y responsabilidad, son requisitos para obtener el estatus de personas y de esta manera estar al amparo de una ética global, entonces animales, niños y personas que han perdido estas capacidades, no serían considerados sujetos morales, quedarían por fuera de la comunidad y no serían poseedores de derechos universales. Para Cortina, sin embargo, la competencia comunicativa, así como la capacidad de razón y otros atributos, son aplicables de forma actual o virtual, es decir, no solo mediante la demostración de capacidades, sino también por el simple hecho de haber nacido en el seno de una comunidad construida desde la razón y el entendimiento, "la ética de la razón cordial reconoce como personas, como sujetos morales y políticos con los que tiene sentido intentar un diálogo, a cuantos están dotados de competencia comunicativa de forma actual o virtual" (2010, p. 26).

Es decir, la pertenencia a la comunidad les otorga a todos los sujetos el reconocimiento de personas, sea por el ejercicio práctico de sus capacidades o porque les son atribuidas de forma virtual. De esta manera, se justifica desde esta ética de la razón cordial, que todas las personas que pertenecen a la comunidad sean sujetos de derecho y no sean excluidas porque se considere que sus capacidades no cumplen con unos estándares pensados desde los grupos políticamente dominantes. Desde el razonamiento de Cortina, todas las personas están dotadas de capacidades

y de competencia comunicativa, así sea de manera virtual, lo que las hace poseedoras de los derechos universales, entre ellos, la educación.

1.3 Reflexiones en torno a la educación inclusiva

Desde el argumento de una comunidad cordial es posible fundamentar, entonces, el derecho a la educación de todas las personas. Ya con el planteamiento de Cortina (2010), se justifica, además, la posibilidad de educación que tendrían no solo aquellas personas que presentan alguna dificultad en sus capacidades comunicativas, sino también la de aquellas personas que, de alguna manera, han sido víctimas de la exclusión soterrada que existe en la sociedad hacia los sujetos con alguna filiación o identidad con grupos minoritarios.

Queda ratificado, entonces, el derecho a la educación en y para la diversidad (Devalle y Vega, 2006) sin importar la condición física, psíquica o social de los escolares, sino como una educación que reconoce y valora al sujeto de manera integral. Si no existiera la educación enfocada en determinadas poblaciones, como históricamente se ha estructurado, no se tendría que hablar de educación inclusiva. Hablar de educación inclusiva presupone, entonces, que esta no ha existido, es decir, que la educación ha operado desde diferentes formas de exclusión, segmentación y clasificación:

La escuela tal y como se concibe tradicionalmente es segregadora, promueve la "competencia" entre los estudiantes y excluye al que no logra aprehender el currículo. La escuela inclusiva, por el contrario, es abierta a la diversidad, promueve la cooperación e incluye adaptaciones para que todos puedan aprovechar al máximo el currículo escolar (Corredor, 2016, p. 61).

La nueva meta es la educación inclusiva, Castellanos-Daza, Gutiérrez-Torres y Castañeda-Polanco (2018) la definen como:

Proceso educativo que responde de manera oportuna y adecuada a las características, los intereses, las expectativas y la diversidad de los estudiantes, con el fin de promover el aprendizaje y la participación en un ambiente libre de discriminación y barreras (tangibles e intangibles) que dificulten la educación; garantizando los apoyos, recursos y ajustes razonables necesarios para potencializar el aprendizaje (p. 160).

Es una meta en la que se viene trabajando desde las últimas décadas en contraposición a la educación tradicional excluyente y donde se plantea el reto de garantizar la educación a toda la población, especialmente a la más vulnerable:

Tal vez por ello abundan los encuentros y los manifiestos que resaltan la novedad y

la riqueza de la educación inclusiva como un avance más de la sociedad posmoderna, apoyándose en una fuerte crítica al pasado de la educación especial y al movimiento de la integración (Vega, López y Garín, 2013, p. 323)

Esto ocurre en el marco de un mundo globalizado donde las aspiraciones a la equiparación de oportunidades y el reconocimiento de las diferencias se hacen cada vez más presentes, y la escuela es el lugar por excelencia para ello:

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Ortiz y Rodríguez, 2018, p. 2).

Aquí Ortiz y Rodríguez (2018) apelan al concepto de diversidad como la forma más simple, pero también profunda, de poder entender la participación de escolares con tantas diferencias en el entorno educativo. Así, los "ellos", "impuros", quizá sin competencia comunicativa, son simplemente un "otros" que de manera inherente es diferente a un "yo" o "nosotros. Los "ellos" son "otros" porque en sí son diversos, y esta diversidad se configura con diferentes características y por múltiples razones:

Atender a la diversidad es, para nosotros, entender tanto la formación como la educación como un problema relacional, es decir como un problema de relación entre las características de los sujetos y las condiciones en que van a ser formados. Dicho en términos generales, la atención a la diversidad nos plantea abiertamente el problema de la relación entre la educabilidad de los sujetos y la educatividad de las condiciones fijadas para la formación. Sabemos que en esta relación no todos los sujetos son educables bajo las mismas condiciones y que, no todas las condiciones son igualmente educativas para todos los sujetos (Moya, 2002, p. 294).

Pero la diversidad, las diferencias de los "ellos", "impuros", no pasa solo por las condiciones de salud o funcionalidad; estas diversidades también pasan por las diferencias psíquicas y sociales, en las que se enmarcan personas y grupos con pertenencia a colectividades que han llevado a cuevas la exclusión de la sociedad. En el marco jurídico colombiano, se habla de poblaciones vulnerables con definición de unos grupos específicos que llegan a estar amparados, se supone de manera especial, por algunas normas (Ministerio de Educación Nacional, 2013b). Entre estos grupos reconocidos, se encuentran aquellos considerados más vulnerables por su identidad cultural o étnica. Sobra aquí hacer un recorrido que explique desde la historia, la sociología, la antropología

logía y la etnografía, lo que ha sucedido con las poblaciones de grupos étnicos indígenas o afrocolombianos; tampoco es propósito del documento, pero es un tema suficientemente documentado en otro tipo de trabajos dedicados especialmente a estos temas. Lo que se quiere resaltar aquí es lo importante del reconocimiento que se hace a los miembros pertenecientes a grupos étnicos, primero como víctimas de la exclusión estructural o explícita, y segundo, como sujetos morales y políticos amparados por una ética global y partícipes de unos derechos universales:

Así mismo, la sociedad colombiana requiere que se refleje efectivamente el carácter multicultural y pluriétnico de la "nación" en el seno de las instituciones educativas de nivel superior; lo que impulsaría la eclosión de la diversidad cultural y étnico-racial del país y enriquecería las instituciones de educación superior (IES), dentro de un marco general de las relaciones tridimensionales universidad-sociedad civil-Estado (Wabgou, 2014, p. 212).

El reto de la educación para todos lo han asumido, inicialmente, las instituciones de los niveles básico y medio y, más recientemente, lo vienen haciendo las instituciones de educación superior. Al respecto, Rocío Molina Bejar (2006) realizó un rastreo de los desarrollos internacionales en materia de educación inclusiva en el nivel superior. Es así como, en 1970, se dan los primeros linea-

mientos en el Reino Unido sobre la igualdad de oportunidades en educación superior; en Vietnam se han implementado programas que favorecen la educación superior inclusiva por una sociedad para todos; en España se identifican universidades como las de Salamanca, Valladolid y Valencia que han desarrollado programas de apoyo y seguimiento al estudiante con discapacidad, algunos desde la admisión hasta la etapa de egresado. Más reciente, se han realizado estudios sobre la percepción hacia la discapacidad; por ejemplo, en una universidad privada en Cuenca Ecuador, donde se concluye que docentes de la Facultad de Filosofía tienen una mirada positiva hacia esta población, con el añadido de contar con un programa de educación especial, además de estudiantes en situación de discapacidad (Cobos y Vélez-Calvo, 2016); en México, donde a través de un proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, se plantean formas de lo que los investigadores llaman, "desnaturalizar" y "cuestionar" supuestos y representaciones que impidan prácticas cotidianas que reconozcan la otredad en la universidad (Olmos, Romo y Arias, 2016).

En Colombia, se identifican experiencias previas gestadas por asociaciones, universidades y organizaciones. Importante destacar de ello eventos académicos, como el de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad en donde se realizó un sondeo sobre los avances en educación superior in-

clusiva en Colombia (Molina, 2014). En dicho sondeo, se identificaron los desarrollos sobre educación inclusiva en las instituciones participantes a partir de determinadas acciones que, se consideraba, debían gestionar las instituciones: políticas en PEI, políticas de bienestar universitario, adaptaciones curriculares, personal capacitado, voluntariado, capacitación, tecnologías de asistencia para las diferentes discapacidades, accesibilidad, investigación, exámenes de ingreso, becas, programas de inclusión laboral. De acuerdo con los resultados, las instituciones habían presentado avances en diferentes acciones, excepto en la de generación de políticas de inclusión donde hasta el 2014 se identificaban cuatro universidades colombianas, con políticas institucionales de discapacidad e inclusión: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica, tres de ellas públicas (Molina, 2014).

Hoy es una necesidad apremiante, no solo para los docentes sino también para toda la comunidad educativa, que existan políticas claras y bien definidas sobre inclusión, con miras a que sirvan de guía a la gestión organizacional y a la misión del plantel educativo. Castellanos-Daza *et al.* (2018) mostraron, en un estudio realizado a través de una encuesta aplicada a setenta docentes universitarios con edad promedio de 38 años, cómo en su mayoría estos se muestran abiertos a la posibilidad de desarrollar procesos de inclusión

con estudiantes con discapacidad en el aula, contrario a lo que expresaron doce de ellos. Para Castellanos-Daza *et al.*: "esto indica que, aunque sea en una proporción baja, aún se presentan pensamientos discriminatorios que pueden dificultar los procesos inclusivos en las instituciones educativas de educación superior" (2018, p. 165).

Quizá no se trate de pensamientos discriminatorios, sino de una realidad más simple y es el hecho de sentir que no se cuenta con suficientes herramientas conceptuales y procedimentales para abordar a la población con discapacidad. Sin embargo, en dicho estudio también se mostraron otros datos preocupantes: el 81 % de los docentes encuestados, respondió que no modificaría su metodología de clase ante la presencia de estudiantes con discapacidad, el 73 % de los docentes consideró que deberían existir instituciones especializadas para la educación de los estudiantes con discapacidad, y el 76 % de los docentes estuvo de acuerdo con la afirmación: "Considera que las IES deberían rechazar el ingreso de las personas con discapacidad" (Castellanos-Daza *et al.*, 2018, p. 166).

1.4 Referentes normativos en educación inclusiva

A nivel internacional, se retoman algunos referentes como son la Declaración mundial de educación para todos en Jomtien (Tailandia) en 1990 en donde la Unesco define la educación inclusiva como la universalización del acceso

a la educación. Con ello, se convoca a los sistemas educativos a que formulen estrategias de acogimiento a los escolares desde su diversidad, como característica humana, y a que gestionen los recursos necesarios para ello. Esto es ratificado también en la Declaración de Salamanca de la Unesco en 1994, donde se expresa que la educación inclusiva implica acoger a cada escolar desde su diferencia, y que toda la comunidad educativa tiene el compromiso de participar en ello. Así mismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 reza:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada; el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todos en plena igualdad de condiciones, en función del mérito.

Lo anterior permite evidenciar que los planteamientos sobre educación inclusiva no pertenecen exclusivamente a esta década, por el contrario, desde hace algunos años, se viene haciendo referencia a esta desde el acceso a la educación y el reconocimiento de la diversidad como una característica del ser humano.

La educación en Colombia se declara como un derecho, en el artículo 67 de la Constitución Política se establece que:

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. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación (...). Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Así mismo, en su artículo 47 anota que "el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran". La Ley 115 de 1994 se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, se refiere a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra y al carácter público de la educación. En sus artículos 46, 47, 48 y 49 hace referencia a la educación

para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, en relación con las acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos; el fomento a programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa, lo que incluye la formación de los docentes, la adecuación de aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos para garantizar una formación integral a las personas con limitaciones y la detección y ajustes curriculares necesarios para dar respuesta a las necesidades de la población con talentos excepcionales.

De igual forma, la Ley 361 de 1997, se apoya en la Constitución Nacional de Colombia y reconoce la dignidad que le es propia a las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social. Esta ley hace referencia a aspectos relacionados con la "prevención de las circunstancias causantes de limitación evitando de este modo consecuencias físicas y psicosociales posteriores" (capítulo II, artículo 10). En relación con la educación, afirma que el Estado garantizará "el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales" (capítulo II, artículo 10), disposición que está en consonancia con la Ley 115 de 1994 donde

se afirma que nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación. En el año 2002, la Ley 762 aprueba la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, suscrita en la ciudad de Guatemala, el 7 de junio de 1999. Dicha convención tenía como objetivo la "prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad" (artículo II) para lo cual avala que los Estados planteen "medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación" (capítulo III).

El Ministerio de Educación Nacional (2005), en el marco de la Revolución educativa Colombia aprende, generó los *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. En dicho documento se plantea la importancia de articular los diferentes estamentos gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación, instituciones y centros educativos) con los docentes, los estudiantes, las familias y las comunidades para "generar una racionalidad en la consecución de las metas" relacionadas con "garantizar la inclusión de las poblaciones a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales" (p. 12). Dicho documento hace alusión al marco jurídico, a la aplicación de criterios del plan de acción, al seguimiento y evaluación a las acciones de atención educativa a poblaciones étnicas, poblaciones con necesidades edu-

cativas especiales, poblaciones afectadas por la violencia, a niños, niñas jóvenes trabajadores, a los jóvenes en conflicto con la ley penal, a los niños, niñas y adolescentes en protección, a los programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos, a las poblaciones de fronteras y a la población rural. Posteriormente, en el año 2009, la Ley 1346 aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 la cual, en su artículo 24, relacionado con la educación, afirma que los “Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Este mismo año, el Decreto 366 de 2009, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, responsabilidad de las secretarías de educación de los entes territoriales certificados. En su capítulo II hace alusión a la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo, estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas colombiana (LSC), estudiantes sordos usuarios de la lengua castellana, estudiantes ciegos, con baja visión y sordociegos, y estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

En el año 2013, la Ley 1618 se planteó como objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efec-

tivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acciones afirmativas y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (artículo 1). En su artículo 11, numeral 4, afirma que el Ministerio de Educación Nacional, en relación con la educación superior, deberá consolidar la política de educación inclusiva y equitativa:

- b. Diseñar incentivos para que las instituciones de educación superior destinen recursos humanos y recursos económicos al desarrollo de investigaciones, programas, y estrategias para desarrollar tecnologías inclusivas e implementar el diseño universal de manera gradual (...)
- e. Incentivar el diseño de programas de formación de docentes regulares, para la inclusión educativa de la diversidad, la flexibilización curricular. (...)
- g. Destinar recursos del presupuesto de las instituciones para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población. (...)

j. Priorizar la asignación de recursos financieros suficientes para ofrecer capacitación continua, presencial y a distancia, de los directivos y docentes de todos los niveles educativos y de otros profesionales vinculados.

Todo ello para que se favorezca el proceso de sensibilización y la formulación de políticas de inclusión, entre otros aspectos. Este mismo año se publicó en Colombia el documento *Lineamientos de política de educación superior inclusiva* cuyo objetivo es:

Orientar a las instituciones de educación superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2013b).

En dicho documento se exponen las características de una educación inclusiva con las cuales superar las barreras que presentan las diferentes poblaciones consideradas como vulnerables o minoritarias (discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado y habitantes de frontera) para su participación en la educación superior: acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, p. 10). Uno de los alcances de este documento, es el de proponer

un abordaje de la educación superior inclusiva desde un enfoque diferencial el cual se define como:

Un método de análisis y de acción que hace visibles las formas de exclusión de la educación superior de los estudiantes de los grupos mencionados [discapacidad, víctimas del conflicto armado, grupos étnicos y habitantes de frontera] para, tomando en cuenta esta visibilización, brindar adecuada protección en el sistema (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, p. 44).

Se entiende como un enfoque para mirar y entender a la población desde su diversidad, aportando así bases conceptuales desde las cuales comprender la atención en el contexto de la educación inclusiva. Todo este proceso llevó a que, en este año (2013), el Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo técnico de la Fundación Saldarriaga y Concha, publicara el Índice de inclusión para la educación superior (INES), este se constituye en una herramienta que permite a las instituciones de educación superior “explorar el alcance de sus avances a la hora de atender a la diversidad y de pensar en la importancia de una educación para todos” (2013a, p. 9), en el contexto de la educación inclusiva. Dicho índice permite hacer un análisis de las principales barreras a las que se enfrenta la población vulnerable en el escenario de la educación superior, así como de las oportunidades que existen para evitar la exclusión y de esta forma “tomar decisiones que cualifiquen

el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad" (p. 28).

Así mismo, en el contexto de los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, el Ministerio de Educación con la asesoría de la Universidad Nacional, publicó el documento *Enfoque e identidades de género*, el documento presenta un panorama de la educación superior en Colombia, identifica un marco legal nacional e internacional que soporta la generación de políticas sobre identidad, equidad de género e inclusión social en la educación superior, "desarrolla las categorías de análisis y los conceptos que guían la elaboración de las estrategias de acción" (p. 5) e incluye recomendaciones dirigidas a estudiantes, docentes y personal administrativo sobre la perspectiva e identidad de género en la política de educación superior inclusiva. Posteriormente, en el año 2015 se expide el Decreto 1075, Único reglamentario del sector educación, en donde se afirma en su título 1, artículo 1.1.1.1, numeral 3, que el sistema educativo público debe asegurar la calidad, pertinencia y permanencia en condiciones de inclusión "tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia como en todos los niveles: preescolar, básica, media y superior". Y en su numeral 5 hace referencia a cómo la educación superior en el marco de la autonomía universitaria, debe garantizar "el acceso con equidad a los ciudadanos colombianos".

Así mismo, en su artículo 1.1.2.2 hace alusión al Fondo especial de créditos educativos para estudiantes de las comunidades negras, administrado por el ICETEX para el acceso a la educación superior. En su artículo 2.3.3.5.4.2.3. anota que las instituciones de educación superior que ofrecen programas de pregrado en educación, deben tener en cuenta la formación de personas que provengan de grupos étnicos para que, posteriormente, presten sus servicios en las respectivas comunidades (etnoeducadores). En el artículo 2.5.3.3.3.1., referido a los programas de fomento de la educación superior, menciona que dichas instituciones en el marco de su autonomía, deben fomentar la incorporación de lineamientos de política de educación superior inclusiva que "motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano", así como la obtención de los recursos didácticos y tecnológicos apropiados, para permitir la accesibilidad y permanencia de las personas con discapacidad.

Finalmente, el Decreto 1421 del 2017 de la Presidencia de la República de Colombia, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. En su artículo 2.3.3.5.1.4. define los siguientes elementos: accesibilidad, acceso a la educación para personas con discapacidad, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje (DUA), educación inclusiva, plan individual de ajustes razonables (PIAR), entre otros as-

pectos. En la sección 3 habla del fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada y se refiere a generar estrategias para sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa, así como fomentar la incorporación de los lineamientos de políticas referidas a la educación inclusiva, que permitan adelantar investigación y generar estrategias que garanticen una evaluación objetiva, la vinculación y permanencia de los estudiantes en los diferentes programas de educación superior .

Este decreto también se refiere a los créditos educativos para personas con discapacidad, los cuales son administrados por el ICETEX, para el "acceso y permanencia de personas con discapacidad en programas de pregrado del nivel técnico profesional, tecnológico y profesional universitario".

Como se puede observar, existe un marco legal que orienta la atención a la población vulnerable en el escenario de la educación superior, en el que se explicita quiénes hacen parte de estos grupos y cuáles son sus derechos.

Referencias

Castellanos-Daza, C., Gutiérrez-Torres, A. y Castañeda-Polanco, J. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 157-169.

Cobos, D. y Vélez-Calvo, X. (2016). Actitudes de los docentes universitarios hacia las personas con discapacidad. Caso de una universidad privada de Cuenca, Ecuador. *Revista Congreso de Ciencia y Tecnología*, 11, 364-367.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214 de febrero 8 de 1994. Recuperado de <https://bit.ly/2MIPJdA>

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 de febrero 7 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 42.978 de febrero 11 de 1997. Recuperado de <https://bit.ly/2YyH3sV>

Congreso de la República de Colombia. (2002). Ley 762 de julio 31 por medio de la cual se aprueba la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Diario Oficial 44.889 de agosto 5 de 2002. Recuperado de <https://bit.ly/3aranar>

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de julio 31 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial 47.427 de julio 31 de 2009. Recuperado de <https://bit.ly/3pD7Osb>

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618 de febrero 26 por medio del cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial 48.717 de febrero 27 de 2013. Recuperado de <https://bit.ly/36vmxhp>
Constitución Política de la República de Colombia. (1991). Gaceta Oficial de la República de Colombia n.o 116 de julio 20 de 1991.

Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78.

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.

Cortina, A. (2009). ¿Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo? En A. Cortina (coord.), *La educación y los valores* (pp. 61-80). Madrid: Biblioteca Nueva.

Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.

Moya, J. (2002). Atención a la diversidad en la formación continua. En Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (ed.), *De la integración a una educación para todos. La atención a la diversidad desde la educación primaria a la universidad* (pp. 293-302). Madrid: CEPE.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Recuperado de <https://bit.ly/3j7Jhcd>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2013a). Índice de inclusión para la educación superior. INES. Recuperado de <https://bit.ly/3cyzScq>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2013b). Lineamientos política de educación superior inclusiva. Recuperado de <https://bit.ly/3j5SSjP>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2014). Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Bogotá: MEN.

Molina, R. (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 54(2), 148-154.

Molina, R. (2014). En tránsito hacia la educación inclusiva en las instituciones de educación superior de Colombia: buenas prácticas. *Inclusiones*, (1), 13-22.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Organización de las Naciones Unidas. ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://bit.ly/3n7gvcd>

Olmos, A., Romo, M. R. y Arias, L. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa: relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 229-243. doi: 10.4067/S0718-73782016000100012

Ortiz, D. y Rodríguez, M. (2018). Educación inclusiva para las personas con discapacidad. Un Estado de derecho comparado: Colombia, Argentina, Brasil y Chile. Recuperado de <https://bit.ly/3te4VjD>

Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 366 de febrero 9 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Diario Oficial 47.258 de febrero 9 de 2009. Recuperado de <https://bit.ly/3arO30t>

Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de mayo 26 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial 49.523 de mayo 26 de 2015. Recuperado de <https://bit.ly/2L8LKqp>

Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de agosto 29 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de <https://bit.ly/3cwIKiW>

Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Recuperado de <https://bit.ly/3aiiOQo>

Vega, A., López, M. y Garín, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 315-336.

Wabgou, M. (2014). Educación superior: un espacio de inclusión y visibilización para los afrodescendientes en Colombia. *Revista de Historia Comparada*, 8(1), 212-235.

Capítulo 2.

Componentes de la educación superior inclusiva existentes en la Fundación Universitaria María Cano⁵

Jhon Fredy Quintero Uribe ⁶

Adriana Marcela Rojas Gil ⁷

Esperanza María González Marín ⁸

Resumen

Para la Fundación Universitaria María Cano, es importante iniciar un proceso que confluya en una propuesta de educación superior inclusiva. Dicho proceso inicia con un cuestionamiento relacionado con ¿Cuáles son los componentes de la educación inclusiva en la institución? Esta inquietud fue el punto de partida para el desarrollo de una investigación en la que se indagó sobre las experiencias de educación inclusiva en instituciones de educación superior en Colombia, se caracterizó la población estudiantil desde un

enfoque diferencial, se identificaron los lineamientos institucionales relacionados con la educación inclusiva y se indagó sobre las percepciones de los estudiantes, directivos y docentes sobre la cultura y las prácticas de inclusión en el contexto institucional.

La investigación que da origen a este capítulo se desarrolló desde un enfoque mixto, de tipo descriptivo, no experimental transversal. Se aplicaron diferentes técnicas para la recolección de la información como: revi-

sión documental cuyo propósito fue indagar sobre los elementos de educación superior inclusiva; se realizaron encuestas para conocer las características de la población estudiantil y, finalmente, se desarrollaron grupos focales para conocer las percepciones de estudiantes, docentes y personal administrativo sobre la cultura y las prácticas inclusivas en la institución.

Como hallazgo se resalta que, actualmente, la institución no cuenta con una política aprobada de educación inclusiva, aunque, en algunas de sus normas se declaran principios y aspectos filosóficos que pueden favorecerla. El ejercicio de caracterización desarrollado permitió identificar estudiantes que pertenecen a diferentes grupos poblacionales, considerados vulnerables, por lo que se hace evidente la necesidad de establecer diferentes estrategias de acompañamiento al proceso de formación y generar una política de educación inclusiva. Por otra parte, algunos estudiantes e integrantes de la comunidad académica exponen definiciones o nociones sobre la inclusión, sin embargo, la mirada sigue puesta en las deficiencias de grupos de estudiantes más que en el reconocimiento de la diversidad.

Palabras clave: educación inclusiva, educación superior, diversidad.

2.1 Introducción

Desde hace décadas se ha planteado el reto de garantizar la educación a toda la población, especialmente a la más vulnerable, en todos los niveles desde preescolar hasta el nivel superior, esto es, la educación inclusiva. Según el Decreto 1421 de 2017, la educación inclusiva es "un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos" lo que garantiza un proceso educativo enmarcado en prácticas, políticas y cultura "que elimine las barreras existentes en el entorno educativo" (artículo 2.3.3.5.1.4).

La evolución de la inclusión en educación a nivel internacional muestra grandes avances, en el artículo *Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*, Molina (2006) plantea que las experiencias de inclusión en países y universidades internacionales coinciden en crear programas de apoyo y plantear un concepto basado en la interacción. "En el Reino Unido se mantiene un diálogo permanente sobre la igualdad de oportunidades y el direccionamiento futuro en torno a la educación superior que surgió de los requerimientos para cumplir con la legislación de 1970" (Molina, 2006, p.12).

En Vietnam se comienzan a producir textos relacionados con los componentes o proce-

⁵ Capítulo de libro producto del proyecto de investigación Componentes de educación superior inclusiva en la Fundación Universitaria María Cano, código 011001051-2018-31, proyecto ejecutado por los grupos Fonotec y Psique y Sociedad y financiado por la Fundación Universitaria María Cano de Medellín, Colombia.

⁶ Magíster en Filosofía, integrante del grupo Fonotec, docente investigador de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: jhonfredyquinterouribe@fumc.edu.co

⁷ Magíster en Desarrollo Educativo y Social, integrante del grupo Fonotec, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: adrianamarcelarojasgil@fumc.edu.co

⁸ Magíster en Educación y Desarrollo Humano, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: esperanzamariagonzalezmarin@fumc.edu.co

tos de educación inclusiva, como el lenguaje, los servicios y equipos de audiología y tecnología asistida. De igual manera, resaltan la importancia de capacitar al personal para generar proyectos educativos con un enfoque más inclusivo (Molina, 2006). Así mismo, en el artículo *Programa de inclusión en educación superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina*, se describen las experiencias de Estados Unidos y Brasil al respecto del tema de la educación inclusiva. Muñoz y Marín (2018) afirman al respecto que "en Estados Unidos, algunas universidades estatales han implementado un sistema de admisión directa a la educación superior para los mejores estudiantes de la enseñanza secundaria, denominado Percent plan, el cual entró en funcionamiento en el año 1996".

En el caso de Brasil, se encuentra el texto titulado *Enseñanza superior en Brasil y las políticas de inclusión social*, allí Neves y Eckert (2014), exponen que en Brasil existe un sistema de inclusión basado en cuotas, que establece que las cincuenta y nueve universidades públicas y los institutos técnicos federales deben reservar, como mínimo, el 50 % de sus cupos para estudiantes que hayan cursado la enseñanza media en escuelas públicas. Estos cupos son destinados a los estudiantes que hayan hecho todo el segundo ciclo en una escuela pública y cuyas familias tengan una renta per cápita de hasta un salario mínimo y medio (p. 7). En el escenario colombia-

no se observan avances importantes a nivel de políticas de inclusión, y se retoma la importancia de la sensibilización a la comunidad sobre el tema de la inclusión y el respeto por la diferencia. En un estudio realizado por Molina (2014) titulado *En tránsito hacia la educación inclusiva en las instituciones de educación superior de Colombia: buenas prácticas*, se observan avances en cuanto a destacar la importancia de la capacitación, la accesibilidad a apoyo tecnológico y pedagógico, la adaptación de exámenes de ingreso, los procesos investigativos y la accesibilidad de la planta física. Sin embargo, también se referencian falencias a nivel de adaptaciones curriculares y la falta de creación de políticas inclusivas. Hasta el año 2013 solo existían cuatro universidades colombianas con políticas institucionales con relación a la inclusión: la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica. A 2020 se observa un mayor número de universidades, en el contexto nacional, con política de inclusión aprobada como es el caso de la Universidad del Bosque, la Universidad del Magdalena, la Universidad de Cundinamarca, la Universidad Eafit, la Universidad de Medellín, la Universidad ECCI y Los Libertadores Fundación Universitaria, entre otras instituciones. En el contexto de las instituciones de educación superior, se identifican también acciones puntuales que aportan al proceso de la educación inclusiva, algunos ejemplos relacionados con estas acciones

son la constitución de comités de inclusión como se evidencia en la Universidad de Antioquia y la Institución Universitaria Pascual Bravo; la creación de programas y proyectos de inclusión como por ejemplo en el Instituto Técnico de Medellín, la Universidad del Rosario, la Corporación Universitaria Iberoamericana y la Universidad del Cauca.

La Fundación Universitaria María Cano (FUMC) es una institución universitaria en Medellín, con una oferta académica en áreas de ingeniería, administración y salud. A esta llegan estudiantes procedentes del Valle de Aburrá, de Antioquia, así como un gran número de estudiantes de los diferentes departamentos del país. Para el segundo periodo del 2017, la Oficina de Admisiones, Registro y Control Académico de la FUMC, registró que, de un total de 2435 estudiantes matriculados en la sede principal de Medellín, el 16,8% son provenientes de otros departamentos como San Andrés, Risaralda, Caldas, Sucre, Cundinamarca, Quindío, Tolima, Córdoba, Chocó, siendo estos dos últimos, los departamentos de donde más provienen estudiantes de la institución. A esto se suman las diferencias en cuanto a estratos socioeconómicos, colegios de procedencia y condiciones sociales. Es decir, que la institución cuenta con un gran número de universitarios con variedad de procedencias étnicas, culturales y socioeconómicas. Esto, además, de los estudiantes que pueden presentar situación de discapacidad.

Una institución con tal diversidad de personas, debe contar con una política institucional de educación inclusiva que le permita garantizar, no solo el acceso, sino también la permanencia, participación y promoción de sus educandos, evitando así su deserción que está asociada, además, a factores como el fracaso escolar, la repitencia de cursos, los cambios de carrera, entre otras situaciones que se viven en el contexto universitario, situaciones que están mediadas por factores contextuales, familiares, personales y actitudinales. Es posible que muchos jóvenes ingresen a la vida universitaria sin las suficientes herramientas conceptuales y procedimentales para afrontar el reto de la academia en nivel superior, puede suceder también que para algunos no sea fácil adaptarse a las diferencias culturales o a los cambios que trae consigo el ingreso a la universidad. Pueden ser muchos los factores que causen a los universitarios dificultades para cumplir con éxito las actividades académicas y, por ello, es importante el acompañamiento que les ofrezca la institución a la que pertenecen. Con relación a todo lo anterior, es importante anotar que para que una institución proyecte el camino hacia la educación inclusiva, debe contar con información de base que le permita reconocer sus fortalezas y debilidades en el tema. Para ello, la María Cano se planteó la caracterización de población estudiantil, así como el análisis de la política, la cultura y las prácticas de inclusión existentes o no en la dinámica institucional. Los

resultados de la investigación se configuran en fuente que sirve de base para la toma de futuras decisiones en torno a la consecución de una educación superior inclusiva en todo el sentido de la palabra.

Es así como la Fundación Universitaria María Cano se propuso identificar los componentes de la educación superior inclusiva existentes en la institución, a través del rastreo documental, de la caracterización de la población estudiantil con enfoque diferencial, de la identificación de los elementos relacionados con la educación inclusiva en los lineamientos institucionales; e indagar las percepciones de los estudiantes, directivos y docentes sobre la cultura y las prácticas de inclusión en el contexto de la Fundación Universitaria María Cano.

2.2 Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, ya que se hizo un acercamiento a la realidad estudiada desde las experiencias y percepciones vividas por la población sobre la educación inclusiva y, en el componente cuantitativo, se recolectaron datos sobre la población estudiantil basados en medición numérica los cuales se analizaron estadísticamente. El estudio fue de tipo descriptivo, puesto que buscó conocer una realidad y exponerla sin intentar hacer correlaciones. El diseño fue no experimental transversal, ya que no se intervinieron variables y se estudió a la población en un corte de tiempo limitado.

2.2.1 Variables/categorías de análisis: las categorías de análisis para abordar la información que se derivó de los grupos focales para conocer las percepciones de estudiantes, docentes y administrativos sobre cultura y prácticas de inclusión, fueron tomadas del índice de inclusión, según Booth *et al.* (2000), definen el sistema de autoevaluación de las instituciones a partir de tres dimensiones, así:

- La cultura inclusiva se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todos los estudiantes desarrollen valores inclusivos y basen su actuar en principios que guíen las decisiones que se derivan de las políticas de inclusión.

- Respecto a las políticas inclusivas, estas aseguran que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución para garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Todos los apoyos se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes, y no desde la perspectiva de la institución o de las estructuras administrativas.

- Finalmente, en cuanto a las prácticas inclusivas, afirman que estas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la institución. Asegurando de esta forma que las actividades desarrolladas promuevan

la participación, tengan en cuenta los conocimientos y las experiencias adquiridas por los estudiantes. La enseñanza y los apoyos se integran para favorecer e integrar el aprendizaje, la participación y superar las barreras.

2.2.2 Población. Unidad de análisis La población objetivo fueron estudiantes de pregrado, docentes de tiempo completo y personal administrativo de la Fundación Universitaria María Cano. Las tablas 1, 2 y 3 permiten conocer cómo estaba conformado su universo en el año 2018.

Tabla 1. Distribución de estudiantes

Ciudad	Programa	Número de participantes estudiantes
Cali	Fisioterapia	395
Neiva	Fisioterapia	251
Popayán	Fisioterapia	418
Medellín	Administración de empresas	472
Medellín	Contaduría	305
Medellín	Fisioterapia	991
Medellín	Fonoaudiología	296
Medellín	Ingeniería de <i>software</i>	58
Medellín	Negocios internacionales	4
Medellín	Psicología	449
Medellín	Electromedicina	9
Total		3648

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Distribución de docentes de tiempo completo

Ciudad	Programa	Número de participantes docentes
Cali	Fisioterapia	17
Neiva	Fisioterapia	9
Popayán	Fisioterapia	18
Medellín	Administración de empresas	9
Medellín	Contaduría	4
Medellín	Fisioterapia	35
Medellín	Fonoaudiología	11
Medellín	Ingeniería de <i>software</i>	8
Medellín	Psicología	8
Medellín	Ingles	4
Total		123

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Distribución de directivos y coordinadores de sede

Ciudad	Rol de desempeño	Número de participantes directivos
Medellín	Directivos	29
Medellín	Coordinadores	18
Neiva	Coordinadores	2
Cali	Coordinadores	2
Popayán	Coordinadores	2
Total		53

Fuente: elaboración propia.

2.2.3 Muestra. Sujetos participantes: para la caracterización de la población estudiantil, la muestra estuvo conformada por 2.397 estudiantes; para los grupos focales se trabajó con veinticinco grupos en total, cinco de docentes, quince de estudiantes y cinco de directivos y coordinadores. En la segunda fase, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia en función del acceso a una muestra en donde se tomaron tres estudiantes por semestre de cada programa de pregrado de cada una de las sedes. Así mismo se tomó una muestra de tres docentes por programa y una muestra de nueve directivos en la sede principal, Medellín y dos directivos en las extensiones.

2.2.4 Instrumentos de recolección de información: para la caracterización de la población estudiantil, se diseñó un instrumento en la herramienta Formulario de la plataforma de correo institucional de Microsoft, con preguntas abiertas y cerradas. Para conocer las percepciones de docentes, estudiantes y administrativos sobre la cultura y las prácticas de inclusión en la institución, se usó la técnica de grupo focal. El grupo focal permitió obtener las percepciones sobre la cultura y las prácticas de inclusión en la institución de directivos, docentes y estudiantes. Para ello se requirió el desplazamiento de uno de los investigadores a las respectivas sedes. Para identificar aspectos de educación inclusiva en la normativa institucional, se usó la revisión documental con registro de la información.

2.2.5 Proceso de análisis: Durante la primera fase se recolectó y analizó estadísticamente la información relacionada con la caracterización de los estudiantes de Medellín, Neiva, Cali y Popayán. Para ello se requirió del uso de paquete de análisis SPSS y la asesoría externa de un experto para el procesamiento de los datos.

Durante la segunda fase se accedió a la información relacionada con las percepciones de los estudiantes, directivos y docentes sobre la cultura y las prácticas de inclusión en el contexto de la Fundación Universitaria María Cano, para lo cual se programaron grupos focales, para su análisis se requirió del uso del paquete de análisis Atlas-TI

2.3 Resultados

2.3.1 Hallazgos con relación a los resultados según la caracterización de la población estudiantil de la Fundación Universitaria María Cano: en relación con las características sociodemográficas, los lugares de donde provienen los estudiantes de la María Cano son diversos. Esto se evidencia en que provienen de veintinueve departamentos de Colombia, así como provenientes de diferentes regiones en siete países. Ahora, las regiones que aportan el mayor número de estudiantes a la institución son aquellas donde se encuentran ubicadas sus sedes: Antioquia, región del Pacífico y región Andina. La carga que los estudiantes de modalidad virtual aportan a la diversidad de lugares de procedencia, de los sesenta y ocho estudiantes que respondieron la encuesta, cincuenta y uno de ellos son de Antioquia y los diecisiete estudiantes restantes de otros departamentos. De los estudiantes que resolvieron la encuesta (2.397), la mayoría son de estrato socioeconómico 3 y 2, aunque los estudiantes de estrato 1 aparecen en cuarto lugar, las estadísticas institucionales muestran que los estudiantes de este estrato se encuentran entre los tres grupos mayoritarios junto con el 2 y 3. Es decir, que la mayor población de estudiantes que acceden a formación profesional en la María Cano, son de los estratos socioeconómicos menos favorecidos, sin embargo, también hay estudiantes de estrato 5 y 6 que en total suman ochenta y nueve, y de estrato 4 que corresponden a

286 estudiantes. Relacionado con esto, el 71,38 % de los encuestados no labora, pero, de estos, el 53 % que corresponden a 907 estudiantes, expresa que están buscando empleo. Es decir que hay una alta proporción de jóvenes en la institución que están interesados en buscar fuentes de ingresos. Asociado al factor socioeconómico de los estudiantes, está que la mitad de los padres (45,21 %) tienen un nivel de formación de secundaria, lo que indica que casi la mitad de los padres de los estudiantes no accedieron a formación profesional.

El nivel de formación, y la formación profesional, se constituyen en un factor de vulnerabilidad frente a las condiciones económicas desfavorables. Por otra parte, el 69,59 % de los estudiantes encuestados provienen de colegios públicos, dato que puede ser asociado a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias. Es significativo que el 19,10 % de los estudiantes encuestados no viven con sus familias, sino que viven solos, en pensiones, en residencias estudiantiles o con amigos. Cabe anotar que el 13,56 % de los estudiantes encuestados viven ya con sus parejas. El 85,7 % de los estudiantes son solteros, y una proporción de 10,6 % de estudiantes de la institución tienen hijos.

De los 2397 estudiantes encuestados, 111 declararon que tenían una orientación sexual diferente a la heterosexual. Esta cifra corresponde al 4,6 % de la población encuestada.

Resulta muy significativo contar con cuarenta estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas, así como tener a treinta y tres estudiantes con discapacidad y cuatro estudiantes pertenecientes al pueblo rom; así mismo, contar con 150 estudiantes de comunidades negras y 189 que son víctimas del conflicto armado. Sobre los estudiantes que son víctimas de conflicto armado, la mayoría de ellos (el 71,9 %) lo son por desplazamiento y abandono forzado de tierras y bienes; el 55 % son víctimas por amenaza a la vida y a la seguridad personal; el 32,8 % lo son por daño en bienes; y el 18 % por lesiones personales. En cuanto a los estudiantes de comunidades negras, la mayoría son de la comunidad afro y el 64,67 % de ellos cuenta con certificado de comunidad. Sobre el grupo de estudiantes con discapacidad (treinta y tres), la mayoría de ellos son de tipo sensorial por baja visión, ceguera, hipoacusia o sordera, y, en segundo lugar, se encuentra la discapacidad física; además, estos estudiantes hacen uso de tecnologías de asistencia de tipo auditivo, visual, para la movilidad. De estos estudiantes con discapacidad, siete son víctimas del conflicto armado y cinco pertenecen a comunidad negra.

2.3.2 Hallazgos con relación a la identificación en los lineamientos institucionales de los elementos relacionados con la educación inclusiva: para hablar de los elementos de educación superior inclusiva que pudieran existir en el marco normativo de la Fundación

Universitaria María Cano, hay que referirse a tres documentos que serían los más importantes porque contienen los elementos más relacionados con la educación inclusiva. Los dos primeros son los Estatutos generales y el Proyecto Educativo Institucional, en ellos se expresa la filosofía desde la cual se construye la identidad institucional que se inspira, en esencia, en el accionar político⁹ de la figura histórica de María de los Ángeles Cano Márquez.

Sin embargo, el tercer documento, la Política de bienestar universitario (en el Acuerdo n.º 054 de 2017), puede ser quizá el más significativo y representativo de lo que son elementos de educación superior inclusiva en la María Cano, puesto que la expresa de manera explícita en una de sus líneas de trabajo. Mientras, los Estatutos generales y el Proyecto educativo institucional pueden plantear algunos elementos que sirvan para los propósitos de construcción de un ambiente universitario inclusivo, la Política de bienestar institucional manifiesta, de forma directa, el desarrollo de estrategias de trabajo por una universidad incluyente y por la paz.movilidad.

2.3.3 Hallazgos con relación a las percepciones de los estudiantes, directivos y docentes sobre la cultura y las prácticas de inclusión en el contexto de la Fundación Universitaria María Cano: en los grupos focales de docentes se definió la educación inclusiva de diferentes maneras, una de ellas la reconoce en su acepción tradicional como la educación dirigida a las personas con discapacidad, lo que pone en evidencia la mirada aún excluyente sobre la inclusión al ponerla como objetivo de un grupo vulnerable. Por el contrario, algunos docentes reconocieron la educación inclusiva como aquella dirigida a todas las personas, aunque con una mirada especial sobre los diferentes grupos poblacionales que también son vulnerables.

Otra mirada fue la de la educación inclusiva como estrategias que implementa la nación y las instituciones para favorecer la educación de todos los estudiantes. También se la definió como el derecho de todos a la educación, y como el derecho de todos a expresarse. Para la mayoría de los estudiantes en los grupos focales, la educación inclusiva se define como aquella que es pensada para toda la población en general, sin distinción de sus características, ya sean sociales, psicológicas o físicas. Sin embargo, en algunos casos se expresa que la educación inclusiva es la que se dirige a las personas que presentan algún tipo de dificultad o limitación, como en el caso específico de las personas con discapacidad.

⁹Entendiendo la expresión "política" en su acepción ética de construcción de la convivencia en sociedad.

En cuanto a las prácticas inclusivas los docentes afirman no tener la suficiente preparación para la educación inclusiva, en los grupos focales se destaca que los docentes no cuentan con las herramientas suficientes para responder a los objetivos de la educación inclusiva, por lo que requieren preparación, que en su concepto esta debe ser propiciada por la institución a la cual están vinculados. En todos los grupos focales los docentes consideran que las evaluaciones no son adaptadas de acuerdo con las necesidades de los diferentes estudiantes. Todos los docentes participantes en los grupos focales coinciden en que la institución no cuenta con los recursos y herramientas necesarios para la atención educativa a población estudiantil diversa y, aunque algunos reconocen los elementos educativos y didácticos que serían necesarios para una educación inclusiva, donde más se enfocan para expresar las barreras existentes, es en las condiciones físicas y arquitectónicas de la María Cano, tanto en Medellín como en las sedes Cali y Neiva.

Finalmente, en cuanto a los factores que inciden en dificultades académicas de los estudiantes, los docentes reconocen que existen diferentes factores que pueden incidir en el proceso de formación de los estudiantes, algunos relacionados con la familia, tal como las condiciones económicas, las de salud, así como las formas de crianza que los llevan a tener o no independencia en su proceso; y los otros factores son sociales o del entorno,

como el hecho de llegar a la universidad con un bajo nivel educativo o inadecuados hábitos de lectura.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre las prácticas inclusivas, estos afirman que los docentes no cuentan con la preparación para abordar la educación inclusiva, ya que no poseen las herramientas que son necesarias para enseñar a algunos grupos poblacionales. Adicionalmente, algunos estudiantes manifiestan que las actividades evaluativas no tienen ningún tipo de adaptación o ajuste de acuerdo con las necesidades de los diferentes estudiantes.

Para terminar, en cuanto a las políticas relacionadas con la educación inclusiva, los directivos y coordinadores de sede que participaron en la investigación opinan que el proceso de admisión inicia desde la inscripción en la plataforma y luego una entrevista con la directora del programa, se aplica un instrumento de entrevista "organizado institucionalmente". No se evidencian criterios para un proceso de selección, ni para identificar necesidades particulares, tampoco existen cupos específicos para grupos minoritarios.

2.4 Discusión

Para el análisis de los hallazgos de esta investigación, fue necesario comprender todas las dimensiones que se mueven alrededor del concepto de educación superior inclusiva, ya que normalmente se puede caer en

malas interpretaciones. Partiendo de esto, la educación superior inclusiva busca no solo identificar las diferentes barreras de aprendizaje, sino también cómo puede participar un determinado grupo social con su respectiva situación en cada proceso de aprendizaje dentro de las aulas de clase (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Los retos para lograr la educación inclusiva en instituciones de educación superior en Colombia son demasiado grandes, siendo Colombia un territorio pluriétnico y pluricultural, en donde muchos grupos poblacionales buscan en la educación superior una oportunidad para transformar su vida y su entorno cercano, lo que se refleja en el desarrollo de su región. Se pueden evidenciar diferentes factores que se relacionan con la problemática de la educación superior en Colombia, entre ellos se encuentran, en primer lugar, las dificultades que presentan diversas poblaciones vulnerables para el acceso a la educación superior y, en segundo lugar, se ubica la deserción y el fracaso estudiantil, lo que afecta considerablemente la permanencia y posterior graduación de los estudiantes que pertenecen a estos grupos poblacionales.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en el proceso de caracterización, son varios los aspectos que permiten relacionar a algunos integrantes de la comunidad estudiantil María Cano con población vulnerable. Según

Arizabaleta y Ochoa (2016), los grupos vulnerables que se pueden identificar son los siguientes: grupos étnicos, personas en situación de discapacidad, población LGBTI, rom, víctimas del conflicto armado, habitantes en zonas de frontera, campesinos, entre otros. Se reconoce, en este proceso de caracterización, la diversidad de procedencia de los estudiantes de la María Cano, por lo que muchos de ellos no viven con sus familias; se identifica un grupo poblacional víctima de conflicto armado; un grupo significativo de comunidad negra, otros pertenecientes a comunidades indígenas y al pueblo rom, así como estudiantes que se identifican con una orientación sexual diferente a la heterosexual y estudiantes con discapacidad.

En relación con los estudiantes que son víctimas de conflicto armado, la mayoría de ellos lo son por desplazamiento y abandono forzado de tierras y bienes; otros son víctimas por amenaza a la vida y a la seguridad personal; un grupo menor lo son por daño en bienes y por lesiones personales. En cuanto a los estudiantes de comunidades negras, la mayoría son de la comunidad afro y algunos de ellos cuenta con certificado de comunidad. Para los estudiantes que no cuentan con este certificado, puede resultar difícil acceder a diferentes subsidios o beneficios otorgados para la educación superior en Colombia. Sin embargo, en el marco de una educación inclusiva, es importante reflexionar si la identidad con un grupo poblacional debe contar

con un certificado; es sabido que esto resuelve una cuestión gubernamental para el otorgamiento de beneficios, pero puede ser una práctica perversa que lo que hace es llevar a la exclusión (Pulido, 2012).

Sobre el grupo de estudiantes con discapacidad, la mayoría de ellos son de tipo sensorial por baja visión, ceguera, hipoacusia o sordera, y, en segundo lugar, se encuentra la discapacidad física; además, estos estudiantes hacen uso de tecnologías de asistencia de tipo auditivo, visual, para la movilidad. De estos estudiantes con discapacidad, algunos son también víctimas del conflicto armado o pertenecen a comunidad negra. La mayoría de estos estudiantes asisten a servicios de rehabilitación en fisioterapia y otros a servicios de medicina física, optometría y terapia ocupacional.

De este dato se deduce que es importante pensar en acciones que promuevan una cultura de respeto hacia la diversidad. Parafraseando a Gómez et al. (2019), es válido afirmar que son las instituciones de educación superior las encargadas de atender situaciones que conlleven a la prevención de aquellas situaciones psicosociales que dificultan la permanencia y el desempeño de los estudiantes, basadas en la realización de diagnósticos adecuados que permitan anticipar intervenciones que eviten la deserción estudiantil y que produzcan condiciones efectivas para el éxito académico.

El grupo poblacional vulnerable que más manifiesta requerir apoyo pedagógico son los estudiantes víctima del conflicto armado, seguido de las comunidades negras. La mayoría de los apoyos requeridos por los estudiantes están en el grupo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, se hace totalmente pertinente la creación o fortalecimiento de propuestas de acompañamiento a los estudiantes en estas habilidades.

De acuerdo con el artículo 28 de la Ley 30 de 1992, se habla de la autonomía de las IES: reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales; otorgar los títulos correspondientes; seleccionar a sus profesores; admitir a sus alumnos; adoptar sus correspondientes regímenes; y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

De manera que, queda implícito, que la creación de políticas inclusivas surge de manera autónoma, y que se implementarán al ritmo que consideren las IES. Así mismo, para la adaptación de las políticas, podrán hacer cambios a sus estatutos, a su plan de estudios y enfoque académico, en pro del apoyo

de un ambiente educativo diverso. Para el caso particular de la María Cano, se identifica la Política de bienestar institucional como un elemento significativo y representativo de la educación superior inclusiva, manifiesta de forma directa, el desarrollo de estrategias de trabajo por una universidad incluyente y por la paz. En los Estatutos generales (2013) y en el Proyecto Educativo Institucional (Fundación Universitaria María Cano, 2017) se plantean algunos elementos que sirven para los propósitos de construcción de un ambiente universitario inclusivo.

Es así como en el año 2003, mediante sus Estatutos generales, la Fundación Universitaria María Cano manifestó como principios generales, objetivos y funciones de la institución, entre otros, "convivir en sociedad, respetando a las personas y procurando el bienestar comunitario"; además, "ser agente de cambio, participando en forma democrática y en los procesos de transformación" (Asamblea General de la Fundación Universitaria María Cano, capítulo II, artículo 6, p. 3). El compromiso con una convivencia en sociedad respetando a las personas y procurando el bienestar de todos, puede considerarse como un principio y objetivo que se convierte en piso para la construcción de una institución educativa inclusiva. Si bien no se declara la inclusión de manera explícita, el respeto a las personas, la convivencia en sociedad y la procura del bienestar de todos, son también propósitos de la inclusión social. Por otra

parte, declararse, además, como agente de cambio mediante una participación democrática en los procesos de transformación, se convierte quizá, en una apuesta por la transformación de la sociedad a través de medios equitativos. En coherencia, el PEI apuesta por una educación que "posibilite formas de relacionamiento cada vez más democráticas e incluyentes, las cuales permitan desafiar la arbitrariedad y las políticas totalizadoras" (Fundación Universitaria María Cano, 2017, p. 4). Es decir, la María Cano se compromete con la construcción de una sociedad que rompa con los esquemas tradicionales que totalizan, esto es, homogeneizan las formas de ser y vivir de las personas. Esto sería una apuesta no solo por la inclusión, sino, más allá de ello, por la convivencia desde la diversidad. De igual forma, este aspecto se refleja en los principios institucionales consagrados en el PEI (Fundación Universitaria María Cano, 2017). Los estudiantes asocian algunos de estos principios con la educación inclusiva y proponen otros como son la solidaridad y la tolerancia, de esta forma se pondría en evidencia la mirada deficitaria que hay sobre la discapacidad y sobre cualquier otro tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje.

En los Lineamientos pedagógicos y curriculares, definidos en el Acuerdo n.º 061 de 2017, se expone la flexibilidad pedagógica, la cual puede plantearse como una estrategia para la construcción de un sistema de ense-

ñanza inclusiva. Esto mismo se plantea en el Plan de desarrollo 2017-2026 "Construyendo futuro", cuya iniciativa n.º 1 es "tener currículos flexibles, integrales y pertinentes". En el reglamento académico y disciplinario se propone que los estudiantes tienen, tanto derechos como deberes sobre el trato a otras personas y no discriminación, según lo establece el Acuerdo n.º 060 de 2017, particularmente su capítulo III. Esto mismo se propone en el estatuto profesoral, no solo desde los deberes y derechos de los profesores, sino también al manifestar que el profesor de la María Cano es un agente social del cambio y un referente para los estudiantes: "agente social promotor del cambio y de la transformación social, cultural e intelectual. Se constituye en un referente para los estudiantes, mediante su posicionamiento frente al saber, la investigación, la creación y la ética", así lo señala el Acuerdo n.º 059 de 2017. En el reglamento de investigación consagrado en el Acuerdo n.º 056 de 2017, se proponen en su artículo 12 los principios de la actividad investigativa en la institución, entre los cuales se encuentran: multiculturalidad, respeto por la diversidad y equidad. Desde la multiculturalidad y el respeto por la diversidad, se invita a un ejercicio investigativo reconociendo y respetando la diversidad cultural y de todo tipo de comunidades que participen en estos procesos y, la equidad para todos los actores en la cultura investigativa en la María Cano. Por último, en la Resolución rectoral 666 de 2018, se defi-

ne la Política editorial en la institución, y se propone en su artículo sexto, que son valores que rigen esta política, el respeto de la dignidad humana y la diversidad, y la inclusión "en aras de una democratización o universalización del acceso a las diferentes fuentes y formatos de información y al conocimiento" (Rectoría Fundación Universitaria María Cano, 2018, p. 5).

Si bien la institución cuenta con algunos elementos que pueden vincularse con una apuesta por la educación superior inclusiva, especialmente lo que se declara de manera explícita y directa en la Política de bienestar institucional, sería importante contar con un documento que direcciona y viabilice la construcción de una política, y la promoción de una cultura y prácticas inclusivas. Al fin y al cabo, lo que se declara en la Política de bienestar institucional, se constituye tan solo en algunas líneas de acción para una dependencia, en la cual no puede recaer el reto de la inclusión. En relación con las percepciones de los estudiantes, directivas y docentes sobre la cultura y las prácticas de inclusión en el contexto de la Fundación Universitaria María Cano, se puede anotar que los docentes y estudiantes coinciden en definir la educación inclusiva de diferentes maneras, una de las cuales está relacionada con su acepción tradicional como la educación dirigida a las personas con discapacidad. Por el contrario, otros docentes y estudiantes reconocieron la educación inclusiva como aquella dirigida a

todas las personas, aunque con una mirada especial sobre los diferentes grupos poblacionales que también son vulnerables. Otra mirada fue la de la educación inclusiva como estrategia que implementa la nación y las instituciones para favorecer la educación de todos los estudiantes. También se la definió como el derecho de todos a la educación y como el derecho de todos a expresarse.

Se evidencia en estas definiciones que aún existe la creencia de que la educación inclusiva es para el beneficio de un grupo específico de la población que se considera en situación de vulnerabilidad, aunque coexisten con estas miradas, la opinión sobre la educación inclusiva como aquella que beneficia a toda la población en su diversidad.

Como lo afirma Molina (2014) en su investigación *En tránsito hacia la educación inclusiva en las instituciones de educación superior de Colombia: buenas prácticas*, lo más difícil de superar en el proceso de inclusión está relacionado con lo actitudinal. Es así como, en el grupo focal los estudiantes identifican algunos comportamientos denominados de exclusión frente a diferencias como son la discapacidad, diferencias culturales y orientación sexual; actitudes asumidas entre los estudiantes y por algunos docentes. Relacionan dicho comportamiento con el ambiente de competencia que se vive entre ellos, lo que genera agrupamiento y exclusión, esto es muchos más evidente entre los estudian-

tes de comunidades negras. Los profesores avalan el agrupamiento entre los estudiantes, que responden a los ritmos propios de trabajo y aprendizaje.

Las necesidades educativas, de acuerdo con la explicación que ofrecieron los docentes en los grupos focales, no se refieren a un requerimiento en el aprendizaje del individuo, sino a la forma como la institución educativa resuelve o suple dicho requerimiento durante el proceso de aprendizaje. Cabe anotar que autores como Juárez, Comboni y Garnique (2010), avalan el término necesidad educativa específica, lo que genera, según estos autores, una capacidad de apertura para acoger a los compañeros con estas características, esto se constituye en un objetivo de la educación.

Lo que supera una visión compasiva de la tolerancia, para generar una actitud activa de aceptación e inclusión en todas las actividades de aprendizaje y extracurriculares por parte de maestros y de los estudiantes mismos. De esta manera se formaría para la convivencia y el apoyo mutuo, y no solamente para la competencia entre unos y otros (p. 47).

En relación con el concepto de minoría, algunos docentes lo relacionan con una inferioridad numérica, pero también con grupos sociales que presentan ciertas características. Sin embargo, en algunos grupos focales tanto de docentes como de estudiantes, se

definió la minoría como la desigualdad que han vivido algunos grupos por razón de sus características particulares. Estos conceptos deben permear los modelos educativos actuales, los cuales plantean que la educación inclusiva busca incorporar todos los derechos constitucionales a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para formar políticas institucionales inclusivas enfocadas a diferentes grupos poblacionales para garantizar de esta manera la atención a la diversidad (Medina-García, 2018). Por su parte, los docentes, y algunos estudiantes, coinciden en afirmar que los docentes no cuentan con las herramientas suficientes para responder a los objetivos de la educación inclusiva, por lo que requieren preparación, que en su concepto debe ser propiciada por la institución a la cual están vinculados.

Todas estas percepciones ponen en evidencia la importancia de desarrollar procesos de sensibilización y precisión conceptual. Según Porter (1997), quien realiza uno de los primeros trabajos sobre educación inclusiva, esta requiere la transformación de los sistemas educativos tradicionales, ofreciendo una educación que se adapte y sea pertinente para la comunidad educativa, logrando así mayor participación y la eliminación de las barreras de aprendizaje. Dichas transformaciones se logran, como lo afirman Arizabaleta y Ochoa (2016), desde un proceso de gestión inclusiva que lidere tres acciones principalmente, la primera es la sensibilización de la comu-

nidad educativa acerca de la conceptualización de educación superior inclusiva, basada en los lineamientos de políticas de inclusión del Ministerio de Educación Nacional (2013); la segunda, es la construcción del índice de inclusión por parte de las instituciones de educación superior, esta es la herramienta que permite construir un diagnóstico acerca de la gestión inclusiva en la universidad y, la tercera, es el diseño e implementación de la política de inclusión en la educación superior con miras a articular diferentes factores y características que se encuentran estipulados en los lineamientos de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (2013).

La construcción de dicha política es objeto de conversación en el grupo focal del personal administrativo en donde resaltan que el PEI declara una educación para todos, afirmación relacionada con los pensamientos de María de los Ángeles Cano Márquez con respecto a la libertad y el acceso de las personas independiente de su condición física, social o económica. Así mismo, hacen referencia a la necesidad que dicha política permee todas las acciones que se desarrollan con la comunidad educativa, lo que requiere contar con los recursos para garantizar el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas, los apoyos didácticos necesarios, la formación de los docentes para reconocer y trabajar con dicha población y las adecuaciones de la planta física. Las adaptaciones que se deriven de este proceso responden,

además, a una necesidad para dar respuesta a los requerimientos de acreditación en alta calidad y procesos de autoevaluación.

El Consejo Nacional de Acreditación en el año 2013 plantea diez factores que buscan promover la participación constante de grupos poblacionales diversos, pertenecientes a instituciones de educación superior, en términos de equidad, otorgando de esta manera educación acorde a las necesidades con altos estándares de calidad. El Ministerio de Educación Nacional (2013), dio a conocer los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, con el objetivo de generar procesos basados en la calidad de la educación para todos, teniendo en cuenta y valorando las diferencias de todos los grupos poblacionales. Alternando al lanzamiento de los lineamientos de las políticas de la educación superior inclusiva, el Consejo Nacional de Educación Superior propuso el Acuerdo 2034 (CESU, 2014b), buscando de esta manera proyectar el sistema educativo superior al año 2034 con visión de educación inclusiva generando sinergia con las instituciones de educación superior para asegurar el reconocimiento de la diversidad cultural y lograr incrementar los porcentajes de accesibilidad, permanencia y graduación de la población estudiantil (CESU, 2014a).

El principal hallazgo obtenido del desarrollo y ejecución de la investigación es la necesidad de construcción de una política insti-

tucional de inclusión donde la comunidad académica encuentre respuestas favorables en términos de ingreso y permanencia en el proceso formativo independientemente de la etnia, lugar de origen, orientación sexual, entre otros aspectos.

2.4 Conclusiones

El concepto de educación inclusiva dentro de la comunidad académica está relacionado con el beneficio de un grupo específico de la población que se considera en situación de vulnerabilidad, aunque unos pocos miembros de la comunidad opinan sobre la educación inclusiva como aquella que beneficia a toda la población en su diversidad.

La caracterización de la población estudiantil de la Fundación Universitaria María Cano, desde un enfoque diferencial, permitió identificar que parte de la población estudiantil de la María Cano pertenece a minorías, procede de otros lugares diferentes a los lugares donde la institución tiene sede y expresan condiciones subjetivas que conllevan la necesidad de una educación inclusiva en todo el sentido de la palabra.

Actualmente la institución no cuenta con una política aprobada de educación inclusiva. El ejercicio de caracterización desarrollado en este proceso de investigación, permitió identificar estudiantes que pertenecen a diferentes grupos poblacionales, considerados vulnerables, los que permite visibilizar la ne-

cesidad de establecer diferentes estrategias de acompañamiento o seguimiento al proceso de formación de dichos estudiantes y generar una política de inclusión.

En documentos institucionales como son los estatutos de la Fundación Universitaria María Cano, el PEI y los lineamientos pedagógicos y curriculares, se exponen algunos elementos característicos y propios de la educación inclusiva y se dejan entrever las condiciones necesarias y propias para su implementación.

En este momento, la dependencia de Bienestar Institucional es quien lidera los procesos de acompañamiento relacionados con las necesidades explícitas en el contexto de la educación inclusiva. Dichas prácticas académicas y culturales no deben recaer exclusivamente en dicha dependencia, sino que debe ser un compromiso institucional.

Las prácticas educativas son valoradas tanto por docentes como por estudiantes en términos tradicionales, se requiere mayor formación en procesos que reconozcan las particularidades de los estudiantes y posibiliten mayor inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se identifican diferentes formas de exclusión entre los estudiantes que pueden incidir de manera negativa en la vida universitaria y en el proceso académico, o en la permanencia de los estudiantes.

18,8% de los treinta y tres estudiantes con discapacidad, percibe que las barreras en la María Cano están relacionadas con aspectos físicos, en la comunicación, los procesos de enseñanza, la participación y las normas institucionales. Es importante anotar que de este grupo, dieciséis seleccionaron como definición de discapacidad, aquella que corresponde a problemas de salud de una persona como consecuencia de enfermedad; ocho estudiantes seleccionaron como definición de discapacidad la funcionalidad diversa con alguna condición individual; un estudiante consideró que simplemente es una dificultad, dos respondieron que no saben y solo seis seleccionaron como definición que la discapacidad es el resultado de una compleja interacción entre la funcionalidad de una persona y las barreras sociales.

Estos hallazgos fueron socializados por los investigadores en la Fundación Universitaria María Cano con el objeto de fortalecer, y continuar avanzando en el proceso de construcción e implementación de una política de educación inclusiva.

Referencias

Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52.

Asamblea General de la Fundación Universitaria María Cano. (2003). Estatutos de la Fundación Universitaria María Cano. Recuperado de <https://bit.ly/2NX2Ngb>

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de <https://bit.ly/3pyp1Tz>

Consejo Superior Fundación Universitaria María Cano. (2017). Acuerdo n.º 054 de mayo 20 por la cual se define la política del Bienestar Institucional en la Fundación Universitaria María Cano y deroga el Acuerdo 021 de 2003. Recuperado de <https://bit.ly/2NKKf2r>

Consejo Superior Fundación Universitaria María Cano. (2017). Acuerdo n.º 056 de junio 23 por el cual se adopta el nuevo Reglamento de Investigación, modificando el aprobado el catorce (14) de diciembre de 2016, y fusionándolo con el Estatuto General de Investigación del 31 de agosto de 2015. Recuperado de <https://bit.ly/2MEdMdH>

Consejo Superior Fundación Universitaria María Cano. (2017). Acuerdo n.º 059 de septiembre 27 por medio del cual se establece el Estatuto Profesoral para los profesores con vinculación a la Fundación Universitaria María Cano en sus diferentes modalidades. Recuperado de <https://bit.ly/3r5kmZA>

Consejo Superior Fundación Universitaria María Cano. (2017). Acuerdo n.º 060 de septiembre 27 por medio del cual se establece el Reglamento Académico y Disciplinario para los programas de Pregrado y Posgrado de la Fundación Universitaria María Cano. Recuperado de <https://bit.ly/3pynf4R>

Consejo Superior Fundación Universitaria María Cano. (2017). Acuerdo n.º 061 de septiembre 25 por medio del cual se establecen los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares de la Fundación Universitaria María Cano. Recuperado de <https://bit.ly/36rZKTB>

Consejo Nacional de Acreditación. CNA. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Recuperado de <https://bit.ly/3cuWI4J>

Consejo Nacional de Educación Superior. CESU. (2014a). Acuerdo por lo superior 2034. Recuperado de <https://bit.ly/3j4GT6d>

Consejo Nacional de Educación Superior. CESU. (2014b). Acuerdo por lo superior 2034: propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Recuperado de <https://bit.ly/3pFQ3Z8>

Fundación Universitaria María Cano. (2017). Proyecto Educativo Institucional -PEI. Recuperado de <https://bit.ly/3cwJunV>

Gómez, S., Medina, S., Menéndez, M. y Tulián, L. (2019). Investigar para intervenir, en el marco de la educación inclusiva, en las instituciones universitarias. Antecedentes, procesos y desafíos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (25). Recuperado de <https://bit.ly/3rbxJrb>

Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 41-83.

Medina-García, M. (2018). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén. Recuperado de <https://bit.ly/3r3HYhk>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Caracterización de los estudiantes y diagnóstico de deserción: departamentos de Cauca, Huila, Nariño, Putumayo y Valle del Cauca

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de política de educación superior inclusiva. Recuperado de <https://bit.ly/3rc6blD>

Molina, R. (2006). Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. *Revista Facultad de Medicina*, 54(2), 148-154.

Molina, R. (2014). En tránsito hacia la educación inclusiva en las instituciones de educación superior de Colombia: buenas prácticas. *Inclusiones*, (1), 13-22.

Muñoz, M. y Marín, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo*, 55(1), 1-15.

Neves, B. y Eckert, C. (2014). Enseñanza superior en Brasil y las políticas de inclusión social. *Páginas de Educación*, 7(2), 152-177.

Porter, G. (1997). Elementos críticos para escuelas inclusivas. En S. Pijl, C. Meijer y S. Hegarty (eds.), *Educación inclusiva y agenda global* (pp. 68-81). Londres: Routledge.

Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de agosto 29 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de <https://bit.ly/3cwIKiW>

Pulido, N. (2012). ¿Diversificar la inclusión o visibilizar la diversidad? Aportes metodológicos para gestionar servicios civiles inclusivos. Segundo premio del XXV Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública. Caracas.

Rectoría Fundación Universitaria María Cano. (2018). Resolución rectoral n.º 666 de enero 30 por la cual se define la política editorial y de fomento a las publicaciones en la Fundación Universitaria María Cano. Recuperado de <https://bit.ly/36xtmiq>

Capítulo 3.

Prácticas pedagógicas incluyentes para la educación superior en ambientes virtuales de aprendizaje con población vulnerable ¹⁰

Sandra Lavive Suárez Urquijo ¹¹

Adriana María Granda García ¹²

Leydy Jhuliana Jaramillo ¹³

José Mauricio Arredondo del Río ¹⁴

Nilsa Shirley Benítez ¹⁵

Wilfer Arley Ceballos Betancur ¹⁶

¹⁰ Capítulo producto del proyecto Incidencia en la gestión curricular de las concepciones inclusivas y prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de educación superior en programas virtuales con población rural en condición de vulnerabilidad. Código PI-0092-UCN, código-3789861 TEDA. En la ejecución del proyecto participaron el grupo de investigación Cibereducación de la Universidad Católica del Norte y los grupos de investigación: Senderos, Observatos y Jurídico Social pertenecientes al Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. El proyecto de investigación fue financiado con recursos de ambas instituciones de educación superior.

¹¹ Magíster en Psicopedagogía, integrante del grupo Cibereducación, Coordinadora del Centro de Inclusión de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Correo: slsuarezu@ucn.edu.co

¹² Magíster en Educación, integrante del grupo Cibereducación, docente investigadora de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Correo: amgrandag@ucn.edu.co

¹³ Magíster en Educación, integrante del grupo Cibereducación, docente investigadora de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Correo: ljaramillom@ucn.edu.co

¹⁴ Magíster en Derecho Procesal Contemporáneo, integrante del grupo de investigación Jurídico Social del Tecnológico de Antioquia, docente de planta del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Correo: jmarredondo@tdea.edu.co

¹⁵ Magíster en Educación con énfasis en Poblaciones Vulnerables, integrante del grupo de investigación Senderos, docente investigadora del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Correo: nsbenitez@tdea.edu.co

¹⁶ Magíster en Educación y Desarrollo Humano, integrante del grupo de investigación Observatos, docente de planta del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Correo: wceballos@tdea.edu.co

Resumen

La investigación realizada en Colombia, con la Fundación Universitaria Católica del Norte y el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, determina algunos elementos desde la incidencia que tienen, en la gestión curricular, las concepciones sobre educación inclusiva y prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en educación superior virtual, con población rural en condición de vulnerabilidad. Investigación fenomenológica que ha permitido hacer un acercamiento a las conceptualizaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones de educación superior. Los principales resultados van encaminados a que las instituciones establezcan políticas o lineamientos internos, que tengan en cuenta aspectos transversales de la gestión curricular, como la formación a docentes, las metodologías flexibles y los ambientes virtuales de aprendizaje accesibles.

Palabras clave: ambientes virtuales de aprendizaje, currículo, educación inclusiva, contexto rural, vulnerabilidad.

3.1 Introducción

El siguiente artículo, presenta los resultados de la investigación Incidencia de la prácticas de los docentes en la gestión curricular, para la educación inclusiva y permanencia en el sistema educativo de personas en condición de vulnerabilidad en contextos rurales realizada en Colombia entre el 2017 y el 2019,

partiendo de la pregunta ¿Cuál es la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en programas virtuales en educación superior, con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales? Dicho ejercicio investigativo fue realizado entre las instituciones de educación superior Fundación Universitaria Católica del Norte y el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, con sede en Medellín, Antioquia; está adscrita a los grupos de investigación Cibereducación de la Fundación Universitaria Católica del Norte y Senderos, del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.

Se consideraron como referentes los planteamientos internacionales de la educación para todos y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en relación con la calidad educativa, que buscan que todas las personas puedan beneficiarse en todos los niveles formativos, independientemente de sus características diversas, eliminando así barreras que puedan incidir en estos contextos donde se intenta superar el paradigma que genera la educación para la diversidad. Según Escarbajal *et al.* (2012).

La asimilación defiende un único modelo educativo y cultural cuyo objetivo es que todos los grupos y minorías adopten ese modelo, con los contenidos, las metodologías, los valores y las normas, las señas

de identidad de la cultura dominante. Este planteamiento no reconoce que la sociedad es diversa, que en el ser humano habita, como característica primordial, la diferencia (p. 136).

Por esta razón, es importante tener presente el tipo de población que ingresa a las universidades, población que es diversa en aspectos como la ubicación geográfica, rural y urbana, y las características socioculturales, que pueden generar condiciones de vulnerabilidad de algunos de estos grupos poblacionales. Así las cosas, es posible articularse al planteamiento que hace la Unesco (2010) "frente a la marginación en educación, que es producto de la inequidad de los procesos socioeconómicos y las políticas de los países de la región" (p. 11). En ese sentido, se evidencia que la vulnerabilidad es un constructo multifactorial en el que intervienen elementos característicos de cada uno de los entornos. En Colombia, se entiende el concepto de vulnerabilidad como "fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos" (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 5).

El planteamiento del problema está centrado en las prácticas pedagógicas incluyentes para la educación superior en ambientes virtuales de aprendizaje con población vulnerable que contribuyen en la gestión curricular de las instituciones de educación superior

(IES), buscando de esta manera brindar a los docentes y estudiantes unos lineamientos que puedan llevarse a cabo dentro de la comunidad educativa, para así aportar desde su función social a la resignificación frente a la atención de la población diversa, ya que desde allí se deben asumir estrategias pedagógicas y curriculares que aportan a una educación con calidad y equidad.

Para afrontar estas condiciones de vulnerabilidad, se establece la educación inclusiva como una estrategia para reivindicar los derechos de las personas y la garantía de la igualdad de oportunidades cuyos principios son: el acceso, la permanencia, la participación y la promoción de los estudiantes del sistema educativo.

La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. Mientras que esta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad) a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (Escarbajal *et al.*, 2012, p. 138).

De esta manera, dentro de los retos de la educación inclusiva es posible pensar en la modalidad virtual como una oportunidad para disminuir la brecha existente entre las situaciones de vulnerabilidad y el acceso a la educación superior (ES) de las poblaciones que pertenecen a los grupos priorizados de personas: i) personas en situación de discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales; ii) grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y rom; iii) población víctima, según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011; iv) población desmovilizada en proceso de reintegración y v) población habitante de frontera. Además, existen poblaciones con contextos geográficos distantes, como lo es la población rural, la cual no tiene posibilidades de acceso y calidad de la educación superior no obstante, es posible gestionar ese acceso a través de la apropiación de las nuevas tecnologías, como los afirman Álvarez y Vega (2011):

El sujeto tiene una función activa en la dotación de significado que le da a una experiencia. Por tanto, una indagación por la apropiación de tecnologías debería considerar el punto de vista de los sujetos, sus prácticas, discursos y la interacción que entre ellos ocurre, mediante la cual construyen los significados y dotan de sentido su hacer (p. 14).

Es por esto que se deben considerar, para la educación inclusiva, todos los actores que intervienen en ella como la práctica pedagógica de los docentes, la cual debe iniciar en la identificación de cada uno de sus estudiantes, desde sus intereses, necesidades y proyecciones, para plantear las estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas, que respondan a los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA), garantizando con esto una educación para todos, a partir de la contextualización de los entornos y las realidades inmediatas de los estudiantes. Por esto, el objetivo de la investigación es identificar cómo las prácticas pedagógicas incluyentes para la educación superior en ambientes virtuales de aprendizaje con población vulnerable contribuyen en la gestión curricular de las IES.

Dentro de los planteamientos de la educación inclusiva, el currículo es un elemento fundamental para el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, ya que articula todos los componentes presentes en el PEI, así como se afirma en los fines de la educación, a partir del artículo 76 de la Ley 115 de 1994.

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y

físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Así las cosas, este capítulo responde a algunos de los elementos del DUA, como lo es la caracterización de los estudiantes permitiendo aplicar los ajustes razonables requeridos para el proceso educativo, de acuerdo a los planteamientos de una educación inclusiva, contribuyendo a flexibilizar y adaptar el currículo para que, en el caso de requerirse, responda a las realidades que emergen en el contexto y poder llevarla a procesos que aporten a las tres funciones sustantivas de la educación superior: investigación, docencia y extensión, articulando las competencias que van referidas desde el ser, saber y hacer en la práctica pedagógica.

Por lo anterior, la modalidad de educación virtual se convierte en una realidad frente a los avances del contexto, a su vez se intenta incluir en el acceso a la educación a las poblaciones vulnerables, teniendo en cuenta aquellas que se encuentran alejadas de la zona urbana, quienes no tienen la misma posibilidad para acceder a los recursos tecnológicos, sea por su ubicación geográfica, acceso a los recursos o por otras circunstancias que los hacen denominar como vulnerables, es decir, según el MEN, es un:

Grupo de personas que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad

frente a una amenaza a su condición psicológica, física y mental, entre otras. En el ámbito educativo este término hace referencia al grupo poblacional excluido tradicionalmente del sistema educativo por sus particularidades o por razones socioeconómicas.

Lo anterior representa un reto para la educación virtual, la cual a su vez intenta acoger todo tipo de población para adaptarse a sus condiciones y características particulares, esto, desde un aprovechamiento de los avances tecnológicos que puedan aportar a la permanencia y a la calidad en el acompañamiento formativo de las poblaciones diversas, a partir de un diagnóstico de dichos contextos para determinar procesos de transformación en la tarea educativa, desde la flexibilidad en el uso de esta modalidad, teniendo en cuenta la calidad y pertinencia, que permita vincular a las instituciones de educación superior en la detección de necesidades de los estudiantes, en aras de favorecer procesos de interacción y comunicación constante.

En este orden de ideas, es necesario que las instituciones de educación superior articulen acciones que permitan realizar transformaciones curriculares y una resignificación educativa que permita reflexiones pedagógicas desde la realidad de los estudiantes, vinculadas desde todas las gestiones institucionales en favor de la educación inclusiva,

tomando en cuenta los elementos ofrecidos por el MEN, en cuanto a los procesos académicos, docentes, administrativos e investigativos que impactan directamente en el fortalecimiento del currículo, lo cual permita la inclusión de todos los estudiantes a partir de su diversidad y características definidas desde la vulnerabilidad. De otro lado, para esta investigación, se tomaron como referentes los lineamientos de la Unesco (2009), en los que se reafirma:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (educación para todos). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (p. 9).

Para alcanzar estos propósitos, Colombia ha propuesto regulación complementaria en la que se encuentran decretos y resoluciones, con el fin de garantizar el derecho a la educación a todos los colombianos, priorizando aquellos grupos que poseen mayor riesgo de ser excluidos. En primera instancia, se presenta la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), la cual enfatiza en la integración académica y social de personas con limitaciones, talentos o capacidades excepciona-

les. En dicha ley, se establece que las secretarías de educación de cada municipio deben garantizar los procesos y recursos para la inclusión, además, deben definir las entidades que determinan las condiciones de capacidad de los alumnos, de acuerdo con la Resolución 2565 de 2003 y cómo debe ser el acompañamiento a personas con discapacidad o con capacidades excepcionales. El Ministerio de Educación Nacional, estableció en el año 2005 los Lineamientos de política para la atención educativa a personas vulnerables, este documento, rediseñado en 2013, establece cinco grupos poblacionales de atención prioritaria: "personas con discapacidad o con talentos excepcionales; grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y rom); población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de inserción y población habitante de frontera" (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015, p. 68). También, a través de la Ley estatutaria 1618 de 2013 donde se garantizan los derechos de las personas con discapacidad y el Decreto 1421 de 2017, en el que se establecen las directrices para la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles educativos.

Para lograr las transformaciones propuestas en la legislación, se hace necesaria la innovación del sistema educativo, ofreciendo herramientas para que la práctica pedagógica de los docentes se articule a los principios de la educación inclusiva. Así lo afirman Arroyave *et al.* (2014):

El docente deja de ser transmisor del conocimiento a ser generador de espacios de participación, en los cuales priman los intereses y necesidades del estudiantado a partir de sus prioridades. Para ello, es fundamental tener conocimiento de las dinámicas institucionales, de los recursos existentes y de las características de los sujetos con los cuales interactúa, esto le facilitará planear estrategias que involucren saberes para favorecer la formación integral de todos (p. 37).

Por consiguiente, el docente en la educación inclusiva se transforma en un agente reflexivo que busca identificar en los estudiantes sus características de aprendizaje y las estrategias pertinentes para su promoción en el sistema educativo, específicamente en la modalidad educativa virtual. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (como se citó en Vargas y Tovar, 2012) indica: "la educación virtual, también llamada 'educación en línea', se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio" (p. 1.466). Desde esta perspectiva, la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender. Se hace necesario advertir que la educación virtual se considera, por algunos autores, como una posible solución a las barreras de accesibilidad en materia de educación, por los recursos disponibles, flexibili-

dad desde enfoque y perspectivas que se determinen a partir del contexto. Al respecto, Rama (2013), indica que:

Las TIC permiten un nuevo enfoque educativo que centra parte de las soluciones a la inclusión educativa en la programación informática, los ambientes virtuales de aprendizaje, las redes virtuales de aprendizaje y los recursos digitales específicos desarrollados atendiendo a los particularismos presentes. Esta estrategia para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso educativo está asociada a los ambientes virtuales de aprendizaje y los recursos digitales específicos desarrollados atendiendo a los particularismos presentes recursos tecnológicos digitales a través de *software* específicos y dentro de las redes y plataformas de aprendizaje virtuales que permitan responder con flexibilidad a los particularismos de las personas y al tiempo mantener los niveles de integración social (p. 340).

Así las cosas, los ambientes virtuales de aprendizaje favorecen la educación inclusiva, dadas múltiples posibilidades que se pueden ofrecer a los estudiantes, de acuerdo a sus características y ubicación geográfica, aportando además a los estudiantes herramientas desde las competencias digitales que les permite estar a la vanguardia de las exigencias del contexto actual.

3.2 Metodología

En esta investigación se observaron los fenómenos como se presentan en su contexto natural, para poder realizar así un análisis intencional de ellos a partir de unas variables predeterminadas (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). Por tal motivo, siendo fenomenológico en su concepción y enfoque como investigación cualitativa, se buscó comprender el conjunto de elementos que permitieran el análisis de los fenómenos a encontrar, mediante métodos empíricos que se analizaron bajo condiciones de causa y efecto. Para lograr la interpretación y llegar así a las comprensiones necesarias, se realizaron las inferencias propias del ejercicio de hallazgos de los insumos a encontrar (Hurtado de Barrera, 2000); inferencias que el equipo de investigación construyó a partir del trabajo de campo y que permitió elaborar un conjunto de generalizaciones, teniendo en cuenta el análisis del fenómeno, desde su contexto natural, con variables determinadas como: prácticas pedagógicas, inclusión, ruralidad y gestión curricular. Lo anterior permitió acercarse al contexto pedagógico de los ambientes virtuales de aprendizajes (AVA), a partir de las ideas que se generaron y confluyeron en la aplicación de los instrumentos y las técnicas de investigación, sobre la pregunta de las concepciones y el proceso de retroalimentación de las prácticas en AVA en el acto educativo.

Además, se diseñaron tres instrumentos aplicados a una población muestra, la cual estaba constituida por cuatro IES con programas o cursos virtuales, donde participaron cincuenta y dos docentes virtuales, tres administradores de plataforma y cuatro diseñadores mediacionales. Los cuestionarios fueron conformados por preguntas abiertas y preguntas cerradas, las cuales se aplicaron a los docentes, los diseñadores mediacionales y los administradores de plataforma. Estos instrumentos buscaban identificar las concepciones sobre inclusión y cómo estas se relacionaban con la práctica pedagógica de los docentes y, a su vez, en las actividades propuestas en plataforma.

Posteriormente, se realizaron dos grupos focales con docentes, uno en modalidad presencial y el otro en modalidad virtual, mediante el recurso sincrónico del Skype empresarial. El objetivo de estos grupos focales era comprender las percepciones, las actitudes, las experiencias en viva voz de los docentes, para consolidar la información que se sustrajo de los cuestionarios, acto que llevó a tipificar algunas estrategias que usaban en las prácticas pedagógicas para la identificación e inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad, en contextos rurales.

En la tabla 4 se presentan las categorías de análisis que se utilizaron en la recolección de la información en la aplicación de las técnicas e instrumentos.

Tabla 4. Categorías de análisis

Título	Pregunta	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas clave
Incidencia de la práctica pedagógica de los docentes en la gestión curricular para la inclusión y permanencia en el sistema educativo de personas en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.	¿Cuál es la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales?	Determinar la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales, con el propósito de proponer lineamientos que aporten a su permanencia en el sistema educativo.	Establecer las relaciones que se dan entre las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes.	Concepciones sobre inclusión.	Creencias sobre inclusión. Conceptos sobre inclusión. Implicaciones para la educación de la inclusión.	¿Qué creencias y conceptos tienen los docentes de educación superior sobre inclusión? ¿Qué implicaciones tiene para la ES una educación centrada en la inclusión?
			Definir la incidencia que tienen, en la gestión curricular las concepciones sobre la inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.	Tipos de prácticas pedagógicas.	Concepto y concepciones sobre práctica pedagógica. Práctica pedagógica incluyente Inclusión en educación superior.	¿Qué conceptos y concepciones tienen los docentes sobre práctica pedagógica incluyente? ¿Cuáles son la implicación para la ES de una educación centrada en la inclusión?
			Proponer lineamientos pedagógicos para la gestión curricular de los docentes en programas de educación superior virtual que aporten a la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes en condición de vulnerabilidad.	Práctica pedagógica, inclusión y gestión curricular en programas virtuales en educación superior.	Incidencia en la gestión curricular. Inclusión a población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.	¿Qué incidencia tiene en la gestión curricular en programas virtuales de ES las diversas concepciones sobre inclusión? ¿Cómo los tipos de prácticas pedagógicas en programas virtuales de educación superior, determinan la inclusión a población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales?
			Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular de los docentes de los docentes de educación superior virtual.	Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular en educación superior. Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular en programas virtuales en educación superior.	¿Cuáles son los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular en educación superior en Colombia? ¿Cuáles son los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular en ES en programas virtuales en Colombia?	
			Lineamientos de atención a personas en condición de vulnerabilidad.	Diversas condiciones de vulnerabilidad. Lineamientos existentes a nivel nacional o internacional. Implicaciones para la gestión curricular.	¿Cómo inciden las diversas condiciones de vulnerabilidad en contextos rurales, los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular en educación superior en programas virtuales en Colombia? ¿Cuáles son los lineamientos del MEN a nivel nacional? ¿Existen lineamientos al respecto nivel internacional?	

Fuente: elaboración propia.

El análisis se realizó desde la codificación propia de una investigación cualitativa. De acuerdo con Monge (2015):

La codificación es un término que cubre un proceso sistemático y riguroso de análisis y conceptualización por medio del cual se aplican procedimientos y estrategias que culminan con el surgimiento de una categoría central cuya caracterización va a ser expresada en términos de una teoría emergente (p. 79).

Desde la definición anterior, la codificación de la investigación se realizó a partir de la selección de los códigos más significativos de cada uno de los fragmentos, tomados de los cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y de las transcripciones de los grupos focales. Esto llevó a distinguir o reafirmar las categorías y subcategorías inmersas en los tópicos propios de cada código, los cuales fueron emergiendo en el análisis de la información, en torno a las bases teóricas y conceptuales de la investigación, teniendo como referente los objetivos específicos.

Lo anterior, permitió un análisis holístico que llevó a reorganizar las categorías para poder compararlas y aportar a los resultados de la investigación. Posteriormente, se realizó la triangulación de la información a partir de la codificación de la información de los instrumentos y técnicas, identificando aspectos comunes entre los códigos de cada instrumento. De acuerdo con Okuda y

Gómez (2005), "la triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos. A la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno" (p. 7). Entonces, la codificación y la triangulación aportaron a la identificación de lineamientos, como lo buscaba el tercer objetivo específico.

Cabe anotar que, en el desarrollo de la investigación, surgieron algunas limitaciones, referidas a la participación de las instituciones de educación superior en la muestra de la investigación. Inicialmente, se invitó a participar a doce de las instituciones educativas en modalidad virtual o con programas virtuales, pero participaron solo cuatro instituciones; en este sentido, no se permitió un análisis más detallado de los objetivos de investigación. Además, las instituciones participantes contaron con una representación limitada de docentes, y su participación en los cuestionarios y grupos focales fue poca. A pesar de esto, lo que se analiza en la investigación da cuenta de la pregunta formulada y da paso a que otros investigadores puedan profundizar en la temática propuesta, de igual forma, deja a las instituciones que participaron un insumo importante frente a los hallazgos, para iniciar acciones de implementación en relación con la gestión curricular incluyente y, por ende, a la práctica pedagógica incluyente.

3.3 Resultados

De acuerdo con la información obtenida en el análisis de los instrumentos propuestos en la investigación, se evidencia que las relaciones que se dan entre las concepciones de inclusión y las prácticas pedagógicas están directamente relacionadas con el reconocimiento de las características diversas de los estudiantes, lo cual lleva a que los planteamientos del diseño de los contenidos para la educación virtual se adapten a esta diversidad y, por ende, permitan ofrecer oportunidades de participación en igualdad a todos los estudiantes, ello desde la detección de sus necesidades particulares. De igual forma, se infiere que los docentes reconocen en sus cursos la presencia de estudiantes con situaciones de vulnerabilidad en contextos específicos como es lo rural, sin embargo, no se evidencia que se tengan en cuenta las características diferenciadoras de los estudiantes de zonas rurales con los estudiantes de zonas urbanas, por lo que es de aclarar que, en la mayoría de los casos, asocian la vulnerabilidad con la discapacidad, dejando por fuera el concepto propio de población en estado de vulnerabilidad, las condiciones que la hacen vulnerable y las acciones que se requieren para su debido acompañamiento.

Esta identificación se realiza a través del diálogo con los estudiantes, encuestas de caracterización y expresión espontánea de los mismos. Además, es importante que los docentes sean flexibles en la planeación de

sus actividades, reconociendo el lugar y situación del estudiante, en relación con sus características y formas de acceder a la educación virtual, lo cual implica también una resignificación frente a este acompañamiento por parte de los docentes, de tal forma que sus actitudes frente a los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables sean asertivas y abiertas, para aportar a una flexibilidad que permita la planificación de estrategias requeridas por cada uno de ellos, representando una dedicación mayor de los docentes en cuanto a tiempo, y la búsqueda de estrategias para apoyar a los estudiantes, aunque la inclusión no sea su especialidad.

De otro lado, se destaca que los docentes, actualmente, no cuentan con estrategias claras para la identificación de estas características, y poder ofrecer acompañamiento y apoyos requeridos de acuerdo a cada situación particular. De igual manera, aunque las plataformas virtuales por sí mismas no cuentan con herramientas para identificar estas situaciones en los estudiantes, sí es necesario establecer una articulación entre las áreas de diseño instruccional y los docentes, a partir de la identificación mencionada, de manera que les permita incorporar estos elementos en los ambientes virtuales de aprendizaje y, con ello, impactar la gestión curricular, en cuanto a lo pedagógico, didáctico, metodológico y evaluativo. Es entonces como emerge de los instrumentos — en lo relativo a las concepciones sobre inclu-

sión— que al pensar en educación inclusiva, las IES están promoviendo la calidad y pertinencia educativa, lo cual llevará a identificar las prácticas de los docentes virtuales para resignificarlas en el acto educativo, ya que en general se evidencia que los docentes no solicitan requerimientos específicos al área de diseño de contenidos para la atención a estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad en el área rural. Esto puede deberse a varios factores: i) las IES aún no cuentan con lineamientos de educación inclusiva, ii) desconocimiento de los docentes sobre las herramientas que se pueden usar en AVA para la inclusión, iii) formación de los docentes en educación inclusiva y iv) no identificación de los estudiantes dentro de sus cursos. Estos aspectos dificultan la atención con calidad a los estudiantes.

Por otra parte, en relación con las plataformas educativas virtuales (LMS), se percibe que la accesibilidad esta entendida como perceptible, operable, comprensible, robusta, llevando a que los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) sean flexibles y aporten a la planeación de actividades como recursos y contenidos accesibles, para garantizar la práctica educativa respondiendo además a las características y ritmos de los estudiantes. Lo anterior se identifica como una fortaleza de la educación virtual en relación con la educación presencial, sin embargo, dentro de la información recolectada no se evidencia aplicación de estos principios en las pla-

taformas de las instituciones participantes, se evidencia así un factor que puede ser excluyente para la participación de los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables. Por lo anterior, se puede decir que las prácticas pedagógicas incluyentes están mediadas por las experiencias y concepciones de los docentes, por ello se hace necesario para las IES la construcción de lineamientos que den un norte común a los docentes y a todos los procesos institucionales, sobre el concepto de inclusión y las estrategias a llevar a cabo para este tipo de población, ya que se evidenció que los docentes no tienen una concepción única o clara al respecto para potenciar el proceso de aprendizaje, según las características y particularidades de los estudiantes, dado que ellos manifiestan que sí detectan en sus cursos a estudiantes que pertenecen a estas poblaciones y que requieren estrategias diferenciadoras de apoyo en la búsqueda de igualdad de oportunidades en el sistema educativo, enfatizando en las competencias comunicativas y de interacción, para permitir que el estudiante sea corresponsable de su proceso e informe a los docentes sus requerimientos de apoyo particulares. Entonces, en la educación virtual, es necesario que se establezca un vínculo de cercanía y confianza entre el docente y los estudiantes, de manera que se permita un acompañamiento pertinente.

Así las cosas, el planteamiento de los lineamientos surge de las categorías y subcate-

gorías de la práctica pedagógica y su incidencia en la gestión curricular, las cuales emergieron de los grupos focales, además, al incorporar los principios de la educación inclusiva a la gestión curricular, se debe de pensar no como una adaptación, sino como la transformación de los entornos virtuales para articular el saber pedagógico y la práctica en el hacer docente en favor de la permanencia de los estudiantes. Entonces, se debe potenciar el currículo para que cuente con posibilidades de flexibilización que den cuenta de estrategias como el diseño universal para el aprendizaje (DUA), de tal forma que vincule a todos los estudiantes reconociendo su diversidad, no para excluirlos, sino para potenciar sus habilidades desde el acompañamiento en todo el proceso formativo y de aprendizaje, para la permanencia, promoción y graduación.

Ahora bien, se identifica en el recorrido del análisis, a partir de la categoría inclusión a población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales, que tanto los docentes como los encargados del diseño de contenidos y los administradores de plataforma en los AVA, consideran que la educación inclusiva es un elemento relevante dentro de los procesos educativos, estando presente en las prácticas, las políticas y la cultura institucional, sin embargo, no se tiene una clara conceptualización de estos componentes en las IES, ya que no hay un reconocimiento de las poblaciones susceptibles para beneficiar-

se de estas estrategias, como son las poblaciones vulnerables, y máxime si se encuentra en zonas rurales, donde se presentan situaciones de conflicto armado y otras variables que generan exclusión para los estudiantes. Además, se identifica que al no contar con lineamientos coherentes con las políticas de educación superior inclusiva del MEN, estas poblaciones se encuentran en desventaja por la falta de equidad en la claridad de los procesos de la gestión curricular, que no solo se debe de pensar en la adaptación del mismo, sino pensar en los procesos de permanencia que aporten al bienestar y continuidad de los estudiantes en su proceso formativo.

De esta manera, a partir del primer objetivo, cuya intención es establecer las relaciones que se dan entre las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, se pudo evidenciar que estos no cuentan con claridad frente al concepto de inclusión y sus implicaciones para la práctica pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje. Así mismo, no reconocen los grupos que hacen parte de las poblaciones vulnerables, definidos desde el Ministerio de Educación Nacional, lo que lleva a generar algunos cuestionamientos frente al reconocimiento de la población que se atiende en las aulas, es decir, cómo el docente puede apoyarse de la institución para reconocer cada una de estas condiciones y poderlas acompañar de manera asertiva, ya que desde manera se puede aportar a procesos formativos desde la calidad y pertinencia.

Cabe anotar que, en tanto los docentes no cuenten con una conceptualización y apropiación de la educación inclusiva, no podrán incorporar estos elementos en su práctica pedagógica y diseño de estrategias en el aula, de manera que integren las diferentes poblaciones, por ello, actúan desde las concepciones que tienen frente a la inclusión que, en su mayoría, son miradas desde el asistencialismo o desde las dificultades que tienen los estudiantes, y no desde su derecho a una educación de calidad, como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2013) en los lineamientos de educación inclusiva que indican que los principales componentes de las instituciones incluyentes son la pertinencia, la calidad y la participación de los estudiantes en igualdad de oportunidades.

En relación con el segundo objetivo —que busca definir la incidencia que tienen en la gestión curricular las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales— es pertinente decir que dichas concepciones inciden directamente en la gestión curricular, dado que se perciben carentes de estrategias para acompañar a los estudiantes de acuerdo a su diversidad. Esto se observa en las IES, en tanto se encuentran actualmente fortaleciendo su modalidad virtual y por ello aún no presentan claridad sobre los elementos de inclusión que se deben tener en cuenta en esta modalidad. Por

ello, la gestión curricular se ha desarrollado desde diferentes concepciones que no permiten articular los lineamientos de la educación inclusiva, solo una de las IES que participaron cuenta con lineamientos que involucran a todas las áreas institucionales para la educación inclusiva, en tanto las acciones que desarrollan de inclusión están articuladas al área de bienestar institucional, excepto una de ellas que tiene un área independiente para todo lo relacionado con inclusión. En general, los docentes se sienten solos en la labor de identificar a los estudiantes en sus cursos y aplicar estrategias pertinentes, lo que conlleva a que en la gestión curricular no se visibilicen acciones de inclusión que impacten a todos los estudiantes. Estos aspectos están en contraposición a lo establecido por el MEN, en cuanto a la importancia de que todas las IES cuenten con lineamientos de educación inclusiva que permitan ofrecer acompañamiento a todos los estudiantes y sean transversales a todas las áreas institucionales que articulen en un solo proceso, aportando a reconocer estas características y el actuar frente las necesidades de los mismos estudiantes. Además de lo anterior, que incide directamente en la gestión curricular, con respecto a los estudiantes que pertenecen a las zonas rurales no hay una identificación clara de esta población, las IES no cuentan con mecanismos de diferenciación de la población que se encuentra ubicada en zonas rurales o urbanas, y por tanto no se generan estrategias que

acompañen estos procesos formativos de manera significativa.

En este aspecto, es importante acotar que el Plan Rural de Educación Superior (MEN, 2018), en uno de sus puntos, invita a las instituciones educativas a la construcción de estrategias, a partir de las comunidades en estas zonas rurales, de acuerdo con sus "necesidades y desarrollos; para que, de este modo, la participación, la apropiación y la autogestión por parte de ellas, permitan el crecimiento y la sostenibilidad de las alianzas interinstitucionales para el desarrollo territorial" (p. 7). Por otra parte, un componente de la gestión curricular es la plataforma educativa virtual, donde se encuentra el sistema de gestión de contenidos de las asignaturas. En ellas no se cuenta con un recurso directo que permita identificar al estudiante y sus características particulares, de manera que puedan aportar a un mejor acompañamiento, esto porque en algunos casos un docente de un curso puede tener una cantidad significativa de estudiantes y se hace compleja la identificación individual. En este orden de ideas, la gestión curricular de los docentes de educación superior para atender a la diversidad, es un campo que apenas se está explorando. De hecho, por las investigaciones que se han realizado en el país, se advierte que aún no se cuenta con presiones puntuales que permitan un acercamiento que dé pie para generar prácticas pedagógicas incluyentes, las cuales atiendan a la

diversidad en la educación superior, y más cuando se trata de ambientes virtuales de aprendizaje.

Los docentes y los diseñadores instruccionales o administradores de plataforma carecen de una articulación de sus acciones, en favor de hacer accesible el AVA o de generar recursos diversos para la atención a los estudiantes, de acuerdo con sus características. Los diseñadores de contenidos y administradores de plataforma, aunque manejan aspectos generales de accesibilidad que deben tener los OVA, no han generado acciones pedagógicas y curriculares en las políticas institucionales que permitan visibilizar estos aspectos, las cuales integran el diseño instruccional de un curso.

De igual forma, los docentes identifican la importancia de realizar adaptaciones en sus actividades para los estudiantes, tanto por presentar condiciones de vulnerabilidad como por encontrarse en zona rural, no obstante, requieren formación o acompañamiento para identificar estas características, permitiendo con esto la permanencia en el sistema educativo de todos los estudiantes. el componente de permanencia es fundamental en la gestión curricular.

Frente a las políticas de educación inclusiva del país, el MEN (2013) ha entregado los lineamientos de educación superior inclusiva, que, aunque no abordan de manera explícita las IES con programas en virtualidad, sí de-

jan un amplio espectro de posibilidades para su aplicación, es importante también anotar que el MEN no ofrece un acompañamiento para la aplicación de estos lineamientos. De igual manera, desde la pregunta de investigación ¿Cuál es la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en programas virtuales en educación superior, con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales? se puede observar que, desde la definición del concepto, gestión curricular es entendida como la capacidad de mirar, reorganizar, implementar y ejecutar el PEI, a partir de cómo se debe enseñar y cómo se debe aprender; además, es un componente transversal a todas las áreas institucionales, allí confluyen elementos pedagógicos, didácticos, administrativos y técnicos, involucrando a todos los agentes de la institución educativa. Se evidencia con ello que es necesaria la articulación entre las áreas, en favor de la inclusión y el establecimiento de un área o equipo que apoye las acciones de educación inclusiva a través de la formulación de lineamientos claros que den norte a la gestión curricular y por ende a la práctica pedagógica de los docentes.

3.4 Discusión

Las prácticas pedagógicas buscan día a día adaptarse a las necesidades de los contextos donde emergen, para que de esta manera se pueda proporcionar un ambiente educativo que aporte y favorezca a la población desde

una formación asertiva, significativa y accesible para todos, donde hablar de diversidad representa hablar de aquellos aspectos que llevan a pensar en una educación que aporte a las características de cada sujeto y que a su vez le pueda brindar los elementos necesarios para que sean evidenciados desde sus intereses y proyecciones personales, familiares y sociales. Es así como, a partir de la pregunta de investigación del proyecto: ¿cuál es la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en programas virtuales en educación superior, con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales? se puede establecer cómo las prácticas pedagógicas incluyentes para la educación superior en ambientes virtuales de aprendizaje con población vulnerable permiten reconocer las siguientes discusiones a partir de los resultados y hallazgos citados en párrafos anteriores:

- Se evidencia que las relaciones que se dan entre las concepciones de inclusión y las prácticas pedagógicas están directamente relacionadas con el reconocimiento de las características diversas de los estudiantes, lo cual lleva a pensar cómo la educación virtual se piensa en torno a que las necesidades particulares del estudiante juegan un papel primordial en este proceso en el que no se puede desconocer el contexto para articular el quehacer

docente más allá de la mediación de la herramienta para llevarlo a los aspectos pedagógicos que aportan al aspecto formativo y de acompañamiento a los estudiantes. Escarbajal *et al.* (2012), plantean que para una educación con equidad que sea democrática, justa, igualitaria y eficaz, se debe tener como horizonte "una escuela que apuesta por la inclusión debe centrarse en todos los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar según las peculiaridades socio-personales de cada uno" (p. 137), es decir, desde los AVA es necesario que el docente reconozca las particularidades de cada uno de sus estudiantes, hecho que en ocasiones no se percibe en los resultados de la investigación.

Toma entonces relevancia la pregunta a discutir ¿son los docentes de la educación virtual los que deben preocuparse por reconocer a sus estudiantes en una plataforma? o ¿acaso la IES debe establecer esta identificación antes de que un estudiante ingrese a una plataforma virtual y determinar desde su dirección un currículo diferente para esta población con alguna condición de vulnerabilidad? Interrogantes que llevan a pensar el cómo se debe articular toda la institución para establecer parámetros de acompañamiento y acercamiento a los estudiantes que permitan detectar, acompañar y definir características que requieran el debido apoyo en pro de un proceso de formación significativo.

- Los datos de esta investigación permiten evidenciar cómo los docentes reconocen en sus cursos estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad en contextos específicos como es lo rural, pero entra en discusión cómo esta identificación se da desde la caracterización de estos por algún recurso que utiliza el docente de forma particular y sin un direccionamiento específico. Es entonces cuando adquiere relevancia mencionar que desde el año 2000 en el foro de educación de Dakar se señaló "la urgencia de brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión" (MEN, 2005), cosa que aún no es visible en los AVA. Solo en algunas IES se puede evidenciar un acercamiento a que las plataformas virtuales se adapten a alguna de estas poblaciones, como lo es en caso particular las personas con algún tipo de discapacidad como la visual o la población sorda, pero aún no son recursos adaptado para los demás grupos poblaciones, y menos aquellos ubicado en zonas rurales. Lo que lleva a abrir la discusión de cómo es el impacto de la gestión curricular en cuanto a lo pedagógico, didáctico, metodológico y evaluativo, en estos AVA, además del aporte que pueda brindar cada IES frente a la infraestructura que proporciona para que se pueda llevar a cabo la educación en estos entornos virtuales, es decir, adquirir de plataformas virtuales softwares u otros recursos interactivos y educati-

vos que permiten aportar las necesidades presentes.

•De esta manera también se hace necesario pensar en los escenarios de conectividad y de recursos tecnológicos para que los estudiantes puedan acceder a la educación virtual desde su ubicación geográfica, representando un gran reto para el país que permita favorecer una mejor conectividad en las zonas alejadas del casco urbano, determinando que aporten desde las diferentes entidades estatales y permitan garantizar un acceso a la educación virtual en consonancia con lo que cada una de las IES llega a plantear en el diseño de sus programas y el acceso de los estudiantes.

Esta investigación pone en discusión que uno de los factores que pueden ser excluyentes para la participación de los estudiantes en AVA que pertenecen a poblaciones vulnerables, es el hecho de que las IES aún no cuenten con lineamientos de educación inclusiva para los AVA específicos desde el área de la gestión curricular y el desconocimiento de los docentes sobre las herramientas que se pueden usar en AVA para la inclusión por la dificultad para identificar a los estudiantes dentro de sus cursos. Es necesario verificar que las plataformas cuenten con elementos de accesibilidad (elemento perceptible, operable, comprensible, robusto) lo que lleva a que los OVA sean flexibles y

permitan la planeación de actividades como recursos y contenidos accesibles para garantizar la práctica educativa que responda a las características y ritmos de los estudiantes. Dentro de la información recolectada no se evidencia aplicación de estos principios en las plataformas de las instituciones ni diálogo entre los diferentes entes educativos para incorporarlos. Estos aspectos abren la puerta en relación con la pregunta ¿Existe una articulación en las IES sobre estas características que pueden llevar a la exclusión? ¿Los AVA se asemejan en su dinámica a la educación presencial? Así, surgen en las discusiones las siguientes recomendaciones y conclusiones que contribuirán a abrir las posibilidades de continuar con este proceso de investigación para otras investigaciones. Del análisis de la información se destacan los siguientes elementos, los cuales se sugieren para continuar la profundización del tema desde aspectos curriculares, pedagógicos e instruccionales:

Es necesario que las instituciones de educación superior realicen una unificación de criterios, donde quede establecido qué entiende la institución por educación inclusiva y qué acciones espera desarrollar en favor de la participación con calidad y equidad de todos sus estudiantes, vinculando a este ejercicio a todos los agentes educativos (docentes, estudiantes, administrativos y operativos), para la identificación de barreras presentes en el contexto educativo, que requieran ser

eliminadas o transformadas, en aras de fortalecer la cultura de la inclusión y, por ende la práctica institucional sea coherente con estos planteamientos.

Se hace necesario que todas las IES generen políticas de educación inclusiva en la virtualidad, que aporten a prácticas pedagógicas incluyentes y pertinentes. Esto permitirá la unificación de criterios frente al concepto de inclusión, de lo que es la virtualidad, brindando escenarios formativos y de acceso para todas las poblaciones.

Las instituciones de educación superior deben fomentar la conformación de una dependencia académica, transversal a los procesos, para que acompañe todas las acciones de la práctica incluyente, ofreciendo capacitación y asesoría a docentes, administrativos y estudiantes, para garantizar su permanencia bajo el enfoque de la atención a la diversidad y que se pueda replicar en los diferentes escenarios que conforman la comunidad académica.

Además, se deben establecer mecanismos de identificación de los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables y se matriculan a los programas educativos virtuales a través de recursos que permitan identificar estas necesidades antes de que se comiencen con los cursos. Esta información debe ser articulada a la plataforma educativa para que los docentes puedan conocerla y así im-

plementar acciones pertinentes. Asimismo, la plataforma educativa debe contar con elementos de accesibilidad que permitan hacer ajustes, de acuerdo con las características de los estudiantes, y el equipo de profesionales que administran los contenidos virtuales debe conocer las normas de accesibilidad y procurar incluirlas en los desarrollos de materiales virtuales.

En relación con el currículo, se deben establecer reflexiones en las instituciones, de tal forma que se incluyan estrategias pedagógicas y didácticas que aporten a la permanencia de los estudiantes.

Los docentes deben contar con un plan de capacitación que les permita estar actualizados sobre escenarios de las prácticas pedagógicas incluyentes, de forma tal que puedan conocer e identificar las características de las poblaciones vulnerables y a la vez adquieran herramientas metodológicas para la inclusión en los ambientes virtuales de aprendizaje.

La institución, por su parte, debe fomentar la conformación de mesas de trabajo para analizar, reflexionar y proponer nuevas estrategias a partir de experiencias desarrolladas por los docentes en los ambientes virtuales de aprendizaje, y que puedan ser conocidas y adoptadas por todos los docentes a través de los diferentes procesos investigativos que se puedan instaurar en los escenarios educativos.

Los docentes deben convertirse en líderes proactivos de la práctica pedagógica, de manera que puedan ser protagonistas de los cambios institucionales para el fortalecimiento de la educación inclusiva. Requieren acompañamiento y formación para desarrollar estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas que permitan atender a estas poblaciones. Es importante la participación de los docentes de manera abierta frente a los procesos investigativos que generan reflexiones en el campo de la inclusión y que aportan resultados a este tema.

Se hace necesario el reconocimiento del estudiante desde sus particularidades, aquellas que permitan determinar las estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas orientadoras frente a su proceso formativo, buscando, a través de las diferentes herramientas ofrecidas por las TIC direccionar procesos que atiendan la diversidad de las poblaciones que acceden a la educación superior en modalidad virtual. Para ello se debe buscar la igualdad y la equidad mediante el acompañamiento a los estudiantes, facilitando procesos de permanencia y la identificación que ellos mismos hacen frente a su contexto, desde la identidad, dignidad y relación, de acuerdo con su desarrollo humano, formativo y personal.

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional entrega a las instituciones los lineamientos de educación superior inclusiva y el

índice de inclusión, que son herramientas de apoyo para la gestión en las IES. Sin embargo, dentro del Decreto 1330 de 2019 para el registro calificado de nuevos programas y renovaciones, no se articulan elementos de evaluación y promoción de estos componentes en la gestión de las IES, es necesario que el MEN realice un acompañamiento y formación para la aplicación de estas herramientas y un plan de seguimiento, en articulación con la aprobación y renovación de nuevos programas, de manera que, desde sus propuestas, logren ofrecer un impacto a la población vulnerable a partir de la concepción de la diversidad y su acompañamiento en la tarea educativa, mediada por el uso de las nuevas tecnologías, y a que su vez intente responder a las competencias que emergen de la realidad presente en el contexto.

3.5 Conclusiones

Se hace necesario que todas las IES generen políticas de educación inclusiva en la virtualidad, que aporten a prácticas pedagógicas incluyentes y pertinentes, esto permitirá la unificación de criterios frente al concepto de inclusión y posibilitará que se pueda establecer una participación con equidad para todos los estudiantes, lo que permitirá contar con un proceso de caracterización que aporte a identificar a los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables y están ubicados en zonas rurales, en aras de implementar estrategias de acompañamiento pertinentes y flexibles, de acuerdo a las características y

que ofrezcan calidad en el servicio educativo. El rol del docente en este proceso formativo es importante en la medida en que él mismo pueda participar de manera activa en los procesos investigativos que generan reflexiones en el campo pedagógico, curricular y didáctico sobre la forma en que se puede abordar la inclusión.

Los docentes requieren acompañamiento y formación para desarrollar estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas que permitan atender a estas poblaciones, articulando todo ello a los procesos institucionales como los diseñadores de contenidos, los administradores de plataforma y demás instancias que aportan a que los ambientes virtuales de aprendizaje para que sean flexibles e innovadores para la inclusión.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuenta con políticas y lineamientos que sustentan la educación superior inclusiva, sin embargo, las acciones para la difusión y el acompañamiento son insuficientes, por lo que las instituciones terminan desarrollando acciones desarticuladas y en solitario, lo cual no permite la interseccionalidad de los procesos, además se debe vincular la gestión para que desde el Gobierno nacional se garantice una buena conectividad a los diferentes recursos que puedan ser diseñados para favorecer la educación virtual.

En ese sentido, es recomendable que las instituciones de educación superior puedan vincularse de forma asertiva a los procesos investigativos que aporten a las diferentes reflexiones pedagógicas, aquellas que suscitan espacios de análisis e intervenciones significativas para abordar el proceso educativo. Además, en estos procesos fluyen posibilidades que aportan a la resignificación de la tarea docente en tiempos que exigen actualización permanente frente a los recursos y estrategias de aprendizaje haciendo énfasis, en este caso, en la virtualidad en favor de la inclusión, de tal forma que las diferentes estrategias permitan vincular toda la comunidad educativa para que se permitan procesos formativos relacionados con la realidad del contexto, y respondan de manera equitativa a las exigencias del contexto actual, en cada una de las dimensiones del desarrollo humano desde la pertinencia, equidad y calidad educativa.

Referencias

Álvarez, G. y Vega, A. (2011). Apropriación de las TIC en comunidades vulnerables: el caso de Medellín Digital. *Revista de Innovación Educativa*, 3(1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/194/209>

Arroyave, D., Benítez, N., Bolívar, D. y Orrego, A. (2014). Gestión educativa contemporánea: atención a la diversidad. En Redipe (ed.), *Educación, pedagogía y ambientes de aprendizaje* (pp. 2-36). Bogotá: Redipe.

Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y. y Vargas-Beltrán, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.4

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214 de febrero 8 de 1994. Recuperado de <https://bit.ly/2MIPJdA>

Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 de junio 10 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 48.096 de junio 10 de 2011. Recuperado de <https://bit.ly/2L7RL6C>

Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hurtado de Barrera, J. (2000). *El proyecto de investigación: metodología de la investigación holística*. Caracas: CieaSypal.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2003). Resolución 2565 de octubre 24, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Recuperado de <https://bit.ly/39BhOwh>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2013). Lineamientos de política de educación superior inclusiva. Recuperado de <https://bit.ly/3rc6bLD>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2018). Plan Rural de Educación Superior. Estrategias de fortalecimiento de capacidad para el desarrollo territorial. Recuperado de https://ole.mineducacion.gov.co/1769/articles-380386_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (s.f.). Concepto de población vulnerable. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235112.html?_noredirect=1

Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84.

Okuda, B. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Presidencia de la República de Colombia. (2019). Decreto 1330 de julio 25 por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2YyU99B>

Rama, C. (2013). La educación virtual como modalidad educativa para las personas con necesidades especiales: solo en la red no hay personas con discapacidad. *Diálogo Educativo*, 13(38), 325-345.

Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Unesco. (2010). Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010. Recuperado de <https://bit.ly/3cq7Uj8>

Vargas, J. y Tovar, C. (2012). Educación superior a distancia-virtual en Colombia: un modelo en construcción. Recuperado de <https://bit.ly/3cutROi>

Capítulo 4.

Inclusión educativa: reflexiones desde el psicoanálisis¹⁷

Judith Elena García Manjarrés¹⁸

Leonardo Rafael Mass Torres¹⁹

Resumen

La educación superior promueve la integración igualitaria que apunta a regularizar sin distinción a todos los sujetos. En este sentido, cada institución fomenta con acciones y políticas la educación inclusiva para el desarrollo de una mejor calidad de vida y optimización social de sus estudiantes. Por su parte, el psicoanálisis aporta a entender la constitución del sujeto y su lugar en el lazo social con los otros. Con base en esto, este capítulo aborda el valor fundante y estructural que posibilita cada sujeto en los procesos educativos, en la medida que toda educación inclusiva topa con el inconsciente, que no se adecua a la norma que promueven los ideales colectivos. La metodología utilizada consistió en la interpretación de textos escritos, con el objetivo de investigar, no solo en correspondencia con el campo racional sino, además, con aquel que abarca la subjetividad (González, 2000). Se acudió a la teoría psicoanalítica para una exégesis documen-

tal, en la medida en que cada texto estudiado se le concibió como "esa riqueza nunca agotada de significaciones" (Lacan, 1954/1984, p. 366) acorde con la interpretación que exige una investigación teórica. Como conclusión se llegó a que la educación inclusiva debe ser pensada en función de la diversidad de cada sujeto, su historia individual desde donde puede referir su lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada sujeto es diferente del otro, con un discurso singular por el que puede asumir una posición subjetiva conforme al valor de sus experiencias tanto educativas como familiares.

Palabras clave: educación inclusiva, sujeto, psicoanálisis, educación superior, lazo social.

4.1 Introducción

El asunto de la educación inclusiva es una política que cobra cada vez más fuerza a nivel global. Esto, toda vez que se pretende que en la sociedad y la cultura todos los habitantes sean reconocidos y participen de las políticas públicas de cada Estado (González y Velásquez, 2016). Así las cosas, la educación ocupa un lugar central frente al tema de lo inclusivo, pues se trata de promover desde el interior mismo de los claustros educativos una cultura que implique el reconocimiento y la aceptación del otro en su diferencia y también como sujeto de derecho.

Las instituciones educativas, como lugares a los que el sujeto empieza a asistir desde

los primeros años de vida, aparecen no solo como sitio donde se imparte, se regulariza la educación y se alcanzan los logros escolares, sino también como ámbito en el que se empiezan a establecer los lazos sociales iniciales por fuera de la familia y lugar en el que los maestros y superiores velarán por la consecución de los logros escolares y también por la conformación psíquica que el sujeto que se educa pueda alcanzar. Se trata de aquello que se postula bajo la pretensión de formar seres humanos integrales, con capacidad de establecer vínculos sociales sanos y de servicio a la comunidad en la que se desempeñan (Chaux, 2012).

Lo anterior da cuenta de la premisa básica que persigue el paradigma educacional, que a su vez lleva a la pregunta ¿de qué se trata cuando se habla de educación? y, con ella a cuestionar sus alcances en lo que respecta al asunto de lo inclusivo, es decir, ¿Qué se pretende cuando se persigue la educación inclusiva? Es claro que lo referente a la educación inclusiva puede pensarse desde varias aristas, vinculando a ella la población con discapacidades o vulnerabilidades sociales (Mancebo, 2010) que son aquellas a quienes están fundamentalmente dirigidas las políticas inclusivas que, diferenciadas a nivel educacional de las políticas de integración (Aguilar, 2004; Ainscow, 2001; Giné, 2001), encuentran su fundamento en la flexibilización curricular (Viera y Zeballos, 2014). Es decir, se trata de un currículo diná-

¹⁷ El presente capítulo es producto de la investigación *Logicas subjetivas a partir del neoliberalismo como discurso: efectos en el lazo social*. El proyecto fue ejecutado por el grupo Desarrollo Humano y Sistemas Sociales (DEHUMS) del subsistema de investigación institucional (SIDI) de la Universidad Metropolitana de Barranquilla y al grupo Centro de Estudios Psicológicos y Pedagógicos de la Universidad Metropolitana (CEPUM).

¹⁸ Psicoanalista, magíster en Psiconeuropsiquiatría y Rehabilitación de la Universidad Metropolitana, especialista en Psicología Clínica de la Universidad Metropolitana, psicóloga. Investigadora de los grupos DEHUMS y CEPUM, de la Universidad Metropolitana. Barranquilla, Colombia. Correo: judithelena16@unimetro.edu.co. Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0832-112X>

¹⁹ Psicoanalista, candidato a doctor en Psicoanálisis de la Universidad Andrés Bello (Chile), magíster en Psicología de la Universidad del Norte, psicólogo y especialista en Psicología Clínica de la Universidad Metropolitana, investigador del grupo CEPUM de la Universidad Metropolitana, Barranquilla. Correo: leonardomass@unimetro.edu.co. Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5009-1313>

mico, alcanzable para todos los estudiantes, de acuerdo a las singularidades de los mismos. Se impone entonces con fuerza frente a la educación inclusiva, el asunto de pensar en la diversidad y con ello en la singularidad propia del sujeto, para lo cual, el Estado debe ser garante de proveer los recursos necesarios para la implementación de políticas que promuevan y posibiliten el acceso de todos al sistema educativo. Esto comporta, entonces, cambios sociales, pues se trata de una apertura de la sociedad, de la inclusión social que, como refieren Mancebo y Goyeneche (2010), en tanto ligado a lo educacional, lo inclusivo supondría:

La desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores (p. 27).

El asunto de la educación inclusiva pasa necesariamente por las esferas de lo social, dentro y fuera de las aulas de clase y signa en lugares particulares a todos los actores que en ella participan, haciendo emerger maneras singulares de lazo social de acuerdo con los pactos que se establezcan entre educadores, estudiantes y padres de familia, cosa que, a su vez, favorece o no las condiciones para que opere la pretendida educación inclusiva. Es claro también que, si educación

y vínculo social se articulan bajo la premisa de lo inclusivo, esto es posible toda vez que, para pensar lo referente al sujeto, es menester hacerlo desde su condición social (Freud, 1922/1992) y, para la educación inclusiva, desde los lugares y condiciones que impone el sistema educativo (Baquero, 2001). Ambas esferas, condición social y sistema educativo, propenden por una sociedad más justa que garantice el acceso a la educación e implican la construcción de nuevas políticas en la que se tiene como centro el sujeto que recibe la educación, pero se entiende que los cambios apuntan al sistema educativo y es allí donde se encuentra parte de la dificultad, pues se trata de un sistema que agrupa, que intenta incluir a todos y que a su vez, está signado por la singularidad del uno por uno de los sujetos.

De acuerdo con lo planteado, no sería posible homogeneizar a los seres humanos y pretender con ello normalizarlos como seres con capacidad de marchar con los mismos intereses (familiares, afectivos, sexuales, etc.), porque se cree que la inclusión es capaz de borrar las diferencias subjetivas. Si en las instituciones educativas un sujeto puede aparecer de manera particular, referido a su propio inconsciente, sus síntomas, su goce, su pulsión y a todo aquello que exija una realización y, "que se impone bajo el influjo de la educación" (Freud, 1910/1992, p. 41), tal cosa puede pensarse en relación a una dificultad ineludible entre el sujeto y la

educación. Esto, dado que el sistema de educación superior impone cierta regularización a la que el sujeto debe adaptarse. Empero, sabido es, que no es posible para el humano adaptarse completamente a cualquier situación e incluso a veces, puede resistirse a los deseos del otro (Freud, 1910/1992), aunque ellos parezcan ser benevolentes o favorecedores. Pese a lo anterior, si el sistema educativo, con su consecuente propuesta de inclusión, sigue siendo una tarea de empeño para educadores y profesionales de las ciencias sociales, humanas y de la salud, es porque en tanto el ciclo vital humano se va cumpliendo y no es posible para el sujeto "permanecer enteramente niño" (Freud, 1927/1992, p. 48), sino que necesariamente se entra y permanece en la cultura y se accede a los deberes que ella impone, es esperable de ese sujeto que opere como persona comprometida con el entramado social, desde el oficio que decida desempeñarse. Las instituciones de educación superior suponen un sujeto capaz de afrontar las exigencias de normalización, capaz de adecuarse al bienestar social. Ahora bien, resulta esencial dar cuenta del conflicto que plantea al discurso educacional que, aun tratándose en el aula de seres adultos, la historia pretérita sigue influyendo en los vínculos humanos.

Así las cosas, parecen inminentes las preguntas ¿cómo promover la educación inclusiva, teniendo en cuenta que ella está también atravesada por lo singular de la subjetividad?

¿Qué contribución puede permitirse el psicoanálisis sobre las condiciones subjetivas que influyen en la inclusión en el ámbito de la educación superior? En el presente capítulo se tratará de abordar dichas preguntas, tomando como referentes la historia de las propuestas de educación inclusiva realizadas desde las leyes que la contemplan y las organizaciones que la proponen, así como también de los aportes teóricos del psicoanálisis a la educación. Ello, dando cuenta que para pensar lo referente a la educación inclusiva, es necesario entenderla desde un contexto social en el que se vinculan los sujetos, contexto en el que debe prevalecer el servicio al otro (Bruner, 2015) ya que la educación en sí misma es un derecho fundamental de toda persona (Turabay, 2000), que implica la presencia del otro. Otro que funge como tutor, como guía y como acompañante en el proceso (Lacan, 1969/2008) y, a su vez, otro al que se le supone un saber posible de transmitir.

4.2 Educación inclusiva

El término inclusión es propuesto inicialmente por instituciones regentes de la economía a nivel mundial, tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Internacional de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco), la inclusión es una preocupación de las instituciones y políticas internacionales para dar cuenta de lo inequitativo del acceso a los beneficios económi-

cos entre unos y otros (Quiceno y Peñaloza, 2011). Con el aumento de la brecha de las desigualdades económicas, así como la visibilización de la diversidad cultural, es evidente que hay sujetos que no tienen acceso a la participación en la sociedad ni tampoco a los bienes básicos, lo que lleva a buena parte de la población "a quedar fuera de la sociedad y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho" (Unesco, 2008, p. 5). Situación que indica que, si es posible hablar de inclusión, esto es porque hay algo que ha quedado por fuera, excluido. En lo concerniente al ámbito de la educación, se trataría de sujetos que por algún motivo no han podido acceder al sistema educativo, que desde 1948, se consagra como un derecho universal e igualitario para todos los sujetos (ONU, 1948). Posteriormente, en la década de los 90, el asunto de la inclusión da un viraje para pensar lo referente a la educación, teniendo en cuenta que se empiezan a hacer evidentes las preocupaciones mundiales sobre la presencia del otro y las formas en las que a partir del reconocimiento de las diferencias entre unos y otros, se establece el vínculo social (Leal y Cárdenas, 2014), además, precedido por las políticas internacionales que propone la Unesco (1990; 2020), en las que supone que la educación es un derecho humano fundamental para todos los sujetos, a lo largo de todo el ciclo vital y, el acceso a ella debe ir acompañado de procesos que garanticen la calidad de la misma. Es por ello que Quice-

no y Peñaloza (2011) definen el asunto de la educación inclusiva como "un concepto global, planetario, universal y de alcance total para la humanidad" (p. 100), dando cuenta del acceso, que debe ser irrestricto para todos los sujetos, sin discriminación de su condición, raza, religión o cualquier otro sesgo. Pensar entonces el asunto de la educación inclusiva, es tener en cuenta los elementos que para ello propone la Unesco (1994; 2005; 2011). Esto es que, la inclusión es un proceso que lleva consigo formas diversas y cada vez mejores de responder frente a la diversidad que plantea lo humano, lo que comporta reconocer las diferencias entre unos y otros, pero con posibilidad de, pese a esas diferencias, incluir a toda la población. De manera tal que ese reconocimiento del otro en su diferencia, permita la eliminación de barreras y la mejora en las políticas de educación y a su vez potencialicen la creatividad del uno y por uno, dando cuenta de mejores y variadas formas de resolución de problemas por parte de quienes reciben la educación. Se trata de una participación activa de los estudiantes, cuyo desempeño no se refleje solo en los resultados de los exámenes sino a su vez en la consecución de logros de acuerdo al currículo.

Así también, tiene en cuenta la Unesco (1994; 2005; 2011) para conceptualizar la propuesta de educación inclusiva que ella, si bien apunta a que a toda la población se le garantice el acceso a la educación, no es menos cierto que parece poner especial aten-

ción en los grupos de estudiantes que pueden presentar mayor riesgo de exclusión, de quedar al margen del derecho fundamental de la educación. Es decir, frente a la posibilidad de la situación de marginación de ciertos grupos, la Unesco (1994; 2005; 2011) propone la implementación de políticas y estrategias que permitan la participación de esos grupos marginados, entendidos estos como las poblaciones de escasos recursos económicos, con alguna condición de discapacidad, aquellos que por alguna razón presenten bajo rendimiento, entre otros. Lo que se persigue no es solo la educación inclusiva, sino que ella finalmente pretende la inclusión de todo sujeto en la cultura, en el vínculo social, se trata finalmente del sujeto incluido en lo social. Resultan interesantes los esfuerzos de la Unesco (1994; 2005; 2011) por garantizar la educación inclusiva para todo sujeto, más cuando ella no puede operar si, necesariamente, no aparecen también en el tejido social unos niveles de equidad mínimos (Unesco, 2008), necesarios para que el sujeto pueda participar en el lazo social con los otros, de manera que ese mismo lazo se construya permanentemente y ofrezca oportunidades de desarrollo al sujeto.

Si bien, desde 1990 la mayoría de los países se acogieron a la Declaración mundial sobre educación para todos (Unesco, 1990), ciertamente es posible comprobar, de acuerdo con las estadísticas reportadas, que las cifras de exclusión en la educación o de sujetos

que quedan por fuera del acceso a ella, no dejan de ser alarmantes. Según el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, presentado por la UNESCO en el año 2016, el monto monetario destinado para la educación disminuyó casi en 600 millones de dólares y el porcentaje económico de los recursos destinados para ella pasó de un 9,5 % a un 8,2 %. Aunque esta disminución no corresponde a las políticas implementadas por la Unesco, si se refleja en las donaciones económicas que ella recibe desde sus diferentes benefactores, lo que pareciera atribuirle cada vez menos importancia a la posibilidad de acceder al sistema educativo, pues afirma la Unesco (2016) que solo un 67 % de la población mundial consigue finalizar el último curso del ciclo primario.

Lo anterior da cuenta de que si bien, en la contemporaneidad se insiste en hablar de educación inclusiva desde el inicio de la década de los ochenta, no es menos cierto que si tal cosa aparece con insistencia esto es en relación a la exclusión, que sigue siendo evidente como un fenómeno creciente y que:

No se limita a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. La exclusión también afecta a quienes, estando escolarizados, son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia

social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad (Blanco, 2008, p. 42).

Así, si el fenómeno de la exclusión educativa es evidente, es justamente de cara frente a esa realidad que aparece la preocupación y se sostiene el discurso de la educación inclusiva, definida por la Unesco (2005) como un marco de desarrollo que procura responder a la diversidad de los estudiantes, salvaguardando la singularidad de los mismos y acrecentando su participación a la vez que disminuye la exclusión del acceso al sistema educativo. Se trata de incrementar la participación de todos los estudiantes, con especial atención para aquellos que se encuentran en riesgo de ser excluidos y es esto, según propone la Unesco (2005), lo que permite hacer avanzar la propuesta de Educación para todos (Unesco, 1990), aunque esta última, no lleve implícito el concepto de inclusión, pues si bien, ambas propuestas, tanto la de Educación para todos (Unesco, 1990) como la de inclusión (Unesco, 2005) buscan garantizar el acceso de todos a la educación, la inclusión comporta la transformación del sistema, ya que no se agota con la posibilidad de alcanzar la educación, sino que persigue que ella sea de calidad y sin discriminación alguna para todos los sujetos. Piénsese en la importancia que esto guarda para educación superior, que busca garantizar una formación inclusiva e igualitaria para todos los

futuros profesionales, sin distinciones étnicas, sexuales, religiosas, medicas, etcétera. Es decir, la inclusión, así propuesta, no termina con integrar a todos los alumnos entre sí, sino que ella persigue, desde la singularidad del sujeto, que este desarrolle su máximo potencial. No se trata solo de apuntar a las personas con discapacidad y la posibilidad del acceso de ellas a una educación normal, cosa de la que se ocupa la integración escolar (Unesco, 1990), sino que más allá de una propuesta integrativa, la inclusión intenta garantizar una calidad de educación, teniendo presente que se trata de hacer profundos cambios en el sistema educativo, para que este pueda acoger la diversidad en relación al aprendizaje, que a su vez se sabe está ligada a la diversidad social y cultural. Se trata de incluir en el sistema, haciendo profundos cambios, a la población más susceptible de ser excluida, es decir que:

Estos varían de un país a otro, pero en general suelen ser las personas con discapacidad, las que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños y niñas de familias migrantes o sin certificado de nacimiento, portadores de VIH/Sida, afectados por conflictos armados o la violencia. En relación con el género, en muchos países son las niñas las más excluidas, pero en otros son los varones (Unesco, 2008, p. 7).

La propuesta de la educación inclusiva (Unesco, 2005), si bien nace desde la preocupación por la exclusión que padece buena parte de la población mundial frente al acceso a una educación de calidad, también reconoce en la diversidad subjetiva su soporte, dando cuenta de que solo con el reconocimiento de la singularidad del uno por uno, de cada sujeto, es posible abrir el paso a lo que intenta alcanzar la Unesco (2005), a saber, no únicamente el acceso a la educación, sino que ella sea de calidad para todos los sujetos. Se trata de un respeto a lo personalizado, a lo singular del aprendizaje en cada sujeto y es desde allí que puede pensarse la diversificación de la oferta educativa que posibilite a su vez la educación para todos (Unesco, 1990). Lo anterior implica necesariamente la pregunta por la subjetividad, pues es claro que si se trata de inclusión, respetando la singularidad y haciendo profundos cambios al sistema educativo, resulta pertinente preguntar por el lugar de ese sujeto en la educación, ¿cómo puede pensarse la inclusión educativa si ella está ligada a la potencialización de las capacidades del uno por uno pero a su vez debe responder por un acceso a educación de calidad para todos? Este interrogante pone de plano que el asunto de la inclusión no puede concebirse por fuera de los principios de la vida psíquica, pues son ellos los que finalmente regulan las formas como uno y cada uno de los sujetos se ubican en la cultura que se les impone y a su vez hacen lazo social. Estos últimos, tanto

cultura, como lazo social, están necesariamente permeados por aquello que un sujeto recibe desde los primeros años, a saber, la inclusión en el sistema educativo o, la exclusión del mismo.

4.3 Psicoanálisis y educación

Las contribuciones psicoanalíticas en el campo de la educación pasan por las consideraciones acerca de las conformaciones psíquicas del proceso educativo, toda vez que ahí se pone en juego el lugar del sujeto y sus implicaciones subjetivas, más allá de su vinculación con la enseñanza y aprendizaje de conocimientos. La educación cumple un papel preponderante en la correspondencia de lo social con lo individual, en su propósito de adecuar cada sujeto conforme a ideales morales y éticos. La inclusión educativa viene ganando terreno dentro de sus propósitos al promover ciertas condiciones para un lazo social que inefablemente encuentra en el sujeto alguien auténtico y singular, la norma que imparte la educación tropieza cuando afirma, paradójicamente, integrar igualmente a todos los sujetos (Unicef, 2008). En este sentido, hay algo que la inclusión no alcanza a dimensionar del sujeto, pues, enseña Freud (1919/1992) que este no puede ser educado integralmente y totalitariamente conforme a los designios pedagógicos. El sujeto del psicoanálisis se constituye de modo inconsciente, lo que implica que porta un saber de sí, que al tiempo desconoce

conscientemente (Freud, 1940/1992; Lacan, 1958/2010). Conforme a esto, cuando se hace referencia a la subjetividad, esta se organiza por fuerzas psíquicas, que, si bien, proceden de la infancia, no por ello, son extinguibles con el paso a la adultez. Propiamente, todo sujeto es movido por pulsiones reprimidas (Freud, 1915a/1992, 1915b/1992; Miller, 2011) y es de este modo como el vínculo social, que interesa destacar, es producido por sujetos que actúan conforme al conflicto y la represión que origina sus vidas psíquicas.

Todo vínculo social guarda relación así, con la disposición infantil, por lo que Freud (1910/1992), afirma que "aun antes de la pubertad se imponen, bajo el influjo de la educación, represiones en extremo enérgicas de ciertas pulsiones" (p. 41). El sujeto no renuncia al intento de satisfacerse, sus pulsiones sexuales y agresivas no dejan de plantear dificultades al progreso social educativo. La ingobernabilidad humana, determinada por fines pulsionales va acorde con el encuentro íntimo del sujeto con el otro fundado en la ambivalencia de sentimientos (amor-odio). No interesa, por tanto, para el psicoanálisis, reconocer a un sujeto regido por la razón, sino, por la emergencia de un saber inconsciente que es eficiente en sus pensamientos y actos (Freud, 1915c/1992; Lacan, 1958/2010). De ser así, el vínculo social no refiere a sujetos conscientes, sino, a sujetos que se relacionan con otros en calidad de disposiciones subjetivas: deseos, fantasía y

sexualidad como procesos y contenidos primordialmente infantiles.

Con base en lo anterior, no es posible educar a un sujeto sin conflictos psíquicos. Si bien, las bases educativas reconocen la importancia de la función psíquica que cumplen los vínculos humanos a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no es menos cierto que con base en su pretensión objetivista, los principios educativos parecen borrar la determinación subjetiva del pensamiento y la afectividad de los miembros que integran la comunidad educativa. Concretamente, en el encuentro maestro-alumno por parte del discurso educativo, se puede desconocer la singularidad subjetiva de los saberes que capacitan socialmente:

Lo fundamental a tener en cuenta, en el proceso educativo, es la relación con el Otro que el niño construye. En el proceso educativo es común que el niño construya al Otro como alteridad traumática, en tanto le dicta normas; como rival, en cuanto puede llegar a apoderarse de los objetos de su deseo; como enemigo, por cuanto puede ver en él a un intruso. Lo cierto es que se constituye para el niño como Otro diferenciado de sí mismo, no lo complementa, sino que lo incomoda, sobre todo en la medida en que le exija consentir la ley o compartir lo que considera suyo (Gallo, 2017, p. 47).

Con base en esta serie de ideas, se podría preguntar, ¿De qué modo establecer el fundamento psíquico que rige la singularización de los sujetos que se inscriben en el vínculo social educativo? ¿Qué papel cumple el inconsciente como saber que influye en la educación? Y, sobre esto, ¿Cómo la educación inclusiva se ve influida por la singularidad de cada sujeto que integra sus procesos? Toda acción educativa hereda lo que ha ejercido la familia en procesos psíquicos que antaño consumó el sujeto en su vínculo con los padres. La escuela, y posteriormente la universidad, continúa con este desarrollo al tomar acopio de la subjetividad familiar en calidad de las figuras primordiales que han incidido en la infancia: las figuras de autoridad parental se extienden inconscientemente en las figuras educadoras (maestros), a los que se destina tanto la obediencia como la sublevación que abarca lo que otrora fue la ambivalencia de sentimientos infantiles. La educación le apuesta a un discurso que apunta a la homogenización formativa de los ciudadanos. Puede verse cómo los docentes incorporan los designios educativos con el propósito de integrar sin diferencias a los estudiantes, que sea posible producir sujetos afines con saberes que contribuyan con el bienestar social que se espera, redundando en el bienestar individual:

En el campo educativo, por ejemplo, asistimos a la producción de estándares y a la masificación de la educación. Tanto en el

campo de la educación como de la salud, se promueven, en su orden, modelos pedagógicos y protocolos para la intervención que están hechos para estropear la invención y la perseverancia propias del deseo y el entusiasmo por el saber (Gallo, 2017, p. 49).

La educación basa su inclusión en acciones y políticas que emulan estándares sociales y clínicos cuya función apunta a regir con criterios claramente definidos de normalidad y anormalidad: clasificar, diagnosticar e identificar; trastornos, déficits y distintas problemáticas que, por sus manifestaciones, son obstáculo para el logro de metas pedagógicas. Las instituciones educativas aspiran con sus políticas de inclusión al desarrollo de una mejor calidad de vida y optimización social de las poblaciones que, por tanto, reparen la injusticia social y la discriminación. No obstante, hay dificultad cuando este propósito se convierte en un imperativo de homogeneidad con alcances cuantificadores, y esto, en tanto se confunde la igualdad de condiciones con la igualdad subjetiva:

El amo de la civilización hipermoderna crea escenarios para el cumplimiento del deber e impide que se engendren otros para el deseo en relación con lo que se hace. Por constituirse allí donde se configuran en el sujeto una falta en ser colmado, el deseo tiene el valor de una apuesta que busca un lugar para desplegarse. El deber se ajusta

al afán evaluador del amo moderno, maniobra que tiene por misión matar el deseo del sujeto que habla y la pérdida de la estima de sí. En lugar del amo de nuestro tiempo promocionar el deseo, exige el rendimiento mecánico del individuo y con ello incentiva el aburrimiento y la devaluación del sujeto (Gallo, 2017, p. 50).

Si bien, todos los sujetos tienen derechos, también lo es que no puede erradicarse la diferencia fundante y estructural que posibilita cada sujeto. La inclusión educativa topa con el inconsciente y es por lo que desde el psicoanálisis resulta necesario afrontar la diferencia constitutiva que rige lo singular, toda vez, que hay un cierto saber psíquico que no se adecua a la norma que promueven los ideales colectivos. En el escenario educativo se pone en juego la historia que atañe, no solo al adulto, sino también al niño en la forma como construye un vínculo ambivalente que, en muchos casos, denota agresividad con el semejante. Cabe preguntar al respecto, ¿Cómo sostener la inclusión sin desconocer la intimidad subjetiva que denota por parte del sujeto un rechazo del semejante? Tanto el docente como el estudiante se ven expuestos a un malestar por efecto de la promulgación de discursos institucionales que desplazan el derecho psíquico de cada uno en tanto sujetos portadores de afectividad.

No se desconoce que pueda compartirse con el vínculo que promueve la educación,

conocimientos necesarios para el orden de las disciplinas y las profesiones. Se trata, en suma, de la existencia de saberes subjetivos que no corresponden forzosamente a un ideal colectivo, como quiera que sea la distinción de un estudiante con respecto a otro. Es por esto que con base en una lectura psicoanalítica es posible introducir la singularidad requerida en el campo de la inclusión, que apuesta por no desconocer la diferencia sexual y subjetiva. Incluir se trata de escuchar también lo que un sujeto tiene que decir y referir desde su lugar. La puesta consiste no solo en atender aquello que no marcha con la acumulación de saberes educativos, sino y, además, en la posibilidad que permite al sujeto vincularse con los otros sin desatender su distinción y preguntas que puede llegar a plantearse.

4.4 Metodología

El presente capítulo se soporta en el paradigma interpretativo, en el que el conocimiento se posibilita a través de la interacción entre el sujeto investigador y su objeto de estudio y, desde allí, no es posible separar el uno del otro. En este sentido, la observación determina a uno y otro, es decir, el investigador incide en su objeto de estudio y, este último hace lo propio con el primero. Esto es posible, toda vez que se establece el diálogo entre el investigador como exégeta de diferentes textos de diversos autores expertos en el problema de investigación. Se trata de que el investigador es un hermeneuta, un exégeta

que expone un texto y lo interpreta, desde un lugar de diálogo, con el propósito de indagar su sentido y acercarse al objetivo final.

El paradigma interpretativo a su vez, encuentra su base en la investigación cualitativa, la que es acorde con las formulaciones de Sigmund Freud acerca del psicoanálisis como método investigativo, desde el cual es posible pensar algunos fenómenos. Es por ello que Freud (1923/1992) afirma que:

Psicoanálisis es el nombre: '1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica' (p. 231).

Al ser el psicoanálisis un método de investigación, la lectura y reflexiones de algunos fenómenos, así como el diálogo de él con otras disciplinas como la educación, es posible, aunque ellos en sí mismos no se constituyan como núcleos conceptuales propios del psicoanálisis, si es claro que, finalmente refieren al sujeto y sus procesos inconscientes, lugares a los que la disciplina psicoanalítica les otorga un estatuto de valor central. El capítulo recorre, en relación al tema de estudio, los aportes de Sigmund Freud y Jac-

ques Lacan, en tanto autores tomados como fuentes primarias, así como contribuciones del discurso educativo, que se ubican como fuentes secundarias. Al finalizar la revisión de las mentadas fuentes, se realizó el análisis de contenido de las mismas, dirigido también desde el método psicoanalítico, lo que posibilitó la escritura del capítulo que aquí se presenta. Todo ello, tomando como referente el análisis intra e intertextual, que fue el que dio respuesta al interés central que aborda el capítulo, esto es el asunto de la educación inclusiva, cuya exégesis confirma lo propuesto por Lacan (1954/1984) que, en tanto texto escrito se trata de una "riqueza nunca agotada de significaciones" (p. 366). Así, la revisión documental sobre la educación inclusiva y los aportes que a ella ha realizado el psicoanálisis, permiten dar cuenta que alrededor del tema, no todo está dicho y, por tanto, siempre habrá lugar a nuevas preguntas.

4.5 Discusión

La educación superior puede pensarse como un ámbito que opera incluso más allá de los componentes que soportan las ciencias de la educación. Esto es, que no se circunscribe solo a conceptos como currículo, evaluación, competencias, docentes, estudiantes, entre otros, sino que el acceso, la permanencia, la participación y la promoción en la educación superior implican la presencia de la subjetividad atravesada, a su vez, por las instancias psíquicas que la conforman, a saber, el goce, la pulsión, la sexualidad, lo inconsciente y

que, permean necesariamente las formas como opera el lazo social en el universo de la educación superior.

Para el psicoanálisis, la subjetividad remite a la división inherente entre el lenguaje y lo inconsciente en un sujeto, definición que permite, para efectos del presente capítulo articular un diálogo posible entre algunos aportes hechos por el psicoanálisis a la educación y el discurso y propuesta actual de pensar el asunto de la inclusión (Unicef, 2008) y de la educación para todos (Unesco, 1990). Tal asunto convoca incluso a ser reflexionado con mayor fuerza si él se intenta poner a operar en la educación superior, cuando sabido es, en términos generales los sujetos que acceden a ella se encuentran en un ciclo vital que ha dejado atrás la infancia, es decir en los que puede revestir cierta dificultad impartir la educación en un sentido que permita operar sobre los primeros conocimientos adquiridos.

Lo anterior indica que, los sujetos que lleguen a la universidad, toda vez que están en la adolescencia y adultez joven, en términos generales podrían decirse ya estructurados psíquicamente, cosa que puede tropezar con lo que inicialmente persigue la educación, a saber, la adquisición de "los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que se desarrollan en las personas en la interacción con los otros" (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 3). Si este es uno

de los principios que soporta la educación, él encuentra mayor dificultad cuando se intenta enlazar a la inclusión en la educación superior, teniendo en cuenta que ella no desconoce la diversidad (Unesco, 2005) y esta:

Está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos, profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones, podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales (Arnaiz, 2000, p. 1)

Si bien la definición de diversidad que aporta Arnaiz (2000), pone especial interés en aquello que pueda cobrar importancia para un sujeto a partir de la etapa secundaria, no deja de lado que pensar lo inclusivo con respecto a la educación, no se agota solo en referencia a aquellos que manifiestan alguna deficiencia o superioridad en sus capacidades y habilidades, sino que hablar de educación inclusiva y también reconocer en ella el respeto por la diversidad, implica tener presente la

subjetividad y por tanto lo inconsciente, pues esa diversidad demanda la singularidad del uno por uno, que se inscribe incesantemente en el lazo social y demanda la construcción permanente del mismo. Así, resulta evidente que lo que está en el centro de la cuestión cuando se piensa la educación inclusiva, más aún en el contexto de la educación superior, es el lazo social y la forma como este se estructura y por ende los diversos modos en que el uno por uno de los sujetos responde a él. Se trata de "eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las repuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles" (Echeita y Ainscow, 2011, p. 2). Es decir, se trata de alcanzar la equidad para todos, a costo de respetar la diversidad del uno por uno y es ese uno por uno de los sujetos, lo que construyen y redefinen el lazo social en el que están finalmente incluidos.

Ese lazo social encuentra, en la disciplina psicoanalítica, un lugar privilegiado, pues en él está inmerso el sujeto, objeto primero de su interés y, es por ello que la educación puede valerle de algunas contribuciones que el psicoanálisis le pueda prestar, toda vez que ella opera sobre sujetos sintomáticos, gobernados por el inconsciente, por lo pulsional, por el goce, instancias todas que dan cuenta de conflictos psíquicos, con los que también tropieza la educación, con todos sus postulados, contenido allí también el de la inclusión. Con respecto a los puntos iniciales de la educación, es decir, en la infancia, Freud (1913/1992) señala que:

El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Solo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia (p. 191).

Lo anterior, dado que, pensar el asunto de la educación inclusiva, remite entonces a intentar entender ciertos derroteros de la vida psíquica, que incluyen no solo los vínculos sociales y académicos que allí puedan darse, sino también los lazos transferenciales que operan en la comunidad educativa y que a su vez refieren a la renuncia de goce y pulsión que un sujeto debe hacer para mantenerse inserto en la cultura, en la que también están presentes necesariamente los vínculos de amor y odio.

4.6 Conclusiones

Es claro que la educación no se equipara ni tampoco se ciñe a una cuestión terapéutica, sin embargo, ella sí incide de manera tajante en la estructuración de un sujeto, tal como señala Freud (1917/1992), "la experiencia tiene que haber mostrado a los educadores que la tarea de guiar la voluntad sexual de la nueva generación solo podía cumplirse si se empezaba sobre ella desde muy temprano" (p. 285). Incluso, si se piensa en el contexto de la educación superior, en sujetos ya estructurados, aún allí, tiene especial im-

portancia, toda vez que están presentes los vínculos transferenciales y los discursos que le permiten la formación académica y disciplinar a un sujeto y ambos, tanto vínculos transferenciales como formación disciplinar tejen el lazo social y se ponen finalmente al servicio de la cultura, objetivo que también persigue el intento por educar.

Promover la educación inclusiva implica tener lo anterior en consideración. La apuesta por la educación inclusiva, sea a nivel básico, medio o superior, es un intento por el reconocimiento de la diferencia, cosa que también promueve el psicoanálisis, una vía que señala que de frente a la singularidad es posible tejer un lazo social que permita potencializar la creatividad y las habilidades de los sujetos, pese a que la contemporaneidad pareciera crear escenarios en relación al cumplimiento (Gallo, 2017; Amado, 2018), el deseo surge de modo singular, apareciendo en el lugar de una apuesta permanente que sigue dirigiendo el quehacer de cada sujeto.

De acuerdo con lo anterior, los aportes que realiza el psicoanálisis a la educación, se asientan en la importancia que se reconoce en los procesos psíquicos, es decir, las pulsiones, el goce, la sexualidad, todo lo que remite al inconsciente y que opera y viabiliza de diversas formas el lazo social. Si la ingobernabilidad psíquica es un principio basal que constituye al humano y, por tanto, él aparece reacio a ser educado por la sociedad

(Freud, 1937/1992), tal cosa puede encontrar mayor dificultad si en el contexto educativo, cualquiera que él sea, se llegase a desconocer que solo a partir de la función psíquica y el lazo social es posible formar sujetos que puedan servirle a la cultura y a la colectividad. Esto es, sujetos que, reconociendo la diferencia entre unos y otros, posibiliten y soporten la equidad de los derechos y la lucha por la injusticia social, cosa que intenta alcanzar también la educación inclusiva.

Referencias

Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. En V Congreso Educativo Internacional: de la educación tradicional a la educación inclusiva. Congreso llevado a cabo en Heredia, Costa Rica.

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

Amado, Y. (2018). *¡Todos a-formar! La producción escrita de los estudiantes universitarios: obreros del alma mater*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. Recuperado de <https://bit.ly/2MLFzZA>

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 4(9), 71-85.

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, (347), 33-54.

Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Madrid: Antonio Machado Libros.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

Freud, S. (1992/1910). *Cinco conferencias sobre psicoanálisis* (Obras completas. Vol. XI). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1913). *El interés por el psicoanálisis* (Obras completas. Vol. XIII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1915a). *Pulsiones y destinos de pulsión* (Obras completas. Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1915b). *La represión* (Obras completas. Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1915c). *Lo inconsciente* (Obras completas. Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1917). *La vida sexual de los seres humanos. Parte III: doctrina general de las neurosis* (Obras completas. Vol. XVI). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1919). *Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad* (Obras completas. Vol. XVII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1922). *Psicología de las masas y análisis del yo* (Obras completas. Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1923). *Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido"* (Obras completas. Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1927). *El porvenir de una ilusión* (Obras completas. Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1937). *Análisis terminable e interminable* (Obras completas. Vol. XXII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992/1940). *Esquema del psicoanálisis* (Obras completas. Vol. XXIII). Buenos Aires: Amorrortu.

Gallo, H. (2017). *Psicoanálisis e intervención psicosocial*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En III Congreso: la Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Salamanca, España.

González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. Ciudad de México: Thomson.

González, E. y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora USB*, 16(2), 493-509.

Lacan, J. (1984/1954). *Respuesta al comentario de Jean Hyppolite sobre la verneinung de Freud*. (Escritos 1). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (2008/1969). *Seminario 17: el reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2010/1958). *Seminario 5: las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.

Leal, K. y Cárdenas, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33.

Mancebo, M. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. En IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Encuentro llevado a cabo en Rosario, Argentina.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Jornadas llevadas a cabo en La Plata, Argentina.

Miller, J. (2011). *El hueso de un análisis*. Buenos Aires: Tres Haches.

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. Cogérles el paso a los vertiginosos cambios mediante la formación por competencias. Al Tablero. Recuperado de <https://bit.ly/3csRDtL>

Organización de las Naciones Unidas -ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://bit.ly/3n7gvcd>

Quiceno, H. y Peñaloza, M. L. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Cali: Secretaría de Educación.

Turbay, C. (2000). El derecho a la educación: desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. Recuperado de <https://uni.cf/3asTkoa>

Unesco. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de <https://bit.ly/39A3HYi>

Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Unesco. (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring access to education for all. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Unesco. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de <https://bit.ly/3csHwFn>

Unesco. (2011). Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>

Unesco. (2016). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

Unesco. (2020). El derecho a la educación. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

Unicef. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Recuperado de <https://uni.cf/3jaeMCK>

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260.

Capítulo 5·

Percepción y actitud del docente hacia la inclusión educativa de estudiantes Sordos de nivel superior en la UAEM ²⁰

Alma Janeth Moreno Aguirre ²¹

Eliseo Guajardo Ramos ²²

Ulises Delgado Sánchez ²³

María Araceli Ortiz Rodríguez ²⁴

Mauricio Miguel Ortiz Gutiérrez ²⁵

Mercedes Kimberly García Álvarez ²⁶

²⁰ Proyecto de investigación finalizado: Percepción y actitud del docente hacia la inclusión educativa de estudiantes sordos de nivel superior en la UAEM, código UAEMOR-CA-142. Resultado de los procesos de investigación adelantados con los estudiantes de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, de la Facultad de Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). El proyecto fue financiado por la misma institución y está adscrito al Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables.

²¹ Doctora en Ciencias Biomédicas, profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

²² Doctor en Enseñanza Superior, profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

²³ Doctor en Psicología, profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

²⁴ Doctora en Ciencias en Nutrición Poblacional, profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Nutrición de la UAEM.

²⁵ Maestro en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, orientador educativo, de la Preparatoria Diurna Número Uno. UAEM.

²⁶ Licenciada en Comunicación Humana, estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Facultad de Comunicación Humana, UAEM.

Resumen

En México, la percepción y actitud del docente son aspectos importantes en la inclusión de estudiantes Sordos²⁷ en los diferentes niveles educativos, a pesar de que han recibido el apoyo educativo desde la educación básica, no ha sido suficiente para que alcancen un nivel educativo superior. Sin embargo, la política pública de educación inclusiva ha permitido grandes avances a nivel universitario para las personas Sordas y otras poblaciones vulnerables, por lo que en este capítulo se tiene como propósito analizar la percepción y actitud de los docentes acerca de la inclusión educativa de estudiantes Sordos en las facultades de Artes y de Arquitectura de la UAEM. El estudio fue mixto, descriptivo, observacional y transversal para indagar la percepción y la actitud en sesenta docentes de nivel superior a través de instrumentos adaptados y observación no participante. Los docentes presentaron en su mayoría una percepción positiva en todas las dimensiones evaluadas; y en actitud presentaron una postura positiva solo en la dimensión cognitiva pero negativa en las dimensiones afectiva y de acción o comportamiento, aunque no hubo diferencias significativas en sus tres dimensiones para la percepción; en

la actitud docente sí mostró diferencias en la dimensión cognitiva con relación a los años de experiencia y no significativa en las otras dos dimensiones, por lo que se concluyó que es importante conocer la percepción y actitud docente a nivel superior para establecer estrategias y programas de intervención para fortalecer el conocimiento, la práctica y la cultura inclusiva en atención a los estudiantes Sordos y de otros grupos en condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: percepción docente, actitud docente, inclusión educativa, estudiantes sordos.

5.1 Introducción

El presente capítulo es producto de una investigación que indaga acerca de la percepción y la actitud del docente en atención al estudiante Sordo en el nivel superior en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Escrito derivado de las investigaciones realizadas: *Actitud del docente respecto a la inclusión educativa de estudiantes Sordos en la Facultad de Artes, UAEM y La percepción y la actitud del docente de la atención educativa para la inclusión de es-*

²⁷ En este capítulo la palabra Sordo o Sorda con "S" mayúscula, ya sea en singular o plural, de acuerdo a Woodward (1972), quien fue el que propuso por primera vez el término; será refiriéndose a la persona que tiene una pérdida auditiva pero usa la lengua de señas como su primera lengua, presentando a su vez una identidad y pertenencia a un grupo denominado "comunidad Sorda" (visión socio-antropológica), a diferencia de otra persona con deficiencia auditiva que no cuenta con mismas características ya descritas (citado en Medrano, 2017).

tudiantes Sordos en la UAEM, proyectos con estudiantes de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM. Se plantea que la reforma educativa en México en temas de inclusión ha fortalecido una política pública que ha impactado en la práctica de los niveles educativos básico y medio superior, promoviendo con ello una cultura inclusiva en las diferentes poblaciones involucradas, así como del personal docente, de los estudiantes y del personal administrativo (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2011). Sin embargo, a nivel superior el proceso de inclusión ha llevado otro ritmo, por lo que los docentes han ido cambiando su perspectiva ante la inclusión de personas con discapacidad por formas muy diversas. Se consideran la percepción y la actitud del docente, puntos clave que pueden derivar en una postura a favor o en contra de la inclusión de personas con discapacidad (Brito, 2015; Noguera, 2018; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013). Por lo tanto, la percepción y la actitud del docente son factores importantes para la generación de un ambiente inclusivo en la universidad. Es de suma importancia, sobre todo en el nivel superior, se conozca acerca de la percepción y la actitud de los docentes en este sector educativo, para que, con esta información se generen propuestas que fomenten y fortalezcan la inclusión educativa y atención a la diversidad tanto a grupos de estudiantes Sordos, como a otros grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En México, de acuerdo a lo reportado en el censo de población y vivienda en el año 2010, en el rubro de discapacidad auditiva, la asistencia escolar con mayor porcentaje (84,3 %) es la que está entre las edades de los 6 a los 11 años, que corresponde a nivel primaria y la asistencia disminuye de manera importante en población después de los 14 años, hasta representar solo 10,7 % entre los 19 y los 29 años, que correspondería al nivel superior, se plantea que conforme se avanza en edad en la persona Sorda, hay mayor abandono escolar, esto debido posiblemente a la falta de lugares accesibles o que no cuenten con los recursos humanos y materiales para el grado escolar siguiente o por circunstancias familiares que afectan la permanencia escolar. En cuanto al nivel de escolaridad se encontró que de la población con dificultad para escuchar de 15 años o mayor, el 51,1 % tiene al menos un año de educación básica, el 35 % no tiene estudios, el 5,4 % alguno del nivel medio superior y el 4,1 % tiene el nivel superior; desafortunadamente se ignora el grado escolar de la población menor de 15 años ya que en este censo no se indagó.

Esta problemática ha generado programas por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para impulsar la continuidad de la formación académica en esta población con dificultad para escuchar como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el Programa de Educación para Personas con Discapacidad (Inegi, 2013). Sin embargo, estos

programas van más enfocados a los niveles de educación básica y nivel medio superior, tal como lo reportó de manera más reciente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) en relación con la población con alguna discapacidad, son alrededor de 42 mil personas que se encuentran en nivel medio superior, población potencial en buscar un lugar en nivel superior (citado en Álvarez-Rebolledo, Santos y Barrios, 2019; Cruz, 2013). La población Sorda, para continuar sus estudios académicos a nivel superior, requiere de un intérprete de lengua de señas mexicana (ILSM), desafortunadamente, en un inicio, cuando promovieron en las universidades la inclusión de estudiantes Sordos, no contaban con esta figura, inclusive hasta en la actualidad no todas cuentan, por lo que para el estudiante Sordo esto ha sido una barrera de acceso a este nivel educativo, a menos que pague el apoyo del ILSM con sus propios recursos, lo que condiciona continuar o no con sus estudios de nivel superior (Inegi, 2013). Con estos datos, el Inegi (2013) indica que existen alrededor de 600 mil Sordos en el país, lo que lleva a preguntar si existe una cantidad de docentes en nuestro país que cubra la demanda, ya sea que hable en lengua de señas mexicana o que se encuentren apoyados por intérpretes para impartir clases a esta población, y más importante es saber si el docente tiene la percepción y se encuentra con la actitud e iniciativa para atender a los estudiantes Sordos dentro del salón de clases, ya que esto

implica realizar algunos ajustes a su programa curricular para realizar una inclusión efectiva (Ortiz-Gutiérrez, 2018).

En el año 2013 se reformó el artículo 4 de la Ley General de Educación, citando en forma textual: "es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior", de esta forma la educación del nivel medio se vuelve obligatoria. Así como también la ley general para las personas con discapacidad, impulsa la inclusión de estas en el sistema educativo nacional, para que se desarrollen y apliquen normas y reglamentos, que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos y cuenten con personal docente capacitado, ello basado en la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) y en la Declaración de Yucatán (segunda reunión México-España sobre los derechos de las personas con discapacidad en la universidades, 2008), la cual menciona que no se puede postergar la necesidad de promover y proteger el derecho a la educación en las personas con discapacidad en las universidades (citado en Álvarez-Rebolledo *et al.*, 2019; Guajardo, 2017). Esta reforma condiciona a que cada vez habrá más personas Sordas que llegarán a niveles educativos de nivel medio superior y por ende habrá mayor demanda para el nivel superior. Además en la UAEM, en el año 2013, surge el Progra-

ma Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, ahora reconocida como Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad; que busca asegurar la inclusión educativa para las personas que tengan alguna discapacidad, y que la UAEM permita la participación para la selección, ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad y de otros grupos en situación de vulnerabilidad, dando mayor impulso a la universidad para respetar el derecho a la educación, y generar una sociedad que sea responsable consigo misma (Álvarez, 2013). En la educación superior que ofrece el estado de Morelos se encuentran en la actualidad universidades públicas, dentro de ellas a la UAEM, y también universidades privadas que ya han atendido esta demanda. Guajardo (2017), menciona que la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la UAEM, son las únicas universidades públicas que han normado los servicios que brindan para la inclusión de personas con discapacidad en sus programas educativos (Álvarez-Rebolledo *et al.*, 2019; Guajardo, 2017; Guajardo y Góngora-Soberanes, 2018). La UAEM, siendo universidad pública, ya recibía personas con alguna discapacidad en años anteriores a la reforma del artículo cuarto de la Ley General de Educación, pero eran estudiantes con discapacidad motriz, fue hasta el 9 de mayo del año 2014 que se hizo de forma oficial el acceso a las personas con discapacidad para la educación media superior y superior, even-

to llevado a cabo en colaboración y firma de un convenio entre la UAEM y algunas universidades de México: Universidad Tecnológica Santa Catarina (UTSC), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO) y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) (UAEM, 2014; UAEM, 2016). Este proceso de inclusión a nivel superior se ha dado a la par en otros países a nivel mundial como el reportado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia, que expone un modelo de educación inclusiva y un modelo de inclusión social que permite al estudiante con discapacidad abrir un nuevo panorama al acceso, permanencia y egreso en la educación superior y lo que suceda posterior a ello (Ochoa, Angulo y Aparicio, 2017).

A partir de las acciones de la UAEM y la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, se hace un compromiso de la defensa de los derechos para las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables, para ejercer la educación, y el libre derecho para obtener un lugar en una licenciatura con igualdad y equidad como el resto de la población estudiantil (Álvarez, 2013), y la invitación a las personas Sordas para participar en la aplicación del examen de ingreso a la UAEM. En agosto del año 2016, de acuerdo a un censo realizado en la UAEM, se tenían registradas a trece personas con pérdida auditiva con diagnóstico de hipoacusia, que

no ameritaron apoyo del ILSM por tener una buena percepción de la lengua oral y a seis estudiantes Sordos en la Facultad de Artes de la UAEM quienes sí recibieron apoyo del ILSM desde su proceso de ingreso. Por otra parte, la Facultad de Comunicación Humana tuvo una estudiante Sorda que venía de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) la cual estuvo de movilidad durante el período agosto-diciembre 2015 y enero-julio 2016, la estudiante vino con apoyo de un intérprete que la universidad de procedencia le asignó (Álvarez, 2016; Delgado-Sánchez *et al.*, 2020).

Con relación a estos sucesos, es de suma importancia ver desde diferentes perspectivas las necesidades que hay que atender en la UAEM. Se plantea que ya resuelta, de cierta manera, la demanda de ingreso de estudiantes Sordos, también es fundamental atender las demandas o necesidades que se han presentado tanto en la población estudiantil oyente, la administrativa, la de los ILSM, como la docente, ya que serán ellos los que se encontrarán de manera inmediata con la población estudiantil Sorda, sobre todo a la población de docentes en la que está enfocada esta investigación; se ignora en cierta medida cuál es su postura ante la inclusión, así como su reacción, y si cuentan con los conocimientos académicos y formativos para atender las necesidades académicas y administrativas de los estudiantes con esta característica, si se adaptarán a la pre-

sencia de un ILSM en sus clases y dentro de las actividades académicas. Si es posible que con los recursos que cuenta la UAEM, tanto humanos como materiales, pueda ofrecer al estudiante Sordo un ingreso, permanencia y egreso, gracias al logro de una inclusión educativa. En un inicio fue la Facultad de Artes como pionera al incluir estudiantes Sordos con apoyo de los ILSM (Ortiz-Gutiérrez, 2018); sin embargo, los docentes no se encontraban preparados ni capacitados para incluir estudiantes Sordos, lo que representaba una dificultad para poder darles una atención adecuada. Ahora ya más unidades académicas tienen matriculados a más estudiantes Sordos, una de ellas es la Facultad de Arquitectura (García-Álvarez, 2020).

Ante los acontecimientos de la inclusión educativa del estudiante Sordo a nivel superior, es necesario atender la percepción y actitud de los docentes para identificar las necesidades y generar acciones pertinentes que permitan que se dé de manera ideal en cada universidad de acuerdo a su contexto. Si se considera que la percepción es la comprensión de uno o varios fenómenos sociales interconectados y complejos, que se dan entre personas y sociedad (Zanden, 1990), que además se considera biocultural ya que depende de "estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones" (Vargas, 1994, p. 47), que van orientadas a la satisfacción de necesidades de manera

individual y colectiva buscando estímulos útiles o indeseables para su supervivencia y convivencia social y así generar pensamientos simbólicos con estructuras ideológicas, culturales, históricas y sociales (Vargas, 1994). Por lo tanto, la percepción depende de clasificar, ordenar y elaborar categorías de los estímulos que recibe el individuo para formar sus referentes de percepción y transformar eventos en reconocibles y comprensibles para llevarlos a cabo en la vida diaria y trabajar con ellos. Con ello, la percepción "compromete ideaciones, opiniones y afectividades que configuran el esquema mental, implica que pueden ser indicadores del comportamiento de una persona y estar relacionadas u orientar las acciones planeadas" (Noguera, 2018, p.24), por lo que la percepción del docente incluye en la intencionalidad y actividades de clase dentro de su ejercicio docente. Por lo tanto, la percepción en el docente es la valoración o apreciación de preconcepciones mentales de un tema o temas específicos y diversos para darle utilidad al proceso educativo como una herramienta dentro de su actuar educativo (Brito, 2015). Si el docente no tiene una percepción positiva para la inclusión de los estudiantes Sordos, posiblemente no se involucre en la implementación de actividades y, con ello, no entiendan los beneficios de fomentar una cultura inclusiva e involucrarse en prácticas inclusivas en la UAEM (García-Álvarez, 2020). Para el caso de la actitud, esta se define como una postura del cuerpo, especial-

mente cuando se expresa un estado de ánimo manifestado de algún modo, es decir que la actitud es la manifestación de sentimientos, conductas para actuar de cierta manera que presenta una persona ante alguna situación ya sea hacia una o varias personas u objetos, la actitud podrá considerarse positiva o negativa según sea la intención del sujeto. Es también definida como una postura por la cual se inclina la persona, ya sea positiva o negativa, está determinada por sentimientos, pensamientos, comportamientos y experiencias previas, esto podrá predisponer a la persona a reaccionar de forma favorable o desfavorable ante una determinada situación (Aignerren, 2005; de Souza y Elia, 1998; Ortiz-Gutiérrez, 2018). Por lo que se considera a la actitud del docente como un punto clave para el éxito o el fracaso del estudiante, es decir, el docente se convierte en el modelo que genera un ambiente de inclusión o exclusión educativa en el salón de clases (Díaz y Franco, 2010; Ortiz-Gutiérrez, 2018).

Debido a que no hubo un proceso de sensibilización o capacitación al docente de nivel superior en la atención a estudiantes Sordos, sabiendo de antemano que no todos los docentes tienen conocimiento en inclusión, aunque se sepa de políticas inclusivas y se intente por la propia universidad una cultura y práctica inclusiva (Álvarez-Rebolledo *et al.*, 2019); surge el cuestionamiento de cómo es la percepción y la actitud del docente en la atención a estudiantes Sordos universi-

tarios en la UAEM, y con ello el desarrollo de la investigación. Como antecedentes se identifican múltiples investigaciones de diversas metodologías que indagan acerca del proceso de inclusión educativa a estudiantes con discapacidad, percepción y actitud de los pares, así como de los docentes a diferentes niveles educativos. Se mencionan algunas por el grado de vinculación y relevancia, sobre todo por estar referidas a la población de estudiantes Sordos en nivel superior.

En investigaciones realizadas acerca de la inclusión educativa y la actitud de los docentes, una de ellas es el estudio realizado por Alemany y Villuendas (2004), en la Universidad de Granada, España, que tuvo como objetivo conocer la actitud docente ante la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Los resultados encontrados en la muestra de docentes (N=40), es que se muestra una actitud más positiva hacia la integración en las áreas de educación especial, audición y lenguaje, los profesores de pedagogía terapéutica y los de educación musical. En las áreas de educación infantil y los de lengua extranjera la actitud del docente fue más negativa hacia la integración, además se encontró actitud ambivalente en los docentes de las áreas de educación primaria y educación física, sin embargo, en general, todos los profesores creen que la integración en esencia es positiva, pero de lo teórico a la práctica la situación es muy diferente ya que se identificaron

muchas dificultades para lograrla. Para ese tiempo fue promover la integración y con ello se identificaron barreras tanto para estudiantes como docentes. Ahora con el modelo inclusivo, surge un fenómeno similar en cuanto a las dificultades para llevarlo a cabo, si bien, se comienzan a generar cambios en el pensamiento docente y hay mayor aceptación de que la inclusión educativa de personas con NEE ayuda a tener mayor apertura y respeto en la atención a la diversidad, lo que permite al docente ampliar su visión y expectativas de sus estudiantes (Avramidis y Norwich, 2002).

En investigaciones enfocadas al tema de atención a la diversidad y educación inclusiva podemos mencionar la realizada por Gómez (2014), en la UJED, México. Tuvo como propósito el desarrollo de un instrumento que aportó bases para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa de personas Sordas a nivel superior. La aportación de este instrumento fue dar orientación a la comunidad universitaria e instituciones de educación en general a la reflexión de ambientes educativos inclusivos, es decir, coherentes a las características individuales y grupales de las personas Sordas y oyentes, que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico. Los participantes fueron dos estudiantes Sordos, treinta y dos estudiantes oyentes y diez docentes, integrando a esta investigación el papel importante del ILSM, el asesor pedagógico y el Curso Remedial para

Sordos. La investigación abordó la relación entre educación inclusiva, personas Sordas, ambientes inclusivos e institución universitaria, en particular se exploraron y analizaron las decisiones, programas y las acciones que se llevan a cabo en la licenciatura de Terapia de la Comunicación Humana. En el desarrollo de la investigación, la educación inclusiva se asume como una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida, defiende el no segregar a ninguna persona de la educación con o sin discapacidad y, segundo, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población Sorda con igualdad de oportunidades.

Otra investigación muestra los resultados al analizar la actitud hacia la inclusión educativa de estudiantes con deficiencia auditiva en escuela regular, en un grupo de docentes permanentes e itinerantes (N=100, subdividido en dos grupos, N= 50 cada uno) de educación primaria y secundaria, realizada en escuelas de Teherán, Irán. La actitud observada fue con base en la edad, en los años de experiencia de enseñanza (diez años o más de experiencia y experiencia menor a diez años), en el género (mujer y hombre), en el nivel educativo donde ejerce (primaria y secundaria), en el nivel académico (mayor o menor grado de estudios) y en el nivel profesional (en la perspectiva de profesor regular como docente frente a grupo o intérprete, así como profesor itinerante). Los resultados mostraron, de acuerdo a las variables estudiadas,

que los que muestran mejor actitud hacia la inclusión de estudiantes con deficiencia auditiva en educación regular fueron las docentes (mujeres), en relación a los docentes del sexo masculino, también fue mejor la actitud en docentes de nivel primaria que secundaria y de los docentes que tienen más de diez años de experiencia también hubo diferencia significativa, es decir, mostraron mejor actitud que el grupo de docentes con experiencia menor a diez años. No se mostró diferencia significativa entre docentes regulares e itinerantes (Parhoon *et al.*, 2014).

Delgado-Sánchez *et al.*, (2020), realizaron una investigación que tuvo como objetivo explorar la percepción sobre inclusión de estudiantes sordos en población de estudiantes, profesores y personal administrativo de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, analizando un estudio de caso de una estudiante Sorda que realizó movilidad a esta unidad académica y su intérprete proveniente de la UJED. Los resultados mostraron que todos los participantes se encuentran informados sobre las políticas inclusivas para estudiantes sordos y de otros grupos vulnerables, así como de desarrollar una cultura inclusiva; sin embargo, también perciben barreras para el aprendizaje y barreras sociales, como es el paternalismo de los docentes y la falta de información a los estudiantes sordos. Con estos resultados se desarrolló una propuesta de programa inclusivo y de igualdad de oportunidades.

Recientemente se publicó un estudio realizado a 227 estudiantes de licenciatura de diferentes carreras, en una universidad privada en el estado de Morelos, México. Los estudiantes de la muestra estudiaban las licenciaturas en Redes Digitales, Diseño Digital y Terapia Física, Mecatrónica y Procesos Industriales. El propósito fue evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario de percepción de la inclusión educativa en nivel superior. Se encontraron diferencias significativas en las variables de sexo, edad y carrera en la percepción de la inclusión de estudiantes con discapacidad en su universidad. Concluyeron que la población del sexo femenino tiene una mejor percepción en relación a los del sexo masculino, los estudiantes de menor edad tenían una percepción más positiva de la inclusión en relación a estudiantes de mayor edad y en cuestión de la carrera se identificó que los estudiantes de Diseño Digital poseen una mejor percepción en el aspecto académico y económico que se les otorga a los estudiantes con discapacidad; los estudiantes de la carrera de Redes Digitales muestran una mejor percepción de las adaptaciones que los docentes hacen a los contenidos, que aseguran una calidad educativa y se actualizan constantemente, además también perciben que si hay programas de apoyo económico para estudiantes con discapacidad y que se crea un vínculo con egresados con discapacidad para su seguimiento y en los estudiantes con terapia física reportan una mejor percepción

en las prácticas docentes y la motivación que les dan a sus estudiantes, así como que los estudiantes pueden trabajar en equipo en estudiantes con discapacidad. Además, se demostró que el instrumento tuvo una muy buena validez y confiabilidad (alfa de Cronbach de 0,898), concluyendo que puede ser aplicado a otras poblaciones de estudiantes. Cabe señalar que en esta universidad han incluido a estudiantes Sordociegos, los cuales contaban con los apoyos de ILSM, equipo especializado en braille, convertidor de textos en audio e infraestructura de accesibilidad para discapacidad motriz (Álvarez-Rebolledo *et al.*, 2019). Es así como a manera de justificación, a partir de las acciones formales sobre la inclusión a personas con discapacidad o con condición de vulnerabilidad en la UAEM, se abre un nuevo panorama para las personas Sordas. A excepción del caso de movilidad de una estudiante Sorda de la UJED a la Facultad de Comunicación Humana, no había antecedente sobre la inclusión de estudiantes Sordos matriculados en la UAEM, por lo que se consideró pertinente la investigación para identificar cuál es la percepción y la actitud que toman los docentes. Ya que, con el conocimiento obtenido de las investigaciones pertinentes, se pueden realizar propuestas para fortalecer y desarrollar un modelo educativo inclusivo, tomando en cuenta las necesidades e identificando áreas de oportunidad. Por lo tanto, la investigación fue necesaria, ya que brindó conocimiento, práctica y cultura inclusiva a los docentes de

educación superior e impactó a la población de estudiantes Sordos inscritos y repercutirá en las próximas generaciones.

5.2 Metodología

La investigación fue mixta, descriptiva, observacional y transversal, ya que se definieron las percepciones y actitudes de los docentes del proceso de inclusión educativa de los estudiantes Sordos de la UAEM. Se contempla que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se ha sometido a análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 102). Con base en los instrumentos utilizados y la observación no participante, se describieron las respuestas dadas, así como ciertos fenómenos observados, para entender mejor la percepción y actitud del docente ante la inclusión del estudiante Sordo universitario.

La población que conformó la muestra de estudio fueron docentes de la UAEM que imparten clases a nivel licenciatura en la Facultad de Artes y la Facultad de Arquitectura. El muestreo fue no probabilístico y por conveniencia. Se seleccionaron a la Facultad de Artes y a la Facultad de Arquitectura, por presentar en el momento de la investigación estudiantes Sordos inscritos en sus programas de licenciatura.

Respecto a los instrumentos, estos son el resultado de adaptación de pruebas, sometidos a juicio de expertos, además se aplicó un pilotaje, así como análisis estadístico para verificar la validez y fiabilidad de cada instrumento (ver tabla 5).

Tabla 5. Instrumentos aplicados en la investigación

Prueba	Características	Basado
Cuestionario sobre las percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar de estudiantes sordos de la UAEM.	Son veintidós ítems que recogen las percepciones que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad auditiva, considerando tres dimensiones: formación y capacitación docente (ocho ítems), creencias y posturas frente a la inclusión (nueve ítems) y dificultades respecto a la inclusión del estudiante Sordo (cinco ítems), con una escala ordinal (Nunca, A veces, Siempre), con una validez y fiabilidad de 0,95.	Fue una adaptación del Cuestionario sobre las percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad auditiva (García-Neira, 2016).
Escala de la actitud de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes sordos en la UAEM (Ortiz-Gutiérrez, 2018).	Son treinta ítems que se dividen en tres dimensiones: la cognitiva (diez ítems), la afectiva (diez ítems) y la de acción o de comportamiento (diez ítems), con una escala ordinal: Muy de Acuerdo (MA), Acuerdo (A), Desacuerdo (D), Muy en Desacuerdo (MD). Muy de Acuerdo tiene una puntuación de 4 y Muy en Desacuerdo tiene un puntuación de 1, con un nivel de validez y fiabilidad de 0,852.	Fue una adaptación del cuestionario: Actitud de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista (Vásquez, 2010). Este cuestionario fue a su vez una adaptación al español de la escala Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude, investigación realizada en Inglaterra por Larrivee y Cook (1979).

Fuente: elaboración propia.

También se utilizó una ficha de observación para evaluar la actitud del docente directamente con el grupo en el que se encontraban los estudiantes Sordos. Para realizar la ficha de observación se especificaron cuáles fueron las necesidades y las condiciones que se deben tener para realizar la observación dentro del campo de estudio, basándose en una guía (Fuentes, 2011): ¿Qué o a quién se observó? A docentes de las Facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM; ¿Por qué y para qué se realizó la observación? Se realizó para identificar la percepción y la actitud que los docentes tienen hacia estudiantes Sordos dentro de clase y ¿Dónde se realizó la observación? En las aulas de las facultades de Artes y Arquitectura. El tipo de observación no participante de campo fue directa (observación del docente en horarios de clases), durante cuatro semanas, registrándose en la rúbrica estos aspectos con escala tipo ordinal. La observación se analizó desde el enfoque educativo con perspectiva de inclusión educativa (Booth *et al.*, 2000) y la teoría de las actitudes (Aigner, 2005; de Souza y Elia, 1998; Granada *et al.*, 2013). La observación se realizó en tres momentos: el primero se identificó previo al seminario, y se revisó cuál fue la actitud que mostró el docente con estudiantes Sordos, si realmente colaboró en el aprendizaje y desarrollo de técnicas para poder transmitir los conocimientos; en el segundo, se identificó qué actitud tomó el docente estando dentro del aula, si realmente trabajó con la inclusión entre oyentes y Sor-

dos, la forma de interactuar con los alumnos y, por último, se identificó qué apoyos dio el docente a los estudiantes Sordos, es decir si al final de las clases los docentes apoyaron en dudas que los estudiantes hayan tenido con los temas o tareas.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 20. Para realizar el análisis de la percepción y de la actitud se examinaron las categorías de género, tipo de puesto (por horas o tiempo completo) y con o sin experiencia dando clases a estudiantes Sordos, con base en las dimensiones de cada instrumento.

El siguiente fue el procedimiento: a) primera etapa. Se revisaron antecedentes de investigaciones previas al tema de inclusión educativa de estudiantes Sordos, así como se gestionó con las autoridades correspondientes de las facultades de Artes y de Arquitectura la participación de los docentes. Para la evaluación de la percepción y de la actitud en el docente a nivel superior ante la inclusión de estudiantes Sordos, se realizaron varios procesos que llevaron a utilizar los instrumentos que actualmente se proponen, se revisaron diferentes investigaciones referentes al tema de la percepción y de la actitud, en todas ellas se encontró que se han realizado investigaciones sobre la percepción y la actitud de docentes que tienen alumnos con discapacidad en general, con NEE y con déficit auditivo. Se realizaron las

modificaciones al instrumento para que quedara dirigido exclusivamente a docentes que tienen o podrían tener estudiantes Sordos. b) En la segunda etapa se pidió colaboración a cuatro expertos en el tema en inclusión y educación de los Sordos, quienes revisaron los instrumentos y a través de una rúbrica de diseño propio se atendieron las observaciones y sugerencias del juicio de expertos. c) En la tercera etapa se realizó un pilotaje con una población similar a la muestra de estudio (docentes de la UAEM) que imparten en nivel licenciatura, con el objetivo de evaluar la fiabilidad del instrumento, previo consentimiento informado se aplicó de manera presencial los instrumentos. d) En la cuarta etapa se aplicó el instrumento en línea y otros en forma presencial ambos instrumentos previo consentimiento informado. Las modalidades en línea o presencial de la aplicación

del instrumento se diseñaron para facilitar al docente su participación.

5.3 Resultados

La población participante fue de sesenta docentes, el 80 % (N=48) fueron de la Facultad de Artes y el 20 % (N=12) de la Facultad de Arquitectura. Del total de participantes en cuanto a género, el 50 % fueron mujeres y otro porcentaje igual fueron hombres; en cuanto a años de experiencia docente el 18,3 % tenía de uno a cuatro años, el 31,7 % de cinco a ocho años, el 20 % de nueve a doce años, el 11,7 % de trece a dieciséis años, el 20 % de diecisiete a veinte años y el 8,3 % veintiún años o más. En cuanto a cargo el 16,3 % son docentes de tiempo completo y el 83,7 % son docentes por horas. Las características por facultad se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Características de la población de docentes de las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM

		Facultad de Artes		Facultad de Arquitectura	
		N	%	N	%
Género	Mujer	26	54,2	4	33,3
	Hombre	22	45,8	8	67,7
Años de experiencia docente	1 a 4	10	20,8	1	8,3
	5 a 8	16	33,3	3	25
	9 a 12	9	18,8	3	25
	13 a 16	5	10,4	2	16,7
	17 a 20	6	12,5	0	0
	21 o más	2	4,2	2	25
Puesto	Por horas	38	79,2	12	0
	Tiempo completo	10	20,8	0	100

Fuente: elaboración propia.

5.3.1 Percepción del docente de las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM ante la inclusión educativa de estudiantes Sordos de la UAEM:

el resultado de la aplicación del instrumento Cuestionario sobre las percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar de estudiantes sordos de la UAEM mostró los siguientes datos los cuales se describen por género, facultad, antigüedad y puesto en las tres dimensiones: i) formación y capacitación docente, ii) creencias y posturas frente a la inclusión y iii) dificultades respecto a la inclusión del estudiante Sordo. Cabe señalar que solo se aplicó a veinticuatro docentes del total de la muestra (N=60).

Se encontró que el docente tanto de artes como arquitectura posee en su mayoría una percepción positiva (valor positivo) con respecto a la inclusión del estudiante Sordo universitario. En la dimensión de formación y capacitación docente el 83,3 % de los docentes se mostraron con valor positivo y solo el 16,7 % valor negativo. En la dimensión creencias y posturas frente a la inclusión el 95,8 % se mostró con una percepción positiva y solo el 4,2 % una percepción negativa. En la dimensión de dificultades respecto a la inclusión el 70,8 % se mostró con percepción positiva y el 29,2 % con percepción negativa, estos resultados se muestran a detalle en la tabla 7.

Tabla 7. Percepción por dimensiones de los docentes de la Facultad de Artes y Arquitectura de la UAEM

Dimensiones	Valores	Frecuencia	Porcentaje	Mediana
Formación y capacitación docente	Valor positivo	20	83,3	2,00
	Valor negativo	4	16,7	
Creencias y posturas frente a la inclusión	Valor positivo	23	95,8	2,00
	Valor negativo	1	4,2	
Dificultades respecto a la inclusión de estudiantes Sordos	Valor positivo	17	70,8	2,00
	Valor negativo	7	29,2	

*Escala ordinal. 1,0 = Nunca, 2,0 = A veces y 3,0 = Siempre

Fuente: elaboración propia.

Donde se identificó un mayor número de casos con una postura de percepción negativa fue en la dimensión tres, acerca de dificultades respecto a la inclusión, los docentes presentan dificultades en los tiempos de planeación de sus actividades, así como complicaciones en la comunicación directa con el estudiante Sordo y, finalmente, perciben que para poder incluir a los estudiantes Sordos a sus aulas, es indispensable que antes se haya cursado educación especial. Así como lo identificado en la primera dimensión acerca de la formación y capacitación docente, los que se mostraron con una percepción negativa fue porque consideraron que hay falta de materiales educativos apropiados o que sean de su conocimiento ya que es indispensable hacer adaptaciones curriculares a las unidades de aprendizaje de los programas educativos. A pesar de percibir que hay falta de recursos o herramientas para poder impartir una clase para los estudiantes Sordos, están abiertos a generar herramientas de trabajo e incluir a los estudiantes dentro de sus aulas para apoyarlos y cubrir sus necesidades.

5.3.2 Actitud del docente de las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM ante la inclusión educativa de estudiantes Sordos de la UAEM:

los resultados de la aplicación del instrumento Escala de la actitud de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes Sordos en la UAEM mostraron los siguientes datos los cuales se describen en

las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y la de acción o de comportamiento. La muestra fue aplicada a una población de cuarenta y ocho participantes.

En la dimensión cognitiva el 97,9 % de los docentes se mostraron con actitud positiva y solo el 2,1 % actitud negativa. En la dimensión afectiva frente a la inclusión el 29,2 % se mostraron con una actitud positiva y el 70,8 % una actitud negativa. En la dimensión de acción o de comportamiento a la inclusión el 39,6 % se mostró con actitud positiva y el 60,4 % con actitud negativa, estos resultados se muestran en la tabla 8. Donde se identificó un mayor número de casos con una postura de actitud negativa fue en las dimensiones afectiva y la de acción o de comportamiento, es decir, los docentes no reconocen en su totalidad valores de simpatía o antipatía alrededor del estudiante Sordo y esto dificulta el tomar acciones que posteriormente le ayudarán a brindar el apoyo al estudiante, por lo cual los lleva a tener dudas a la hora de reaccionar frente a la situación de tener al estudiante Sordo dentro del aula.

Tabla 7. Percepción por dimensiones de los docentes de la Facultad de Artes y Arquitectura de la UAEM

Dimensiones	Valores	Frecuencia	Porcentaje	Mediana
Cognitiva	Valor positivo	47	97,9	3,00
	Valor negativo	1	2,1	
Afectiva	Valor positivo	14	29,2	1,00
	Valor negativo	34	70,8	
Acción o de comportamiento	Valor positivo	19	39,6	1,00
	Valor negativo	29	60,4	

*Escala ordinal. 1,0 = Muy en desacuerdo, 2,0 = Desacuerdo, 3,0 = Acuerdo y 4,0 = Muy de acuerdo

Fuente: elaboración propia.

5.3.3 Comparación de la percepción docente en las variables de género, años de experiencia docente, por tipo de puesto y por facultad:

se realizó un análisis estadístico de la percepción docente a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes en las dimensiones: formación y capacitación docente, creencias y posturas frente a la inclusión y dificultades respecto a la inclusión de estudiantes Sordos; sin embargo, no se encontró diferencia significativa en las tres dimensiones por género, años de experiencia docente, por tipo de puesto y por facultad (valor de $p \geq 0,05$). Sin embargo, al analizar cualitativamente se observó que la mayoría de respuestas al Cuestionario sobre las percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar de estudiantes sordos de la UAEM se obtuvo en las tres dimensiones una mediana de A veces de acuerdo a la escala de

respuesta, lo cual significa que a pesar de tener un resultado global como positivo en cada dimensión, la mayoría de la población docente que conformó la muestra considera que no siempre tienen una percepción positiva o que dudan de tener una postura positiva a la inclusión de estudiantes Sordos en nivel superior (ver tabla 8).

5.3.4 Comparación de la actitud docente en las variables de género, años de experiencia docente, por tipo de puesto y por facultad:

se realizó un análisis estadístico de la actitud docente a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes en las dimensiones: cognitiva, afectiva y de acción o comportamiento. El resultado mostró diferencia significativa en la dimensión cognitiva por años de experiencia docente (valor de $p \leq 0,05$), pero sin diferencia significativa en las dimensiones afectiva y

de acción o comportamiento. En la variable por género, por tipo de puesto y por facultad no mostró diferencia significativa en las tres dimensiones (valor de $p \geq 0,05$). La dimensión cognitiva sustenta que es importante la experiencia docente para mostrar una actitud favorable a la inclusión educativa de estudiantes Sordos a nivel superior.

5.3.5 Observación no participante de la actitud docente para la inclusión educativa de estudiantes Sordos en las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM: los datos recabados en la ficha de observación identificaron de forma cualitativa la actitud del docente. Esta observación se realizó en tres momentos: antes, durante y después de que el docente impartía la clase. La observación se realizó a ocho docentes, durante un periodo de cuatro semanas, en ocho asignaturas al grupo del tercer semestre de la Facultad de Artes. Los docentes seleccionados dieron consentimiento informado previo, no tenían experiencia docente con estudiantes Sordos y se seleccionó al grupo del tercer semestre por contar con el mayor número de estudiantes Sordos dentro del aula (seis estudiantes Sordos). Las asignaturas en las que se realizó la observación fueron: Dibujo de figura humana, Cultura visual, Escultura, Historia del arte II, Historia del arte I, Composición, Grabado y Maquetas.

Se analizó la actitud que los docentes tienen dentro del salón con estudiantes oyentes y

Sordos, se observó la atención del docente antes, durante y después de las clases; de igual manera se calificó cualitativamente a través de una escala ordinal en la ficha de observación (1= nunca, 2 = casi nunca, 3 = casi siempre y 4 = siempre).

Observaciones previas a la clase: los indicadores observados antes de la clase fueron los siguientes: planificación de la clase, informar de los contenidos al intérprete, adaptar la información para los estudiantes Sordos y orientación a los intérpretes en dudas. En la observación que se realizó se identificó que tres de los ocho docentes (37,5 %) sí planifican la clase teniendo una puntuación de 3 que equivale a Casi siempre, son los docentes que imparten las unidades de aprendizaje: Dibujo de figura humana, Cultura visual e Historia del arte II, a diferencia de cuatro docentes (50 %) que no lo hacen tan seguido, son los docentes que imparten las unidades de aprendizaje: Escultura, Composición, Grabado y Maquetas. Y uno (12,5 %) de los docentes no lo realiza dando una puntuación de 1 que corresponde a Nunca, es el docente que imparte la unidad de aprendizaje de Historia del arte I.

Además, cuatro de los ocho docentes (50 %) observados muestran interés por informar a los intérpretes los temas que se verán en la clase (Dibujo de figura humana, Historia del Arte II, Grabado y Maquetas), los cuatro (50 %) restantes no mostraron interés en contextuali-

zar a los intérpretes sobre la materia, teniendo tres una puntuación de 2 (Cultura Visual, Escultura y Composición) esto por apoyar en ciertas clases con algunos conceptos desconocidos, y un docente con puntuación de 1 (Historia del arte I).

Tres docentes (37,5 %) mostraron mayor apoyo con los estudiantes Sordos al adaptar sus presentaciones con más imágenes, así como también buscaron vídeos y películas con subtítulos (Dibujo de figura humana, Cultura visual, Composición), en tres de las ocho materias (37,5 %) fue muy poco el apoyo, y en dos de las ocho (25 %) no se mostró ninguna adaptación a la clase (Escultura e Historia del arte I). Dos de los ocho docentes (25 %) no reflejaron interés ni duda sobre cómo enseñar a los estudiantes Sordos (Escultura e Historia del arte I), sin embargo, tres (37,5 %) de ellos sí se acercaban a los docentes para compartir conocimiento y dudas de los estudiantes (Dibujo de figura humana, Composición y Grabado).

Cuando los intérpretes desconocen el tema o algún concepto se acercan a los docentes para recibir apoyo y orientación o el docente les explica sobre el tema. Durante las sesiones se observó que solo cuatro docentes apoyaban de forma significativa a los intérpretes (Dibujo de figura humana, Cultura visual, Historia del arte II y Grabado), con el resto de los docentes fue poca o nula la participación.

Observaciones durante la clase: los indicadores que se revisaron en este bloque son los siguientes: interés de parte del docente por enseñar, promoción de la participación en clase, conceptos claros y entendibles y apoyo en dudas en clase. Durante la sesión de clases seis de los ocho docentes (75 %) se mostraron interesados en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes Sordos; en cambio los otros dos docentes (25 %) no mostraron interés por la comprensión de los estudiantes (Escultura e Historia del arte I).

La mayoría de los docentes (87,5 %) lograron realizar trabajo en equipo entre estudiantes Sordos y oyentes, a excepción de un docente (12,5 %) que no realizó actividades dentro del aula. Dentro de esta observación se destacó un docente (12,5 %) que apoyó a los estudiantes Sordos con la explicación de las clases (Historia del arte II), sin embargo, cuatro docentes (50 %) dieron también su esfuerzo para lograr el aprendizaje de los estudiantes (Dibujo de figura humana, Cultura visual, Grabado y Maquetas). Siete docentes (87,5 %) de los ocho observados en sesión de clase daban participación a los estudiantes incluidos en clase, permitiendo expresar dudas sobre los temas, pero se identificó que uno de los docentes (12,5 %) no alentaba la participación de los estudiantes en general. La mayoría de los docentes (87,5 %) apoyaban a los estudiantes Sordos en las dudas que les surgían durante la clase, los docentes se permitían un espacio para explicar con ma-

yor detalle algunos puntos de la clase. Cabe resaltar que durante este tiempo de clases el docente siempre tuvo a un intérprete en Lengua de Señas Mexicana (ILSM).

Observaciones después de la clase: los indicadores que se revisan en este bloque son: si el docente asesora a los estudiantes después de clase, si comparte o amplía información de los contenidos vistos en la clase, si el docente colabora con el ILSM para el mejor desempeño del estudiante Sordo. Solo cuatro de ocho docentes (50 %) mostraron interés y se dieron el tiempo para atender a los estudiantes Sordos, así como también apoyarlos con dudas que les surgían durante la clase; los cuatro restantes (50 %) no se mostraron con el interés de apoyar. Los docentes que apoyaron fueron con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para aclarar dudas o transmitir información sobre los temas observados en clase, así como compartir la información por algún dispositivo para los estudiantes. En la escala se puede observar que solo cuatro docentes (50 %) brindan, después de la clase, el tiempo para reforzar y apoyar a los estudiantes Sordos (Dibujo de figura humana, Cultura visual, Historia del Arte I e Historia del Arte II); cuatro de los ocho docentes (50 %) no registraron apoyo en este rubro (Escultura, Composición, Grabado y Maquetas).

Uno de los ocho docentes (12,5%) trabajó con mayor puntuación en colaboración con

el ILSM para dar un mejor apoyo a los estudiantes Sordos (Historia del Arte II), tres docentes (37,5 %) se mostraron permisivos para apoyar a los estudiantes en dudas inmediatas (Dibujo de figura humana, Cultura visual y Grabado); los cuatro restantes (50 %) no mostraron mayor interés en orientar a los estudiantes después de clases (Escultura, Historia del arte I, Composición y Maquetas).

5.4 Discusión

La inclusión educativa de estudiantes Sordos es un área de oportunidad para las universidades a nivel mundial y en México. Aunque ya es llevado a cabo por diferentes instituciones, el proceso no ha sido fácil. La UAEM ha tomado la iniciativa de incluir estudiantes Sordos, con el apoyo de la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad, así como a otros grupos de estudiantes con grado de vulnerabilidad como discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad visual y otras condiciones como Asperger, síndrome de Down, originarios de pueblos indígenas, entre otros (UAEM, 2016). La UAEM es considerada, junto con otras dos universidades, como las que han establecido un protocolo formal para la atención educativa a estudiantes de grupos vulnerables, entre ellos a los estudiantes Sordos, mostrando el compromiso del ingreso, la permanencia y el egreso incluyendo la responsabilidad de contratar a la población de ILSM, cursos a docentes y personal administrativo, con apoyo de la Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad

(Guajardo, 2017; UAEM, 2016). En un inicio, la Unidad se enfocaba más en la atención a los estudiantes, y cuando se conforma la primera generación de estudiantes Sordos en el año 2016, fue con este suceso que se inició la capacitación de personal docente y administrativo en las unidades académicas para la atención a estudiantes Sordos; aunque ya para ese momento además de cursos o talleres se habían generado documentos, uno de ellos el de Orientaciones teóricas y metodológicas esenciales para diseñar adecuaciones curriculares en educación superior (UAEM, s.f.). De ahí sale el cuestionamiento, si desde el 2013 se estableció la Unidad para la Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, la cual tenía contemplado la inclusión a estudiantes con discapacidad y otros grupos vulnerables, entre ellos los estudiantes Sordos, ¿por qué no haber iniciado con la capacitación docente y de administrativos desde entonces? Quizás esta situación se debe a un fenómeno que ha ocurrido en más instituciones de educación superior. Así lo refieren Cruz y Casillas (2017):

Las universidades no siempre tienen un balance preciso para reconocer estas importantes mutaciones, que, en muchos casos, ocurren de manera silenciosa; no se dan cuenta y mucho menos tienen capacidad de reaccionar, de reconocer su nueva y cambiante composición, de reformarse para atender a un alumnado que no es, ni volverá a ser jamás, aquél de la universidad de elite de mediados del siglo pasado (p. 38).

Los docentes, aun con formación de excelencia, deben tener las herramientas necesarias para lograr dar una enseñanza de calidad a todos los estudiantes que se encuentren en sus aulas. Es responsabilidad del docente crear y promover estrategias de aprendizaje a través del análisis de las características de sus estudiantes, de sus contextos sociohistóricos, plasmando toda su enseñanza en un ambiente de trabajo colaborativo y de desarrollo integral en la clase (Figuroa-Rubalcava, Gilio y Gutiérrez, 2008; Chehaybar y Kuri, 2007).

La inclusión de estudiantes Sordos ha evidenciado un desconocimiento de los aspectos socioeducativos de dichas personas en las comunidades escolares regulares. Sin embargo, es un área de oportunidades que se ha ido dando para las universidades del país, ya que la demanda de incluir a estudiantes Sordos en la universidad ha ido en aumento en las diferentes instituciones (Celemín-Mora y Flórez-Romero, 2017; Velasco, 2015).

Para los docentes de las facultades de Artes y Arquitectura resultó ser un desafío —los que tenían más años de experiencia en relación con los de menos experiencia—, se planteó con esto cuál fue el impacto en la actitud del docente al estar frente a un grupo, en donde existen estudiantes oyentes y Sordos, así como ILSM. Con respecto a la percepción en ambas facultades no mostraron diferencia significativa en sus dimensiones. En relación a la actitud, fue positiva en la dimensión

cognitiva, con una diferencia significativa y una actitud negativa en las dimensiones afectiva y de acción o del comportamiento, esto apoya lo encontrado por Alemany y Villuendas (2004), su investigación reportó que los docentes muestran un alto nivel de interés dentro de la teoría, pero en la práctica se presenta desinterés; se infiere que la causa del desinterés o apatía pueda ser el poco tiempo que los docentes tengan para poder asistir a capacitaciones extracurriculares. El haberse identificado una diferencia en la dimensión cognitiva de la actitud del docente en relación a los años de experiencia, infiere que el tiempo tiene un peso importante ya que parte del conocimiento se adquiere a través de las experiencias anteriores al contacto con individuos u objetos, poniendo de manifiesto que entre menor experiencia tenga el docente mayor será la actitud negativa que se presenta ante el estudiante Sordo. A lo anterior Chiner (2011), comprueba en su investigación que la experiencia adquirida en contacto con estudiantes le permitirá al docente ser más sensible al momento de reconocer la diversidad y atención apropiada para cada estudiante con Sordera. Así mismo estos resultados son consistentes con los de Gualdrón y Caballero (2018) que encontraron que aquellos docentes con mayor experiencia profesional tienen confianza en sí mismos y mayor conocimiento en diversas estrategias y formas de aprendizaje para sus estudiantes que tienen bajo su supervisión. Es importante sensibilizar a los docentes, que

conozcan las necesidades de los estudiantes Sordos, en cuáles aspectos podrían estar en desventaja con sus pares. En la observación no participante de los ocho docentes, que, aunque en su mayoría se mostraron con una actitud positiva antes, durante y posterior a la clase, no siempre fue constante esta actitud, así como algunos se mostraban dispuestos antes o durante la clase a orientar a los estudiantes Sordos y a los ILSM, algunos posterior a la clase ya no mostraban una mejor actitud debido al tiempo o disposición o poco interés del docente. Ambas facultades, tanto de Artes como de Arquitectura, se muestran en general con una percepción y una actitud a la inclusión educativa de estudiantes Sordos favorable, esto lo sustenta lo encontrado por Alemany y Villuendas (2004) que también analizaron la actitud de docentes en diferentes carreras, al igual que lo encontrado por Álvarez-Rebolledo et al. (2019) que identificaron la percepción de la inclusión educativa en nivel superior en una población importante en diferentes carreras de estudiantes, refieren estos, prácticas y actitudes positivas del docente. Esto también lo apoya Gómez (2014), quien concluye que la mayor parte de los docentes se muestran comprometidos para generar un mejor aprendizaje de los estudiantes Sordos y que el ILSM es importante para la comunicación con los estudiantes Sordos.

Otro aspecto encontrado en los resultados es que tanto en los docentes de tiempo com-

pleto como en los docentes por horas no se identificó diferencia significativa en la percepción y la actitud hacia la inclusión de estudiantes Sordos, esto significa que presentan la misma tendencia hacia ser positivas en todas las dimensiones evaluadas. Lo encontrado en la investigación es apoyado por lo reportado por Parhoon *et al.* (2014), en la que se aplicó una escala a cincuenta docentes de tiempo completo y cincuenta que trabajan por horas; y cuyo resultado no encontró diferencia significativa en ambos grupos. Estos resultados permiten identificar que el tipo de puesto de los docentes no influye de forma negativa en su percepción y actitud. En cuanto al factor de género, en los resultados —al igual que el tipo de puesto— no mostró diferencias significativas tanto en la percepción como en la actitud del docente a la inclusión de estudiantes Sordos, es decir tanto docentes mujeres y docentes hombres reflejaron una percepción y actitud positiva; este resultado es apoyado por lo encontrado por Chiner (2011), quien menciona que el género del docente en realidad no es un predictor de la percepción y actitud del profesorado, pero es contrario a lo encontrado por Parhoon *et al.* (2014), y Sevilla, Martín y Jenaro (2017), quienes identificaron que los docentes del sexo femenino se mostraban con una mejor actitud que los docentes del sexo masculino ante la inclusión educativa; es decir, que en las docentes se identificó mayor capacidad de adaptarse e interactuar con los estudiantes con deficiencia auditiva,

sin embargo, también se identificó que con los docentes del sexo masculino se mostraban con más seguridad y confianza cuando enseñaban.

A diferencia de los resultados de los instrumentos, los datos de la observación cualitativa a ocho de los docentes antes, durante y después de la clase, se identificó que al momento de atender a los estudiantes Sordos presentaron una mayor dificultad para interactuar y trabajar en el grupo. Esto indica que los datos que arroja el instrumento de actitud del docente ante la inclusión educativa de estudiantes Sordos, no corresponden con lo observado durante la clase. La discrepancia encontrada puede ser posible debido a que los docentes contestan con optimismo el instrumento; es decir, que los docentes se sienten con mayor confianza contestando el instrumento que estando en una situación real con un grupo en el que hay Sordos y oyentes. Cabe mencionar que, al evaluar la actitud del docente ante la inclusión educativa de estudiantes Sordos, dos de las dimensiones de manera global presentaron tendencia de una actitud negativa en las dimensiones afectiva y la de acción o comportamiento, sustentando de cierta manera a lo observado en la clase de los ocho docentes. Estos hallazgos apoyan lo reportado por Díaz y Franco (2010), es decir, que los docentes se sienten con menor capacidad para atender estudiantes con discapacidad, esto depende probablemente de la falta de capacitación y el

poco interés de algunos. Es probable que los docentes presenten diferencias en la actitud de forma práctica, ya que el involucrar tiempo para capacitaciones y tiempo extra para los estudiantes pueda impactar de manera poco favorable en sus demás actividades. Otro aspecto identificado en la observación del grupo de los ocho docentes, es que algunos no mostraban preocupación o interés por preparar sus clases al saber que en sus grupos se encontraban estudiantes Sordos. La falta de adaptaciones al seminario impartido demostró que no todos estaban sensibilizados o ignoraban de las necesidades que presentan los estudiantes Sordos. A pesar de ello, también hubo algunos docentes que sí se mostraron sensibilizados y se mostraban en disposición para hacer modificaciones a sus clases y generar participación de los estudiantes incluyendo al estudiante Sordo. Estas variantes de la actitud del docente encontradas en las observaciones lo sustentan Granada *et al.* (2013), donde reportan que los posibles factores que lleven a manifestar diferencias en la actitud de los docentes es la falta de experiencia, la falta de capacitación y los recursos con los que se cuentan; sin embargo, se difiere en cierta parte con la postura de estos autores, ya que a diferencia de los docentes que se encuentran en grupos donde los alumnos tienen discapacidad y no cuentan con el apoyo; los docentes en ambas facultades contaron con la figura del ILSM cuya función facilitó la comunicación y la comprensión de las clases. Los docen-

tes de las facultades de Artes y Arquitectura, a pesar de llevar diferentes unidades de aprendizaje o asignaturas en la muestra de estudio —que pudieran ser un factor para el cambio en su percepción o actitud debido a la demanda de cambios o adaptaciones curriculares— no se muestran cambios significativos. Lo encontrado es sustentado por la investigación de Batsiou *et al.* (2008), en la que mencionan que el docente, de acuerdo con diferentes asignaturas, no deben tener diferencias, ya que el factor determinante es su percepción y actitud como individuo. Sin embargo, Angenscheidt y Navarrete (2017), Celemín-Mora y Flores-Romero (2017), dentro de sus investigaciones mostraron que los docentes de una asignatura a otra pueden verse más aventajados por el tipo de enseñanza que varía, puesto que una puede ser que se ocupe más la comunicación y en otro más lo visual haciendo que el docente sienta mayor o menor dificultad para realizar adaptaciones curriculares al presentarse un estudiante Sordo, lo que influye en su actitud y percepción. Cabe destacar que la investigación sí respondió a la pregunta de investigación que fue conocer y analizar la percepción y la actitud que el docente tiene al tener estudiantes Sordos, poder identificar cuáles son las necesidades que se tienen para apoyar en una mejor enseñanza y para el beneficio de la comunidad Sorda en el nivel superior de educación.

5.5 Conclusiones

La investigación realizada demostró que los docentes tienen una percepción y una actitud positiva en la inclusión de estudiantes Sordos en nivel superior. Además, los resultados obtenidos ayudaron a conocer cuál es la postura en cuanto a la actitud de los docentes de las facultades de Artes y Arquitectura de la UAEM, por una parte, se demostró en lo teórico, que los docentes demuestran apertura a la inclusión de estudiantes Sordos, sobre todo los docentes con mayor número de años de experiencia; por otra parte, en lo presencial, los docentes también demuestran su interés por apoyar y dar una buena atención a los estudiantes Sordos en sus clases.

Es importante dar a conocer a los docentes las bases para lograr un mayor ambiente de inclusión, proponer un espacio de oportunidad para los estudiantes Sordos que quieren superarse y no quedarse en niveles de educación básica o media superior por falta de apoyo o condiciones para continuar sus estudios académicos, salvaguardando su derecho a una educación de calidad.

Por otro lado, la respuesta positiva de los docentes puede estar influenciada por ser un caso nuevo y no tener antecedentes en la UAEM, es decir que el hecho de ser una situación innovadora tanto para la universidad como para ambas facultades, los resultados hayan sido positivos; se recomienda que en años posteriores se puedan implementar

investigaciones similares para conocer sus puntos de vista de los docentes y conocer su opinión sobre la inclusión educativa de estudiantes Sordos o cualquier otra discapacidad o condición de vulnerabilidad, que represente un reto en la formación de estudiantes.

Se identificó dentro de las unidades académicas que a los docentes no se les dio la información de manera previa que tendrían estudiantes Sordos dentro del aula, ni se les proporcionó algún curso para ello con anticipación, lo cual genera en el docente de primer momento preocupación. Es importante dar prioridad a la capacitación de docentes en las facultades que incluyan estudiantes Sordos; así como al personal administrativo para generar un mejor ambiente inclusivo.

Es importante mencionar que es necesario que los docentes adquieran conocimiento sobre las demandas y dificultades que pueden llegar a presentar los estudiantes Sordos dentro de un aula regular para que no se encuentren en desventaja con los demás compañeros. Por ello, con los datos obtenidos en relación con la percepción y actitud del docente para poder identificar cuáles son sus fortalezas y apoyos que necesita para beneficio de los estudiantes Sordos de nivel superior, se desarrolló una propuesta de intervención.

La UAEM y la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, si bien tienen el compromiso y han generado acciones

con mayor énfasis en la inclusión no solo de estudiantes Sordos, sino de todos los grupos en situación de vulnerabilidad, aún es necesario llevar a cabo más investigaciones respecto al tema para fortalecer, junto con la institución, la inclusión educativa, y generar una universidad con mayores oportunidades para todos, basándose en políticas públicas de inclusión, fomentando una cultura y prácticas inclusivas, así como desarrollo de programas de intervención para el beneficio de los estudiantes y docentes de nivel superior.

Referencias

Aignerren, M. (2005). Técnicas de medición por medio de escalas. *La Sociología en sus Escenarios*, (18). Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6552>

Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.

Alvarez, J. (2013). Programa universitario para la inclusión educativa de personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/puiead/inclusion-educativa-de-personas-con-discapacidad-plan.pdf>

Alvarez, J. (2016). Prevalencia de la discapacidad y la diversidad cultural en la UAEM. Recuperado de <https://bit.ly/36vm1ju>

Álvarez-Rebolledo, A., Santos, M. y Barrios, É. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior". *Sinéctica*, (53). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/952/1096>

Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2). Recuperado de <https://bit.ly/3cvylnu>

Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. doi: 10.1080/13603110600855739

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de <https://bit.ly/3pyp1Tz>

Brito, R. (2015). Opiniones e intenciones de futuros educadores infantiles y maestros sobre la integración de las TIC en su práctica profesional. *Tendencias Pedagógicas*, (26). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5247183.pdf>

Celemín-Mora, J. y Flórez-Romero, R. (2017). Percepciones sobre factores que inciden en los resultados de las pruebas Saber 11 de la población sorda. Una mirada desde tres instituciones educativas de Bogotá. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 349-356.

Chehaybar y Kuri, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, (50), 100-106.

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales con indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Ley General de Educación de septiembre 30. Recuperado de <https://bit.ly/3j4X8jC>

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de mayo 30. Recuperado de <https://bit.ly/3cr1bFE>

Cruz, J. (2013). La inclusión de personas sordas en la educación superior. Recuperado de <http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2013/08/05/1040912/inclusion-personas-sordas-educacion-superior.html>

Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53.

Delgado-Sánchez, U., Martínez-Flores, F., Moreno-Aguirre, A. y Hernández-Bucio, L. (2020). Inclusión educativa en personas sordas señantes en nivel universitario en México. *ConCiencia*, 1(2), 43-56.

De Souza, S. y Elia, M. (1998). Las actitudes de los profesores: cómo influyen en la realidad de la clase. Recuperado de <https://bit.ly/3tjkFLC>

Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, (12), 12-39.

Figueroa-Rubalcava, A., Gilio, M. y Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Redie*, (n.º especial). Recuperado de <https://bit.ly/3oy5GRa>

Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 237-258.

García-Álvarez, M. (2020). Propuesta de intervención de la percepción y actitud del docente que atiende a estudiantes sordos dentro de la UAEM (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.

García-Neira, M. (2016). Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura. Recuperado de <https://bit.ly/3amjZTT>

Gómez, R. (2014). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 93-108.

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Recuperado de <https://bit.ly/3rblPOz>

Guajardo, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior: ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* España: Editorial Académica Española.

Guajardo, E. y Góngora-Soberanes, J. (2018). Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México. ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo? En M. Martínez (Coord.), *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas* (pp. 16-52). Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas.

Gualdrón, L. y Caballero, L. (2018). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de una institución educativa en el municipio de Barrancabermeja (Tesis de pre-

grado). Universidad Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja. Recuperado de <https://bit.ly/3thc5nc>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía -Inegi. (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. Recuperado de <https://bit.ly/3pEqiZb>

Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.

Medrano, V. (2017). Formación del referente lingüístico sordo con base en el modelo bilingüe de atención al alumno sordo (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.

Noguera, L. (2018). Percepción del rol pedagógico de las TIC y sus prácticas de uso en docentes de educación media: un estudio en colegios distritales de Bogotá (Tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/3amPPjj>

Ochoa, D., Angulo, J. y Aparicio, L. (2017). Inclusión social de la población con limitación auditiva en la Educación Superior colombiana. *Logos Ciencia y Tecnología*, 9(1), 195-214. doi: <https://doi.org/10.22335/rlct.v9i1.390>

Ortiz-Gutiérrez, M. (2018). Actitud del docente respecto a la inclusión educativa de estudiantes sordos en la Facultad de Artes, UAEM (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.

Parhoon, K., Movallali, G., Hassanzadeh, S. y Moravej, M. (2014). Attitude of Regular and Itinerant Teachers Towards the Inclusion of Hearing Impairment Children. *Iranian Rehabilitation Journal*, 12(22), 22-28.

Sevilla, S., Martín, P. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2831/283152311005/html/index.html#B9>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos -UAEM. (2014). Firman UAEM y universidades convenio de colaboración en materia de inclusión educativa. Recuperado de https://www.uaem.mx/sites/default/files/boletin_de_prensa_517.pdf

Universidad Autónoma del Estado de Morelos -UAEM . (2016). Convenio UAEM-UTSC-UANL-UAGro-CRESUR. Recuperado de <https://bit.ly/3rbq1gP>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos -UAEM. (s.f.). Orientaciones teóricas y metodológicas esenciales para diseñar adecuaciones curriculares en Educación Superior. Recuperado de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/orientaciones-teoricas.pdf>

Unesco. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado de <https://bit.ly/3pLv7jK>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Vásquez, L. (2010). Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Recuperado de <https://bit.ly/3pzlcwh>

Velasco, E. (2015). Propuesta de protocolo de actuación ante alumnos sordos para profesores de formación y orientación laboral (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/3pEvOeB>

Zanden, V. (1990). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 6.

Revisión sistemática de prácticas educativas inclusivas en el contexto universitario (2009–2020)²⁸

Adriana María Restrepo Arismendy ²⁹

Mario Alejandro Alba Marrugo ³⁰

Juliana Andrea Montoya Otálvaro ³¹

Juan Esteban Macías Arroyave ³²

Resumen

El término prácticas educativas inclusivas ha generado múltiples comprensiones entre diversos autores. Estas diferencias pueden trascender el terreno conceptual y crear confusiones en la comprensión del término y en lo que se espera de un docente en el contexto universitario. Este estudio tiene como objetivo analizar el concepto de prácticas educativas en el contexto universitario a la luz de la literatura científica. Para ello se realiza una revisión sistemática de treinta y seis artículos encontrados en las bases

de datos Dialnet, Redalyc, Scielo, Proquest, Scopus, Science Direct, y Ebsco Springer Link. Mediante un análisis de contenido se identificaron seis categorías: abordaje de discapacidades y grupos vulnerables (33,3 %), interculturalidad (13,8 %), competencias docentes (5,5 %), políticas inclusivas y normatividad (13,8 %), formación docente (11,1 %) y prácticas educativas inclusivas (22,2 %). Se concluye que el concepto de prácticas educativas inclusivas es comprendido por los autores desde su contexto, cosmovisión del quehacer docente y su formación disciplinar.

²⁸ Producto del proyecto de investigación terminado *Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las PEI en los docentes de IES*, código 015011071-2018-31. Proyecto ejecutado por el grupo Psique y Sociedad y financiado por la Fundación Universitaria María Cano de Medellín, Colombia.

²⁹ Magíster en Psicología de la Educación, integrante del grupo Psique y Sociedad y docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: adriana.restrepo@fumc.edu.co

³⁰ Magíster en Psicología, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigador de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: marioalejandroatbamarrugo@fumc.edu.co

³¹ Doctora en Psicología, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: julianaandreamontoyaotalvaro@fumc.edu.co

³² Psicólogo de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: juanestebanmaciasarroyave@fumc.edu.co

Este desfase conceptual podría explicarse por un exceso de teoría y el desarrollo efectivo del paradigma de la educación inclusiva. Los autores en general convergen en que una de las problemáticas que en mayor medida afecta la apropiación de prácticas educativas inclusivas es la falta de formación en la atención a la diversidad y el componente pedagógico en el contexto universitario de los docentes, por tanto, resaltan la necesidad de crear las condiciones didácticas para asegurar que estas competencias sean desarrolladas por el profesorado y que se fortalezca el proceso de implementación curricular.

Palabras clave: prácticas educativas inclusivas, educación superior, docentes universitarios.

6.1 Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de avanzar hacia la comprensión conceptual de las prácticas educativas inclusivas en el contexto de educación superior desde la revisión de la literatura. El término prácticas educativas ha generado múltiples comprensiones en los investigadores, estas serían algunas de esas conceptualizaciones: demostración en la acción de las capacidades del docente para dirigir actividades en el aula, teniendo en cuenta la planeación, métodos didácticos y pedagógicos de manera coherente con la naturaleza de la temática y las características del sujeto que aprende y su contexto (Guerrero y Rivera, 2014); también se refie-

ren a ellas como cuestiones que van más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, las cuales están determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo (García, Loredó y Carranza, 2008). Estas dos aproximaciones conceptuales aluden tácitamente a la inclusión, pero no es nombrada directamente.

Algunos autores nombran explícitamente las prácticas educativas inclusivas, exponiendo que son aquellas que incorporan a la diversidad como un recurso que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, aunque cabe mencionarse que estas se centran más que todo en el ofrecimiento de una mayor calidad educativa a las personas más vulnerables (Flores, García y Romero, 2017); estas prácticas inclusivas también se refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad (Fernández y Hernández, 2013). Para Booth y Ainscow (2002) las prácticas educativas inclusivas implican dos aspectos, el orquestar el aprendizaje, es decir, planear y desarrollar clases en forma diversificada y accesible para todos los alumnos promoviendo la participación desde el aprendizaje cooperativo, y el movilizar recursos, que se refiere a identificar y aprovechar los recursos que aporta la institución (incluyendo sus experiencias y su saber), y a gestionar otros que le sean necesarios para facilitar el

aprendizaje, participación y la reducción de las barreras. Si bien este último concepto se introdujo en el contexto de la educación básica, se ha constituido en un referente para la educación superior, sin embargo, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2009) plantea que las prácticas inclusivas son contextuales, es decir, se implementan en función de las necesidades del grupo, esto quiere decir que esta forma de comprender las prácticas educativas inclusivas puede tener una perspectiva muy restringida, no contemplando todas las acciones requeridas en educación superior para garantizar la inclusión.

En los aspectos señalados anteriormente se visibiliza, primero, que las prácticas son nombradas prácticas educativas, pedagógicas o docentes y en algunos autores se acuña el término inclusivas, lo cual puede referir a un tema meramente conceptual, pero puede dar lugar a confusiones en la comprensión en cuanto al término y a lo que se espera del docente en cuanto a la apropiación de estas en el contexto universitario. Y segundo, que el concepto de prácticas educativas inclusivas, retomado de educación básica, se encuentre descontextualizado para evidenciar los procesos de inclusión requeridos en las universidades. Acorde a lo anterior, este estudio busca responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Desde la literatura científica cómo se conceptualiza la práctica educativa inclusiva en el contexto universitario? ¿Qué

condiciones favorecen la apropiación de prácticas educativas inclusivas en la educación superior? ¿Qué tipo de investigaciones se realizan para evaluar las prácticas educativas inclusivas en la universidad? ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que posibilitan la educación superior inclusiva? Cabe mencionar que, revisiones sistemáticas anteriores en educación superior, no se han focalizado específicamente en el concepto de prácticas educativas inclusivas, existen estudios como el de Fermín-González (2019) que identifica las tendencias investigativas en la educación virtual inclusiva, o como el de Paz-Maldonado (2020) que analiza la inclusión de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo. No obstante, este último autor, si bien no acuña el concepto de prácticas educativas inclusivas, hace referencia a acciones relacionados con las mismas. Este resalta la importancia de crear programas de atención que beneficien a estos estudiantes, concientizar a la comunidad educativa sobre la promoción de espacios de inclusión, desarrollo de competencia de los docentes a través de la formación, transformación de las actitudes del profesorado frente a la inclusión, mejorar las estrategias de enseñanza, implementación de tecnologías de la comunicación y la información en diferentes escenarios, protocolos de buenas prácticas, entre otras acciones. Por otro lado, también se identificaron otras revisiones sistemáticas pero enfocadas solamente al análisis de artículos sobre básica primaria y secundaria,

contextos que no son el objeto de estudio de la presente investigación (Amor *et al.*, 2019; Hagiwara *et al.*, 2019; Oliveira, Munster y Gonçalves, 2019).

6.2 Metodología

Este artículo presenta una revisión sistemática de literatura sobre prácticas educativas inclusivas en el ámbito universitario, en la que se seleccionaron artículos publicados en revistas científicas indexadas en las bases de datos de Scielo, Dialnet, Redalyc, Scopus, Proquest, Fuente Académica Premier (Ebsco), Academic Search Complete (Ebsco), Science Direct, y Springer Link durante la última década, es decir, el periodo del 2009 al 2020. Para el proceso de búsqueda, selección, organización y análisis de información se siguieron los lineamientos de Cooper (2010) para investigaciones documentales de síntesis. Los pasos propuestos por este autor son: 1. Elaboración del problema de investigación, 2. Búsqueda de la literatura, 3. Recopilación de información de los estudios, 4. Evaluación de la calidad de los estudios 5. Análisis e integración de los resultados de la investigación, 6. Interpretación de la evidencia y 7. Presentación de resultados.

Para la búsqueda de literatura se utilizaron los siguientes descriptores: prácticas pedagógicas inclusivas AND educación superior; docente inclusivo AND educación superior; practicas inclusivas AND profesor universitario; competencia pedagógica inclusiva;

prácticas inclusivas AND universidades; inclusive education AND higher education OR college OR university; inclusive education AND higher education or college or university AND professors OR faculty OR teachers or instructors. Para la selección de los artículos analizados se establecieron los siguientes criterios de inclusión: respondieran a las preguntas de investigación, estuvieran enfocados en educación superior, hubieran sido publicados entre el año 2009 y 2020, el idioma fuera inglés o español, hubieran sido publicados en revistas indexadas, estuvieran disponibles los textos completos de manera pública o en las bases de datos a la que está suscrita la institución de los investigadores. Como criterios de exclusión se estableció que no se consideraran para ser analizados ni libros, ni capítulos de libro ni documentos de congresos, tampoco artículos de educación primaria y secundaria ni aquellos que se enfocaron en las prácticas educativas de estudiantes que serían docentes en estos contextos; por último, no fueron considerados artículos de un idioma diferente a inglés o español.

En la primera búsqueda, utilizando los descriptores nombrados, se encontraron seis artículos en Scielo, 450 en Dialnet, siete en Redalyc, 38 en Scopus, 251 en Proquest, 17 en Ebsco, once en Science direct y nueve en Springer Link. Después de la revisión de los resúmenes de los 789 artículos encontrados, siguiendo los criterios mencionados y descartando los artículos repetidos en estas ba-

ses de datos, fueron seleccionados cincuenta y ocho artículos para su lectura completa. De estos se descartaron veintidós porque su contenido no permitía resolver las preguntas de investigación planteadas. Para organizar la información de los treinta y seis artículos seleccionados se creó una matriz en Microsoft Excel en la que se registró la información extraída de los artículos que permitían contestar las preguntas de investigación, como también la información relacionada con el país en el que se realizaba la investigación, el idioma del artículo, la metodología planteada, los actores a los que estaba dirigido el estudio e información bibliográfica de los documentos.

•**Plan de análisis:** El proceso de análisis tuvo dos procedimientos. El primero consistió en el análisis bibliométrico de información ge-

neral de los artículos, es decir, el país, la metodología, el idioma, la fecha y las bases de datos.

El segundo paso fue el proceso de análisis e interpretación propiamente dicho. Para ello se realizó un análisis de contenido siguiendo los pasos sugeridos por Cáceres (2003): 1. Selección del objeto de análisis 2. Determinar las unidades de análisis 3. Codificación y categorización. Las unidades de análisis de este estudio fueron los artículos seleccionados; a cada uno de ellos se le asignó, de manera inductiva, un código basado en su contenido y temática. Posteriormente se construyeron redes conceptuales basadas en las categorías que emergieron del análisis de los treinta y seis artículos. En la figura 1 se muestra esta red conceptual.

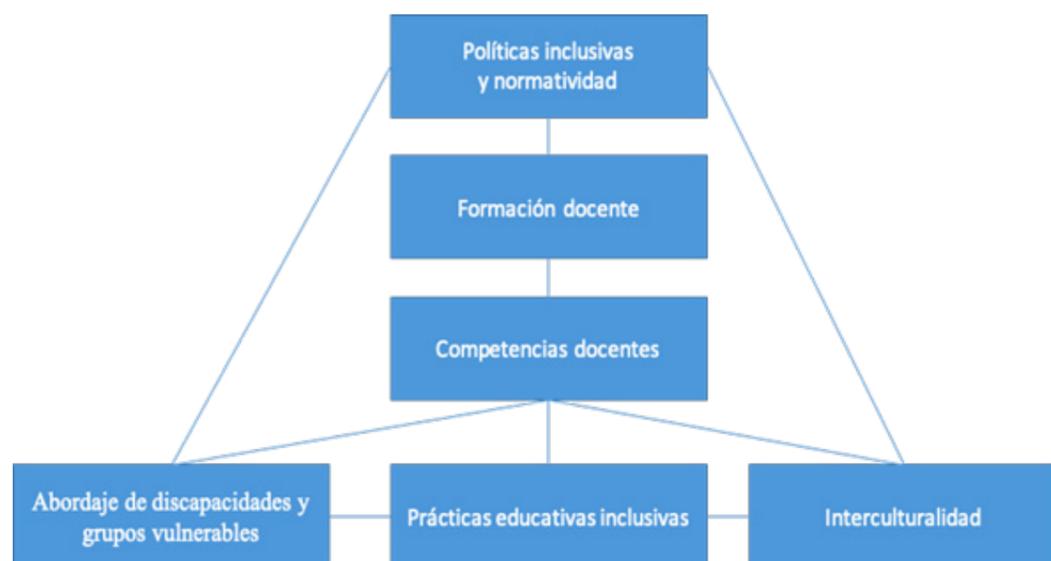


Figura 1. Red conceptual de categorías

Fuente: elaboración propia.

6.3 Resultados

6.3.1 Análisis bibliométrico: En la figura 2 se identifica que la base de datos en la que se encontró un mayor número de documentos fue Proquest. Redalyc y Springer Link fueron las bases de datos con menor número de documentos encontrados. En la gráfica tam-

bién se puede apreciar que en Science Direct no se encontró ningún documento; aunque la búsqueda inicial en esta base de datos permitió encontrar once documentos, luego de su revisión, todos fueron descartados.

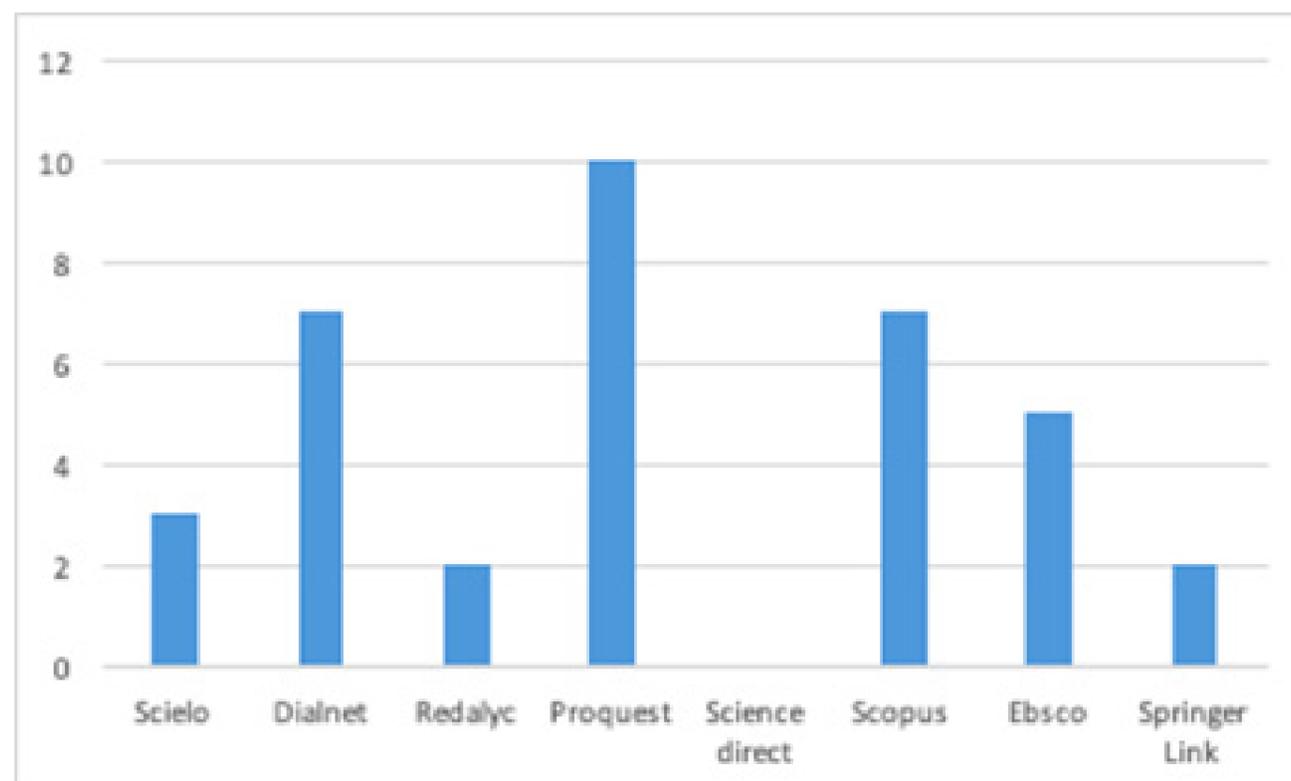


Figura 2. Bases de datos de los artículos revisados

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar en la figura 3 que el año con más publicaciones fue el 2018; además se puede vislumbrar que entre el año 2015 y 2019 se encuentran ubicados la mayoría de

los textos encontrados. Finalmente, también se puede observar que en los años 2009 y 2012 no se encontró ningún artículo.

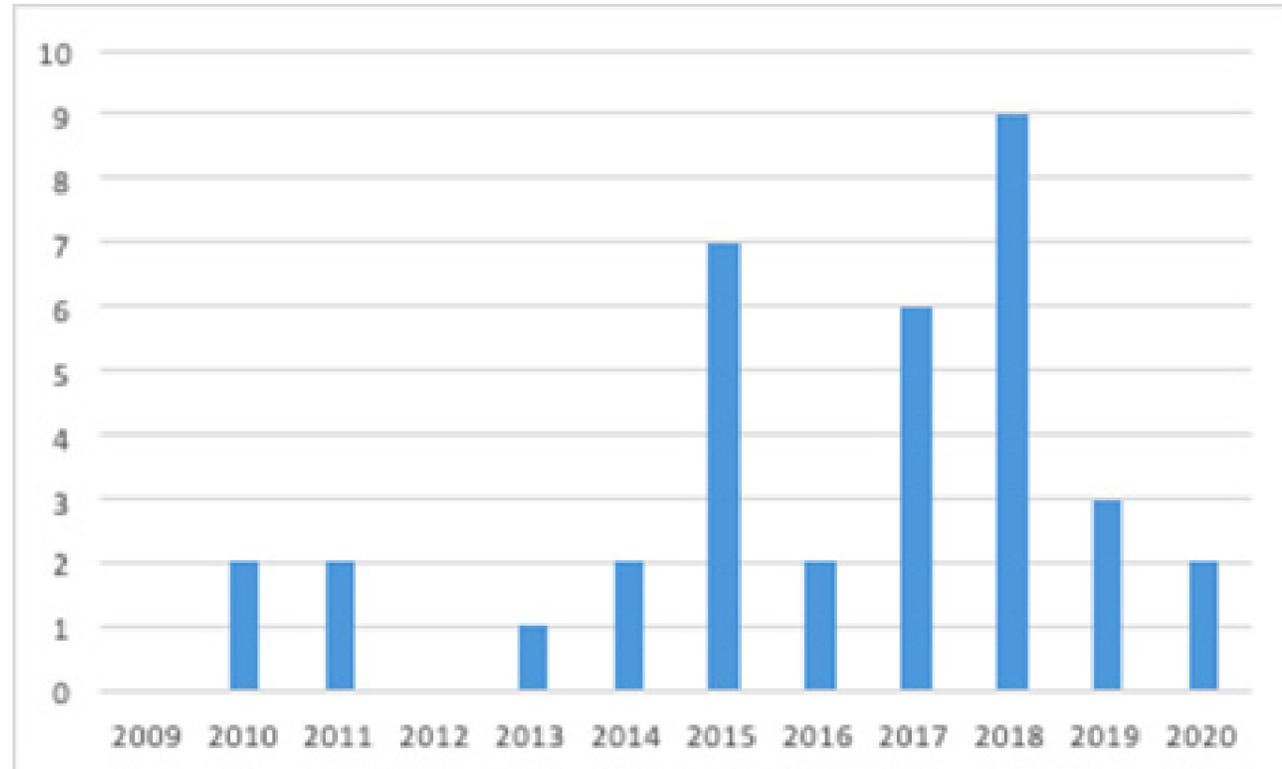


Figura 3. Fecha de publicaciones revisadas

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la figura 4 muestran que veintiocho artículos revisados se encontraban en español y ocho en inglés.

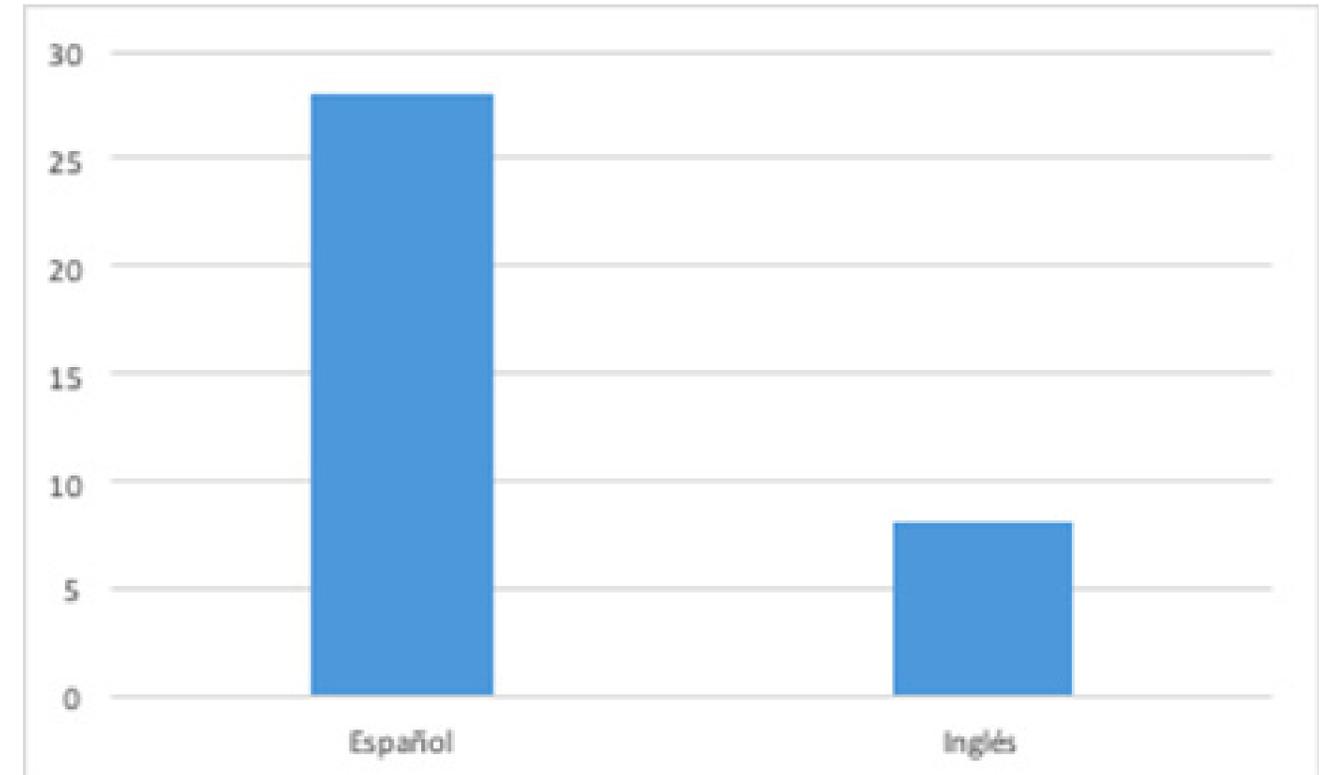


Figura 4. Idioma de las publicaciones revisadas

Fuente: elaboración propia.

El país con el mayor número de artículos fue España seguido por México (ver figura 5).

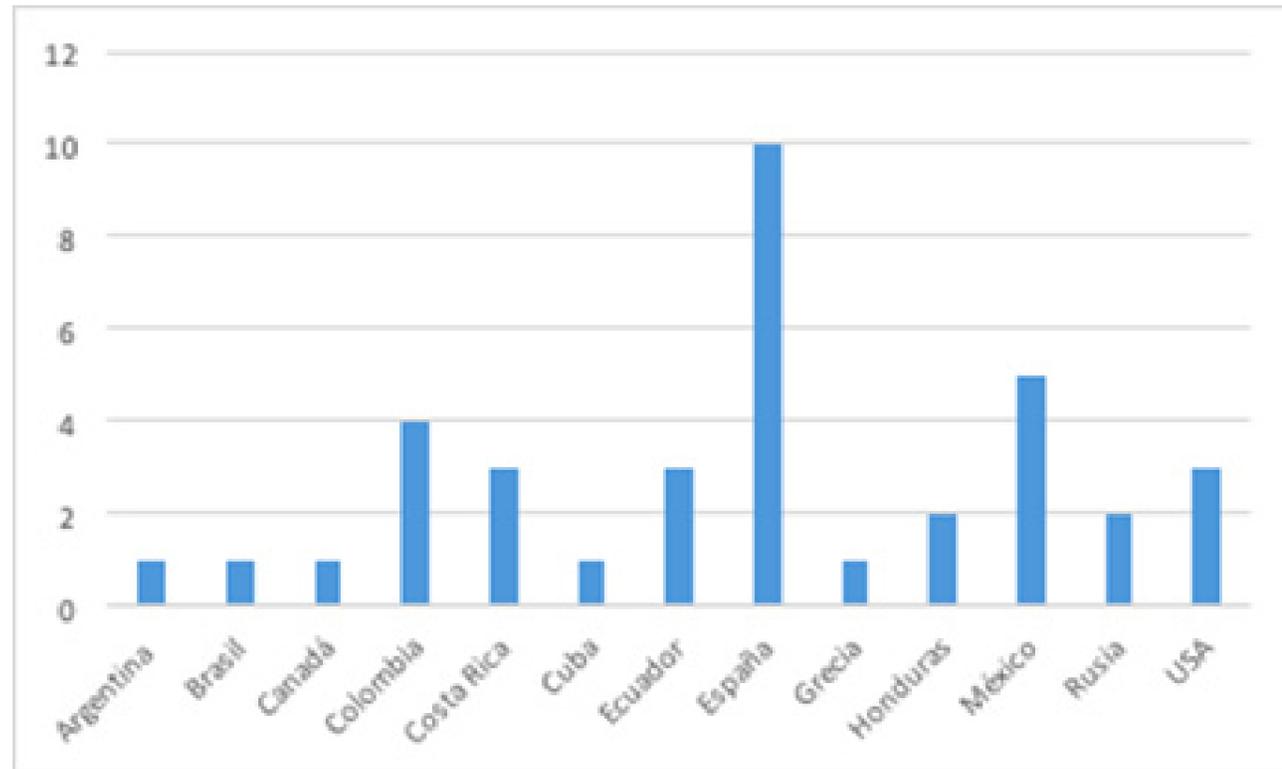


Figura 5. Distribución de artículos por país

Fuente: elaboración propia.

En la figura 6 se muestran las metodologías, o diseños, o tipo de investigación identificados en los artículos. Cabe resaltar que la mayoría de los artículos (veintiséis) son de tipo empírico; diez de los artículos son de carácter teórico/reflexivo. Entre los artículos empíricos las metodologías que más se usan son las cualitativas.

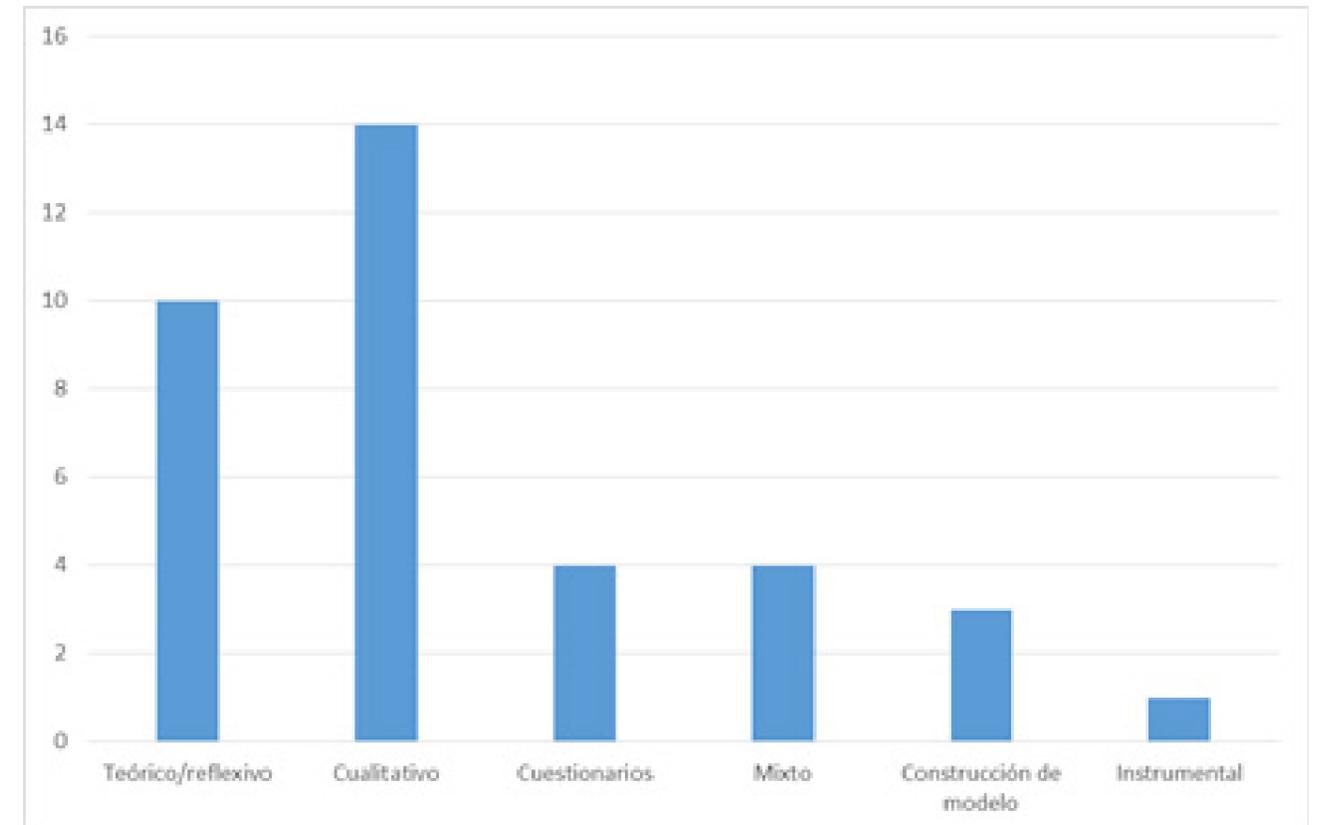


Figura 6. Metodología/Diseño/tipo de investigación

Fuente: elaboración propia.

6.3.2 Proceso de categorización: respecto al proceso de categorización, se puede señalar que, a partir de la revisión de los treinta y seis artículos seleccionados, se identificaron seis grandes categorías, estas son: abordaje de discapacidades y grupos vulnerables (33,3 %), interculturalidad (13,8 %), competencias docentes (5,5 %), políticas inclusivas y normatividad (13,8 %), formación docente (11,1 %) y prácticas educativas inclusivas (22,2 %). A continuación, se explicará en qué consiste cada una y las subcategorías que tienen asociadas.

•**Abordaje de discapacidades y grupos vulnerables:** en esta categoría se encontraron doce artículos que resaltan prácticas inclusivas o puntos a mejorar en la atención de estudiantes con discapacidades o en condición de vulnerabilidad, en contextos universitarios. diez de los artículos revisados realizan investigaciones empíricas, utilizando metodologías cualitativas (seis), diseños basados en la aplicación cuestionarios (dos), diseños mixtos (uno) y diseño de un programa de intervención para la atención a la discapacidad (uno); dos documentos son de carácter teórico. Cabe resaltar que las investigaciones empíricas se realizan con estudiantes (seis), docentes (dos) o ambos (dos).

Esta categoría está conformada por: discapacidad general, discapacidad sensorial, discapacidad y minorías vulnerables, y necesidad educativa específica.

La primera subcategoría, discapacidad general, está integrada por seis artículos, todos ellos describen estrategias generales para atender la discapacidad, ya sea identificando fortalezas y aspectos a mejorar de las instituciones educativas y los docentes, tanto del punto de vista de estos últimos como de los estudiantes. Las estrategias que se describen o evalúan son: tutoría académica, que consiste en procedimientos personalizados para el seguimiento, asesoramiento y orientación de los estudiantes con discapacidad, con el fin de garantizar su integración a la vida universidad, a las clases y para facilitar la realización de actividades académicas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Fahrutdinova, Konovalov y Boltikov, 2017; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018); formación de los docentes para la atención a la diversidad o que los profesores cuenten con una guía elaborada por la universidad (documento) para atender a los estudiantes con discapacidad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Comes *et al.*, 2011); recursos y apoyos proporcionados por la universidad (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Díaz-Gandasegui y Funes-Lapponi, 2016; Comes *et al.*, 2011); acciones en el aula realizadas por el docente, lo que incluye adaptación de evaluaciones, metodología de enseñanza y materiales, así como otras técnicas y estrategias para la integración y participación de los estudiantes a las actividades del aula (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Correa, 2018; Díaz-Gandasegui y Funes-Lapponi,

2016; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018; Comes *et al.*, 2011); trabajo colaborativo entre profesores para atender estudiantes con discapacidad (Comes *et al.*, 2011); sensibilización de la comunidad universitaria en las problemáticas que acarrearán una determinada discapacidad (Díaz-Gandasegui y Funes-Lapponi, 2016; Comes *et al.*, 2011); roles de apoyo de estudiantes a compañeros con discapacidad (Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018); y creación de un centro especializado para la supervisión, manejo y coordinación de los procesos educativos y actividades recreacionales de personas con discapacidad, y del apoyo legal, social y psicológico (Fahrutdinova *et al.*, 2017).

La segunda categoría, discapacidad sensorial, está conformada por dos artículos. Estos investigan los retos que tienen las universidades frente a la inclusión de estudiantes con la discapacidad mencionada, adicionalmente se describen las medidas tomadas por la universidad y por los docentes; estas incluyen tanto medidas generales, como específicas. Por ejemplo, en las específicas, Gross (2014) plantea tres tipos de prácticas inclusivas: accesibilidad a documentos, informes y material escrito: diseño y preparación, la cual consiste en ajustes al formato de la letra o cambio de formato (braille, audio, etc.) del material de los cursos; accesibilidad en el aula, instrumentos y equipos, que se refiere a la iluminación del aula, proporcionar guion de materiales audiovisuales

con antelación, calculadora parlante, ayudas ópticas, entre otras; y finalmente, accesibilidad al proceso de formación, que consta de medidas como diversidad en los formatos de las evaluaciones, más tiempo en los exámenes, acompañamiento de una persona que lea, grabe el material o tome notas de la clase del estudiante con discapacidad. Por su parte, en la investigación de Zárate-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Guzmán (2017) se proponen medidas específicas por parte de los docentes, que incluyen uso de diccionarios para personas sordas, escritura en el tablero con tamaño y color específico, entre otras. Como complemento a esas acciones específicas, en este artículo de los autores nombrados se identifican también medidas generales tales como el uso de modelos flexibles de enseñanza y de evaluación y la asignación de tutorías personalizadas. Los docentes de este estudio también afirman que en sus clases hacen ajustes a sus planes de estudio de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, también dialogan con ellos para el diseño de nuevas metodologías ajustadas a sus necesidades y además permiten que los estudiantes sean activos en el planteamiento de rutinas para las clases.

La subcategoría discapacidad y minorías vulnerables, consta de dos artículos. En esta se describen medidas tanto para estudiantes con discapacidad como para estudiantes de grupos con condiciones que los hacen vulnerables a la discriminación y a la exclusión.

Pérez y Hernández (2018) sugieren la realización de una orientación educativa apoyada en los planteamientos de la psicología histórica cultural, la concepción pedagógica de las necesidades educativas especiales y el modelo social de la discapacidad. Esta orientación busca no solo beneficiar a estudiantes con discapacidad, sino a cualquier estudiante, buscando siempre su permanencia y su futuro egreso y éxito laboral. Estos autores plantean que los docentes sean formados no solo en herramientas para el currículo sino también para un cambio actitudinal de carácter empático hacia la diversidad de los estudiantes. Adicionalmente, en esta investigación se analizan las acciones de dos universidades cubanas que plantean un abordaje holístico de la inclusión, sugiriendo medidas que permeen a todos los actores: estudiantes, directivos, docentes, e incluso, padres de familia. Pichardo y Puche (2019), por su parte, abordan tanto las barreras que tiene la población LGBTI como las medidas que han tomado universidades españolas para su integración. Al igual que Pérez y Hernández (2018), estos autores reconocen la importancia de los docentes a la hora de abrir espacios de reconocimiento de lo individual en sus aulas de clase. Estas acciones generan un clima protector frente a situaciones de discriminación y promueven la participación de estos estudiantes, los cuales muchas veces tienen miedo a visibilizarse en el aula de clase. Normalmente en el contexto universitario se privilegia lo cognitivo, lo acadé-

mico y lo científico, lo cual borra en algunos casos el componente afectivo, la identidad y las vivencias personales de los estudiantes (Pichardo y Puche, 2019). Cabe mencionar, que también se reconocen la importancia de no solo formar y sensibilizar a los docentes, sino también a toda la comunidad universitaria. Estas medidas garantizan la prevención de las violencias contra estas minorías, así como a la erradicación de los discursos de odio o estigmatizantes hacia los mismos (Pichardo y Puche, 2019).

Finalmente, la subcategoría necesidad educativa específica, consta de dos artículos. El primero está enfocado en la percepción de docentes de sus estudiantes con dificultades de aprendizaje, buscando entenderla como una cultura diferente, no como una discapacidad; se propone que el docente construya un currículo multicultural, que tenga en cuenta las diferencias económicas, sociales y de contextos de sus estudiantes para involucrarlos activamente en los procesos de aprendizaje (May y LaMont, 2014). Y el segundo artículo explora las medidas implementadas en contextos universitarios para estudiantes con autismo; se espera que los docentes de instituciones de educación superior realicen adecuaciones tales como mayor tiempo en los exámenes, escenarios de evaluación libre de distractores, uso de tecnologías en clase, apoyo de otras personas en la toma de apuntes, directrices claras en las estrategias de aprendizaje y evalua-

ción, uso de medios audiovisuales y actividades opcionales en grupo (Sarrett, 2018). En el texto también se sugieren otras medidas que trascienden el espacio del aula de clase, como adecuaciones sociales que permitan que los estudiantes con autismo interactúen con otros miembros de la comunidad universitaria, disponibilidad de espacios neurodiversos que permitan que los estudiantes se aislen de estímulos sensoriales, y sensibilización y concientización a todos los actores pertenecientes a la universidad sobre esta condición específica (Sarrett, 2018).

• **Interculturalidad:** en esta categoría los cinco documentos asociados discuten o proponen medidas que garanticen la inclusión universitaria de estudiantes con diferente procedencia cultural y social. Dos de estos artículos son de tipo empírico, uno utilizando un diseño mixto y otro un diseño cualitativo. Los tres restantes son textos en los que se realizan discusiones teóricas sobre el tema a partir de la literatura científica. Esta categoría está integrada por dos subcategorías: conceptualización de la interculturalidad y estudiantes no tradicionales.

La primera subcategoría alude a un único documento que define lo que implica el concepto de interculturalidad y las prácticas inclusivas asociadas a ellas. Vivero *et al.* (2018) la definen como "conjunto de procesos pedagógicos orientados a formar sujetos capaces de comprender la diversidad cultu-

ral y de intervenir en los procesos de transformación social que aboguen por el respeto y el reconocimiento de tal diversidad" (p. 7). Alrededor de este concepto los autores nombrados sugieren una serie de prácticas, actitudes o habilidades que debería tener en cuenta el docente para salvaguardar la interculturalidad en el aula de clase: construcción de espacios cooperativos para aceptar y valor la cultura del otro; flexibilidad pedagógica; conocimiento cultural; habilidades para resolución de problemas; reconocer la pertenencia de los estudiantes a grupos étnico u otro tipo de grupos minoritarios; relativizar la verdad y el conocimiento; destrezas en la comunicación; capacitación constante para desempeñarse en contextos interculturales; reflexionar críticamente e investigar sobre la propia práctica docente por medio de sistematización de experiencias; respeto al saber y a la autonomía de los estudiantes; saber escuchar (Vivero *et al.*, 2018).

El nombre de la segunda categoría estudiantes no tradicionales (integrada por cuatro artículos), es tomado de un código en vivo, es decir, una expresión tomada textualmente de uno de los artículos revisados. Esta se refiere a personas que provienen de grupos minoritarios como aborígenes, inmigrantes recientes, primera generación luego de una migración o estudiantes internacionales, entre otros (Hermida, 2010), es decir, personas de otros contextos culturales que deben adaptarse a los conocimientos y habilidades

de las universidades a las que se incorporan. En resumen, esta subcategoría se refiere a medidas tomadas por instituciones educativas y sus docentes para incluir a estudiantes provenientes de grupos minoritarios que tienen dificultades de integración o participación en el contexto universitario.

Hermida (2010), con respecto a los estudiantes no tradicionales, resalta la importancia de la integración de los valores, creencias y habilidades de estas personas en el aula de clase. Para ello propone diversas medidas: hacer explícito a los estudiantes que ellos aprenderán en el curso a generar, organizar y expresar pensamientos desde múltiples tradiciones; alinear el curso de tal forma que la evaluación, las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje sean coherentes con los resultados de aprendizaje que se buscan en la asignatura; introducir como algo usual, modos de conocimientos, habilidades académicas y contenido disciplinar diferente a los usados tradicionalmente en la cultura en la que se encuentra la universidad; ayudar a los estudiantes a identificar el valor intrínseco de adquirir diversas maneras de ver el mundo; mostrarles a los estudiantes qué tan útil es el estar preparado para vivir y trabajar en diferentes culturas; enseñar múltiples maneras de escribir en vez de restringirlos a la manera tradicional de la cultura en la que se inserta la universidad; variar las estrategias pedagógicas y enseñar de la manera que lo hacen en otras culturas y tradiciones; incluir

textos en otros idiomas; invitar personas a la clase provenientes de otras culturas y tradiciones; evaluar si los estudiantes pueden generar, organizar y expresar pensamientos de diversas maneras; y diseñar tareas evaluativas que sean representativas de diferentes tradiciones culturales, no restringiéndolo a estrategias usuales como exámenes de selección múltiple, presentaciones grupales, entre otras. En esta misma línea, Dewsbury (2017) reconoce la importancia de promover conocimiento intercultural en el aula de clase, para que de esta manera los estudiantes crezcan y aprendan a partir de las experiencias diversas y auténticas de sus compañeros. El lugar del docente debe ser crear un espacio donde las historias de todos converjan, de tal manera que se llegue a una comprensión mutua. Es necesario que mejore su comprensión del contexto social alrededor de las diferentes identidades que hay en la clase y de las barreras sociales que dificultan las oportunidades equitativas en este espacio.

Desde una posición distinta, Lebrero-Baena y Quicios-García (2012) proponen específicamente que el estudiante inmigrante sea el que deba adaptarse completamente al contexto universitario, y para ello se le brindan ciertas ayudas, por ejemplo, apoyos educativos personalizados para expresarse tanto por escrito como oralmente y para comprender el lenguaje del docente, cursos de nivelación, cursos de alfabetización digital, espacios que favorezcan su integración interpersonal, en-

tre otros. Con respecto al lugar del profesor en estos casos, se propone que debe comprender el contexto intercultural en el aula de clase, dando acogida a estas nuevas realidades; él debe usar metodologías como trabajo colaborativo y de grupo, para que todos los estudiantes sientan que son imprescindibles en el espacio de la clase. Desde una mirada similar, Saiti y Chletsos (2020) abordan la inclusión de personas refugiadas, las cuales precisan ayudas particulares desde centros de apoyo que le ofrezcan acompañamiento social, psicológico legal y de empleo. Adicionalmente, en este estudio se concluye que las universidades carecen de un marco legislativo para la atención a esta población, y que estas carecen de flexibilidad para ofrecer programas más abiertos y familiares a otros sistemas educativos y culturas. Con respecto al lugar de los docentes en este proceso, este artículo señala puntualmente que, a través de su tutoría y su orientación apropiada, pueden apoyar a estudiantes refugiados con relación a sus preocupaciones sobre el futuro, particularmente en su rehabilitación vocacional y su elección de carrera.

•**Competencias docentes:** en esta categoría se encontraron dos artículos que resaltan las competencias docentes para la atención a la diversidad. De ellos, un artículo realiza investigación empírica, utilizando metodología mixta y un documento es de carácter teórico. La investigación empírica se realizó con docentes y con estudiantes.

En esta categoría ambos artículos abordan el perfil del docente y un modelo de competencias básicas y transversales del profesorado en el contexto universitario. Se parte de que este desarrollo de competencias se da, primero, desde la formación inicial y continua que debe tener un docente universitario para desarrollar distintos procesos inclusivos dirigidos a brindar atención a la heterogeneidad de los estudiantes (Paz, 2018) y segundo, desde la potencialización de la capacidad de reconocer, apreciar y atender las diferencias humanas en el marco de multiculturalidad y los derechos humanos (Paz y Estrada, 2017). Así mismo, estos últimos autores afirman a partir de la revisión de diversos estudios que, los docentes tienen que formarse y perfeccionar las competencias pedagógicas, de planificación, metodológicas, de evaluación, investigación y gestión, complementariamente a las competencias personales y de formación ciudadana. En Paz (2018), se encuentra una amplia revisión sobre el tipo de competencias que deben poseer y desarrollar los docentes para abordar a estudiantes en situación de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual e inmigrantes. Planteando que estos no pueden ser insensibles ante la realidad política, económica, social y educativa que existe en estos tiempos. Este autor cita que la tarea del profesorado es de servicio, pero participa de manera activa al compartir sus conocimientos con pares, capacitándose a diario ante los nuevos desafíos que sur-

gen producto de las transformaciones socioeducativas. La categoría de competencias docentes, de acuerdo con los resultados se divide en competencias transversales y específicas.

•**Competencias transversales:** estas competencias hacen referencia las actitudes que deben desarrollar los docentes en el contexto de la educación superior para entender y atender a sus estudiantes, contribuyen a generar transformaciones actitudinales para entender y atender al estudiantado. Para Paz (2018) las competencias transversales en la labor docente desde la perspectiva de la atención a la diversidad son: a) pensamiento reflexivo y crítico, competencia que se plantea como la capacidad de reconocer las diferentes realidades personales, educativas y sociales de sus estudiantes; b) conciencia y sensibilidad social, es concebida como la habilidad del docente para crear nuevos puntos de encuentro, entorno a ideas y pensamientos expresados por los educandos desde la sensibilidad interpersonal, Paz y Estrada (2017) concuerdan con esta competencia y añaden el concepto de empatía; c) capacidad comunicativa, la cual posibilita que las ideas y opiniones expresadas por parte de los docentes sean claras y precisas, y deben estar en contexto a las necesidades de sus estudiantes; y d) considerar las diferencias del estudiantado, la cual implica que los docentes estén en capacidad de reconocer las características particulares de

sus estudiantes y valorar la diferencia como un elemento positivo, en la búsqueda de lograr la cohesión pluralista en las universidades. Esta última competencia, en Paz y Estrada (2017), es nombrada, reconocimiento y aprecio por la diversidad, esta se entiende como la capacidad de comprender y aceptar la diversidad física, psicológica, social y cultural, como un componente enriquecedor personal y colectivo, con el fin de promover la convivencia en paz entre las personas, sin incurrir en distinciones de género, edad, religión, etnia, condición social y política.

•**Competencias transversales:** hace referencia a aquellas que se promueven específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para acompañar a los estudiantes desde un enfoque inclusivo. Paz (2018) considera que en el perfil del docente se deben desarrollar específicamente las siguientes competencias para facilitar la inclusión en el contexto de aula: e) planificar el proceso educativo con base en las necesidades de los estudiantes, lo cual indica que el docente estará en capacidad de planear los contenidos curriculares de manera coherente, flexible y que potencie el desarrollo de todos los educandos de acuerdo a sus capacidades y necesidades; f) renovar constantemente la práctica pedagógica, que implica un compromiso constante del docente en la autogestión de su formación para potencializar conceptos, estrategias y metodologías para la atención de la diversidad; g) implementar metodolo-

gías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación, lo cual hace referencia a la actuación del docente en el espacio pedagógico en el marco de los derechos humanos, incentivando el trabajo en equipo garantizando la accesibilidad y participación de los estudiantes en espacios y contenidos; h) promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje, que da cuenta de la capacidad del docente para valorar y respaldar la acción participativa de los estudiantes en los diferentes espacios formativos que brinda el entorno universitario; i) evaluar de acuerdo a las condiciones de cada estudiante, competencia que hace referencia a la capacidad de adaptar los mecanismos de seguimiento y evaluación de los estudiantes acorde a sus capacidades; y j) efectuar innovaciones tecnológicas, la cual implica que el docente esté en la capacidad de garantizar a los estudiantes la accesibilidad y la participación en los diferentes espacios académicos.

Los artículos revisados, indican que el reconocimiento de las competencias que debe tener un docente para pasar de prácticas tradicionales a desarrollar prácticas educativas inclusivas, se ha constituido como un importante avance a nivel investigativo, sin embargo, resaltan la necesidad de crear las condiciones didácticas para asegurar que estas competencias sean desarrolladas por el profesorado y que se fortalezca el proceso de implementación curricular a tra-

vés de la formación permanente de los docentes universitarios.

•**Políticas inclusivas y normatividad:** en esta categoría se encontraron cinco artículos que plantean una serie de acciones a desarrollar en las instituciones de educación superior para garantizar el acceso a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje, al respecto se enuncian los retos y oportunidades que afrontan las instituciones. Esta categoría está conformada por: lineamientos generales para las instituciones educativas y políticas institucionales que impactan directamente la educación inclusiva.

La primera subcategoría está integrada por dos artículos. Ambos dan lineamientos generales que deberían seguir las universidades para garantizar la inclusión educativa de todos sus estudiantes. Ambos textos coinciden en la importancia de la investigación como eje central para transformar las prácticas educativas de los docentes y para la creación de políticas institucionales que garanticen la inclusión (Acevedo, 2017; Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2020); las investigaciones deben estar dirigidas: a estudiar la interculturalidad, a la realización de estados del arte sobre programas y experiencias, a la caracterización de poblaciones diversas, a la realización de procesos etnográficos de investigación acción participativa para la transformación de los contextos, a la evaluación de la pertinencia de los currículos de los

programas de pregrado y posgrados, a sistematizar estrategias pedagógicas exitosas de diferentes campos disciplinares, y a diseñar aplicativos y soluciones para diferentes poblaciones (Acevedo, 2017; Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2020). Cabe mencionar que estos procesos de investigación deben promover la interdisciplinariedad y diálogo entre las áreas del conocimiento para dar soluciones más acertadas a los contextos (Acevedo, 2017).

En otras medidas se proponen políticas institucionales que tengan como eje central la innovación pedagógica y curricular; esta permitiría una transformación cultural que reconozca la diversidad de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, para ello es necesario fomentar relaciones pedagógicas con una comunicación plena con todos los actores a través de una actitud de escucha y una voluntad de aprendizaje (Acevedo, 2017). Particularmente, las relaciones dialógicas que se establezcan entre estudiantes y docentes no solo deben facilitar la formación disciplinar, sino también la formación ética y empoderamiento social de los primeros. Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro (2020), por su parte, realizan otras recomendaciones basadas en la normatividad ecuatoriana sobre inclusión, proponiendo medidas sobre las condiciones físicas que deberían tener las instituciones, el apoyo económico a estudiantes diversos, asignar recursos humanos al departamento de bienestar universitario,

la formación y sensibilización docente y la creación de programas de nivel de maestría sobre inclusión que permitan la valoración y respeto de la diversidad.

La segunda subcategoría está integrada por tres artículos. Estos documentos relatan experiencias de instituciones de educación superior o sugieren medidas para responder a barreras identificadas en estos contextos. A grandes rasgos estas acciones se pueden agrupar en dos dimensiones: aquellas que apuntan al proceso de integración a la vida universitaria con cursos de ingresos o espacios alternativos de apoyo como tutorías sobre temas curriculares y pedagógicos, espacios académicos extracurriculares, docentes auxiliares en las aulas, orientación docente, clases de apoyo para estudiantes con formación secundaria deficiente, etc. (Arias *et al.*, 2015). La segunda acción es la creación de centros o unidades de apoyo para garantizar la inclusión educativa (Soltanmuradovna *et al.*, 2015). La primera acción busca prevenir la deserción y rezago del estudiante, teniendo en cuenta que las dificultades de un estudiante durante el primer semestre en una universidad pueden ser no solo académicas, sino también de carácter psicológico, motivacional, organizacional (trámites administrativos, derechos y deberes del estudiante, entre otros) y social (Arias *et al.*, 2015). La segunda otorga a una instancia universitaria el liderazgo para ejecutar medidas tales como: servicios de asesoramiento y orienta-

ción a la comunidad educativa, formulación de proyectos y programas para la atención a la diversidad, gestión de las demandas de estudiantes con discapacidad, resolver inconvenientes en la implementación de adaptaciones curriculares, fomentar la colaboración y los convenios con otras entidades enfocadas a la atención de la discapacidad, promover la construcción de tecnologías y recursos para apoyo a la discapacidad, entre otros (Soltanmuradovna *et al.*, 2015).

Otras medidas que merecen ser resaltadas en los ámbitos universitarios descritos en los artículos de esta categoría, son: ejecución de proyectos de investigación que buscan mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad; proyectos de emprendimiento que permiten la inclusión laboral de estudiantes; contratos de colaboración con estudiantes, los cuales reciben apoyo económico a cambio de tomar apuntes para que sean utilizados por sus compañeros con discapacidad; jornadas de capacitación para sensibilizar a la comunidad universitaria; plan formativo para docentes; participación de las universidades en redes internacionales que permiten compartir experiencias de buenas prácticas de la instituciones, así como de los docentes e investigadores (Jara, Melero y Guichot, 2015).

•**Formación docente:** en esta categoría se encontraron cuatro artículos que abordan las necesidades formativas de los docentes para construir prácticas inclusivas en con-

textos universitarios, así mismo a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente se identifican ejes de programas de intervención y el resultado en la aplicación en la población. Tres de los artículos revisados realizan investigaciones empíricas, utilizando metodología cualitativa (uno), diseño mixto (uno) y diseño de un modelo de intervención (uno); un documento es de carácter teórico. Las investigaciones empíricas se dirigieron a la población docente.

Esta categoría está conformada por: aplicación de programas de intervención y diagnóstico para las necesidades de formación. La subcategoría aplicación de programas de intervención, consta de dos artículos. Los programas de intervención planteados por los autores (Fernández-Fernández, Véliz-Briones y Ruiz-Cedeño, 2016; Amaro, 2019) parten de que el profesorado presenta limitaciones para la dirección de los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas con discapacidad, debido a la falta de conocimiento y reconocimiento de la discapacidad, presencia de mitos frente al abordaje pedagógico y el desconocimiento de estrategias y metodologías para atender la población en el contexto de aula para asegurar la inclusión y la participación. Por tanto, los programas de intervención exponen la importancia de fomentar en el docente la cultura pedagógica inclusiva. Fernández-Fernández *et al.* (2016) destacan la fundamentación de los subsistemas y componentes del modelo,

sobre la base del enfoque humanista crítico y la comprensión alternativa, participativa y desarrolladora. Los ejes de intervención que se plantean son: incentivo pedagógico inclusivo, el indicador de este eje es el grado de concientización del docente respecto de su ejercicio profesional, lo que implica el conocimiento y aplicación de métodos y medios de enseñanza que conlleven a la apropiación del conocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes; aptitud comunicativa inclusiva, este eje está definido por el grado de apropiación del personal docente de una comunicación asertiva, donde prevalezca el respeto a la diferencia para el logro de la congruencia empática inclusiva; congruencia empática inclusiva, este eje tendrá como indicador el grado de coherencia en la comunicación, actitud y abordaje en la atención de la diversidad desde una postura flexible; competencia Pedagógica inclusiva universitaria, esta es el resultado de los tres anteriores, y constituye el saber hacer de la cultura inclusiva.

Por su parte, Amaro (2019), para plantear su programa de intervención, parte del concepto de docente como un investigador, que parte de los intereses de los alumnos, y que tiene como prioridad investigar sobre su propia práctica para mejorarla, con lo cual asume una posición crítica que lo ayuda a plantear sus propias teorías y a validarlas en el aula, definición que dota al docente de características fundamentales como actor clave en la

atención a la diversidad. En el diagnóstico inicial encontró que, primero, que la enseñanza se lleva a cabo desde un paradigma del déficit, segundo, la docencia se concibe desde una perspectiva académica, técnica y en general tradicional, tercero, la colaboración entre docentes que permita mejorar la práctica en beneficio de los estudiantes es escasa. Ante lo cual se definió un plan de intervención que propone: comunicación, tutoría y motivación, con el objetivo de fomentar el reconocimiento y valoración de las diferencias en el alumnado; gestión del aprendizaje, promoción del aprendizaje colaborativo y planificación para promover una práctica docente basada en las necesidades educativas del aula basada en las diferencias; práctica reflexiva, colaboración con otros docentes y mejora sostenida de la práctica que permite impulsar procesos de reflexión y colaboración para la mejora sostenida de la práctica. Este modelo de intervención se realizó bajo la modalidad seminario con diez sesiones: sesión de apertura: educación inclusiva; sesiones de trayectoria docente: formación docente y concepción del aprendizaje; sesiones de capacidades vinculares, donde se aborda un ciclo de mejora de la comunicación, motivación y tutoría; capacidades metodológicas, donde se trabaja un ciclo de mejoras en la gestión de aprendizaje, colaboración alumnos y planificación; y sesión de cierre para la retroalimentación. Ambos artículos, en síntesis, centran su propuesta en el fortalecimiento de las capacidades personales

y profesionales del docente. Dan lugar a las prácticas, pero revisten de mayor importancia el conocimiento de los estudiantes, el reconocimiento y aceptación de la diversidad y la capacidad vincular para la gestación de una cultura educativa inclusiva.

Finalmente, la subcategoría diagnóstico para las necesidades de formación, consta de dos artículos. En esta se destaca la necesidad de formación del docente en el contexto universitario para asegurar prácticas educativas inclusivas. En el artículo de Luque (2016), se plantea que los docentes perciben que sus necesidades de formación están dirigidas, primero, a la aceptación de todo el alumnado y conocimiento sobre sus diferencias, lo que implica que el docente percibe la necesidad de potencializar la capacidad de reconocer las características personales y diversidades de sus estudiantes para adecuar contenidos, estrategias, espacios y materiales que garanticen la accesibilidad y participación, así mismo los docentes deberán trabajar colaborativamente con compañeros y otros actores institucionales para asegurar la atención de sus estudiantes; segundo, atención de casos: se requieren que los docentes fortalezcan su habilidad para comunicarse, escuchar activamente y relacionarse de manera empática con los estudiantes; tercero, técnicas de comunicación: entablar diálogos con estudiantes acerca de los contenidos y recurrir al refuerzo académico cuando sea necesario mediante la adecuación de diversas estra-

tegias; cuarto, metodologías activas: conocer las estrategias de orientación inclusiva para el diseño de proyectos cooperativos, contribuir a solucionar problemas en el aula, adaptar los contenidos para hacer posible el acceso al conocimiento y diseñar actividades alternativas de acuerdo a la complejidad de los temas; quinto, adaptaciones curriculares: posibilitar el desarrollo de competencias en los estudiantes de acuerdo con sus posibilidades; y sexto, adecuación de los recursos materiales: utilizar variados recursos didácticos que posibiliten un mejor aprendizaje, considerar diversas formas de evaluar a los estudiantes que presenten dificultades y sus diversos estilos de aprendizaje; y séptimo, evaluación: evaluar el aprendizaje y la enseñanza para hacer retroalimentaciones.

Louzada, Martins y Giroto (2015), concuerdan con los ejes de formación mencionados por Luque (2016). No obstante, añaden otros elementos, como la apropiación de conocimientos sobre la legislación vigente, así como el reconocimiento de los problemas de la institución en el contexto de educación superior y las limitaciones en el conocimiento pedagógico que tienen los docentes desde su formación disciplinar.

•**Prácticas educativas inclusivas:** en esta categoría se hallaron ocho artículos empíricos que dan cuenta de las percepciones de los docentes frente al uso de prácticas inclusivas, las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran en el entorno universitario, las estrategias y metodologías para facilitar la inclusión el contexto de aula y el proceso evaluativo en la atención a la diversidad. De estos artículos, cinco utilizan metodologías cualitativas, uno utiliza diseño basado en la aplicación cuestionarios, uno diseño mixto y uno en la adaptación de un instrumento. Estos procesos investigativos se realizaron con docentes (tres), estudiantes (uno) o ambos (tres) y comunidad universitaria (uno). Esta categoría está conformada por: concepciones, carreras para el aprendizaje y la participación, estrategias e Instrumentos.

La primera subcategoría, concepciones, está conformada por un artículo, que permite evidenciar la reflexión de los docentes de dos instituciones de educación superior respecto a su práctica educativa, generando un diálogo entre teoría y práctica. Este artículo resalta la concepción de los docentes respecto a la universidad como un escenario de diversidad y que en ella se reúnen grupos de estudiantes heterogéneos que requieren de un adecuado manejo desde las ópticas de la diversidad y la inclusión, respondiendo a unos lineamientos institucionales pedagógicos, cuyo propósito es inculcar en la mente del estudiante

la valoración de experiencias vivenciales que lleven a la aceptación del otro y de sí mismo Guerrero y Rivera (2014). No obstante, se sugiere que existen diferencias entre las prácticas docentes en los contextos universitarios de un campo disciplinar a otro. Plantean que hay una tendencia a la apropiación de las prácticas inclusiva en los programas inscritos en las ciencias sociales, los cuales dan lugar a la diversidad cultural y étnica y sus prácticas son consideradas transformadoras. Así mismo, plantean que para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes deben promover la participación y la interacción permanente de los estudiantes para lograr un aprendizaje compartido. Entre las estrategias que resaltan para la consecución de este objetivo son: el trabajo en equipo, los grupos focales, el juego de roles, la tutoría y acompañamiento, elaboración de portafolios, cartillas y la elaboración de procesos investigativos. En el artículo se sugiere que el tener una política inclusiva clara facilita la atención a la diversidad y la movilización de recursos institucionales a nivel de espacios físicos, estrategias, metodologías y apoyos.

La subcategoría barreras para el aprendizaje y la participación, consta de dos artículos. En los cuales se describen las principales barreras que los estudiantes experimentan en las aulas. El primero destaca que todavía persisten en los docentes mayor uso de prácticas y metodologías tradicionales, otra barrera que se encuentra en el contexto aca-

démico es que la cultura escolar se adhiere a modelos pedagógicos más centrados en la docencia y el individualismo que en el aprendizaje del alumnado. Así mismo, se encuentran barreras en el trabajo colaborativo entre los docentes de las diferentes asignaturas para resolver la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes en el contexto universitario. Se destaca la falta de planeación metodológica de los docentes para la movilización de recursos y para el planteamiento de actividades diversificadas para garantizar accesibilidad y participación de los estudiantes. Finalmente, se plantea como barrera la falta de unificación de criterios para crear propuestas metodológicas que promuevan el reconocimiento y la respuesta a la diversidad (Lledó, Perandones y Sánchez, 2011). Y el segundo artículo, realiza un estudio desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, los cuales plantean que las barreras que se encuentran en las aulas se refieren principalmente a espacios y recursos, contenidos, metodología y participación. Se aprecia la falta de adecuación de los contenidos curriculares a la diversidad de los estudiantes, poca apropiación de recursos de didácticos y de apoyo. Este estudio concluye en la urgencia de mejorar el desarrollo docente de los profesores universitarios en torno a estrategias que permitan diseñar los contenidos que imparten conforme a los principios del diseño universal para la enseñanza (Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

La tercera subcategoría, estrategias, está integrada por cuatro artículos, los cuales analizan las estrategias y metodologías (apoyos y ayudas) que utilizan los docentes en el contexto universitario para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes, ya sea identificando fortalezas y aspectos a mejorar en sus prácticas pedagógicas. Las estrategias que se describen o evalúan son: diagnóstico de grupo para reconocer y empoderarse de la diversidad de los estudiantes, la cual implica al docente en el proceso de formación y actualización docente para conocer y reconocer la diversidad de sus estudiantes, lo cual le permitirá reorientar la atención y es un referente para el docente que le permite cuestionar sus prácticas (Godina, García y Jaramillo, 2019; Flores *et al.*, 2017); la planeación para la intervención, la cual se favorece mediante el trabajo colaborativo, la agrupación flexible y la atención personalizada (Godina *et al.*, 2019). Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2020) plantean que, para facilitar la planeación es importante contar con la disponibilidad y accesibilidad de los recursos en los contextos universitarios, para lo cual es importante elaborar guías de buenas prácticas y plataformas de recursos. Así mismo exponen la importancia de facilitar procesos interpretativos grupales en los que se implican las diferentes perspectivas de profesionales, estudiantes y académicos para fomentar la reflexión crítica. Resaltan la investigación-acción como estrategia de investigación que permite participar en un

proceso compartido de construcción de conocimiento, desarrollo profesional y mejora de la práctica en el aula; construcción y coconstrucción, esta estrategia plantea que los docentes deben relacionarse con los diferentes actores del contexto universitario para posibilitar procesos de investigación reflexiva, participativa y conectados con los retos reales que plantea la inclusión en su día a día en las instituciones. Logrando que los actores busquen soluciones prácticas u organizativas a situaciones problemáticas. Sin embargo, se percibe que los docentes no tienen una organización y trabajo de equipo, debido a que el tiempo de convivencia y para tratar asuntos colegiados es escaso, y está definido por su condición laboral (Flores *et al.*, 2017); la creación de ambientes de aprendizaje para atender las diferencias, lo cual implica que se creen espacios que promuevan el desarrollo de la comunicación y las interacciones creando un clima de confianza entre el docente y estudiantes (Godina *et al.*, 2019). No obstante, se encuentra que, para mejorar la práctica inclusiva, los docentes requieren mayores apoyos en relación con las condiciones físicas del aula, la flexibilización curricular y la creación de políticas institucionales inclusivas (Flores *et al.*, 2017); de igual manera, también requieren reformas en los sistemas evaluativos que favorezcan la autonomía académica de los estudiantes desde la retroalimentación por parte del docente (Godina *et al.*, 2019).

Finalmente, la subcategoría instrumentos consta de un solo artículo. En esta se describen las herramientas o instrumentos que han facilitado la educación inclusiva en los contextos de educación superior. En este se realiza la adaptación del índice de inclusión, el cual se constituye como un modelo de innovación colaborativo en el cual se sugiere al docente como el líder del proceso y que debe estar acompañado de toda la comunidad educativa contribuyendo a combatir cualquier forma de exclusión promoviendo culturas, políticas y prácticas inclusivas que hacen efectiva la presencia y la participación de todos sus miembros favoreciendo el éxito de los estudiantes (Salceda e Ibáñez, 2015). Esta herramienta se plantea a partir de tres dimensiones: crear culturas inclusivas, la cual plantea la importancia de construir comunidad desarrollando valores inclusivos compartidos en el contexto universitario; elaborar políticas inclusivas, la cual promueve la necesidad de desarrollar una universidad para todas las personas organizando los apoyos requeridos para atender la diversidad; y desarrollar prácticas educativas inclusivas, la cual centra al docente como líder natural del modelo, partiendo de su capacidad para movilizar recursos y orquestar los procesos académicos. Estas prácticas buscan para superar las barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas de la institución.

6.4 Discusión

La presente revisión sistemática de treinta y seis artículos científicos, cuyo tema son las prácticas educativas inclusivas en instituciones de educación superior, permite sintetizar los desarrollos teóricos y aplicativos de este concepto. El proceso de categorización evidenció que la mayoría de los artículos seleccionados están enfocados en prácticas educativas asociadas a la discapacidad, seguida por los documentos que tienen como tema principal las prácticas educativas en sí mismas (para todos los estudiantes). Este resultado puede ser un reflejo de la influencia de la concepción antigua de inclusión que coloca a las prácticas educativas como acciones encaminadas a apoyar a aquellos con limitaciones físicas, no obstante, el presente estudio evidencia que esta no es la forma idónea para comprender las prácticas educativas inclusivas. A continuación, se abordan en detalle las respuestas a las preguntas de investigación de este estudio:

6.4.1 Conceptualización de las prácticas educativas inclusivas: el término prácticas inclusivas (PI) constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y se divide en orquestar procesos de aprendizaje y movilizar recursos. Esta dimensión pretende integrar docencia y redes de apoyo para conseguir superar las barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas de la universidad y prestando

especial atención a la figura docente como líder natural del giro inclusivo de su comunidad universitaria (Salceda e Ibáñez, 2015). No obstante, como lo planteó, la OEI (2009), las prácticas inclusivas son contextuales y varían en función del programa académico y más allá de lo educativo al contexto y cultura del país en el que se ejerce la función docente, por tanto, desde este enfoque lo que funciona para un grupo puede no hacerlo en otro, lo cual es corroborado por Guerrero y Rivera (2014).

La revisión de la literatura da cuenta que la apropiación de prácticas inclusivas de los docentes en el contexto de educación superior implica: formación en inclusión (Dominguez y Vázquez, 2015; Louzada *et al.*, 2015; Mas y Olmos, 2016; Paz y Estrada, 2017; Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2020), desarrollo de competencias inclusivas, adoptar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, y flexibilidad curricular (Godina *et al.*, 2019; Maldonado, 2018; Cifuentes y Crespo Alvarado, 2019), diseñar diversos materiales teniendo en cuenta las características del alumnado (Godina *et al.*, 2019; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Luque, 2016). Es importante resaltar que el rol docente se complementa con otras acciones que posibilitan la inclusión: como reestructurar la organización escolar, crear aulas donde el alumnado tenga la confianza de expresar sus dudas, que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y sean

capaces de reconocerla como un desafío que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011).

No obstante, las instituciones de educación superior también exigen que el docente incluya dentro de su práctica educativa la investigación y la búsqueda por resolver una serie de contrastes que respondan a las necesidades requeridas por los estudiantes y el contexto. Estos elementos se pueden resumir en dos procesos sustantivos de la educación superior complementarios a la función docente: la investigación y la proyección, los cuales se convierten en un soporte que justifica la labor y vocación docente (Rivadeneira, 2017), estas funciones se dejan de lado en el contexto universitario, dando prioridad solo a una de ellas: la función docente.

6.4.2 Condiciones favorecedoras de las prácticas educativas inclusivas y estrategias pedagógicas: para favorecer el uso de prácticas educativas inclusivas, el docente deberá desarrollar y potencializar las siguientes competencias: a nivel transversal, reconocimiento y aprecio por la diversidad (Paz, 2018; Paz y Estrada, 2017); sensibilidad interpersonal (Paz, 2018) y comunicación inclusiva (Paz, 2018; Fernández-Fernández *et al.*, 2016). A nivel específico, planear contenidos curriculares con base en las necesidades de los estudiantes, autogestionar procesos de formación que permita la actualización constante de la práctica pedagógica

para atender la diversidad, implementar metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación, promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje, evaluar de acuerdo a las condiciones de cada estudiante, efectuar innovaciones tecnológicas (Paz, 2018); promover la interdisciplinariedad y diálogo entre las áreas del conocimiento para dar soluciones más acertadas a los contextos (Acevedo, 2017; Amaro, 2019), investigar y reflexionar sobre la propia práctica (Amaro, 2019; Vivero *et al.*, 2018). Su formación deberá responder al conocimiento y reconocimiento de la discapacidad, educación inclusiva, atención de casos, técnicas de comunicación, estrategias y metodologías para la atención de la diversidad, planeación, adaptación curricular y adecuación de los recursos materiales (Luque, 2016; Fernández-Fernández *et al.*, 2016; Amaro, 2019); evaluación-seguimiento y retroalimentación (Luque, 2016); apropiación de conocimientos sobre la legislación vigente, así como el reconocimiento de los problemas de la institución en el contexto de educación superior (Louzada *et al.*, 2015). En cuanto a las funciones sustantivas docentes de investigación, extensión y proyección social, favorece las prácticas inclusivas, que el docente ejecute proyectos de investigación que busquen mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad; proyectos de emprendimiento que permiten la inclusión laboral de estudiantes; contratos de colaboración con estu-

diantes; jornadas de capacitación para sensibilizar a la comunidad universitaria; participe del plan formativo para docentes; geste la participación de las universidades en redes internacionales que permitan compartir experiencias de buenas prácticas de la instituciones, así como de los docentes e investigadores (Jara *et al.*, 2015).

Las estrategias metodológicas que favorecen la apropiación de prácticas educativas inclusivas en el contexto universitario son: diagnóstico de grupo para reconocer y empoderarse de la diversidad de los estudiantes (Godina *et al.*, 2019; Flores *et al.*, 2017); la planeación para la intervención, la cual se favorece mediante el trabajo colaborativo, la agrupación flexible y la atención personalizada (Godina *et al.*, 2019; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Correa, 2018; Díaz-Gandasegui y Funes-Lapponi, 2016; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018; Comes *et al.*, 2011). Adecuaciones curriculares (Sarrett, 2018); facilitar procesos interpretativos grupales en los que se implican las diferentes perspectivas de profesionales, estudiantes y académicos para fomentar la reflexión crítica; investigación (Moliner *et al.*, 2020; Comes *et al.*, 2011); la creación de ambientes de aprendizaje para atender las diferencias, lo cual implica que se creen espacios que promuevan el desarrollo de la comunicación y las interacciones creando un clima de confianza entre el docente y estudiantes (Godina *et al.*, 2019; Soltanmuradovna *et*

al., 2015; Jara *et al.*, 2015; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Fahrutdinova *et al.*, 2017; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018); y sistemas evaluativos que favorezcan la autonomía académica de los estudiantes desde la retroalimentación (Godina *et al.*, 2019).

En población con discapacidad específica se deben orquestar procesos como: accesibilidad en el aula, instrumentos y equipos, accesibilidad al proceso de formación, apoyos específicos (Zárate-Rueda *et al.*, 2017) y en cuanto a grupos minoritarios se resalta en la revisión que se debe facilitar el intercambio cultural en el aula, contextualizar la planeación y las actividades pedagógicas reconociendo la pertenencia de los estudiantes a grupos étnicos u otro tipo de grupos minoritarios (Vivero *et al.*, 2018). En esta misma línea, Dewsbury (2017) reconoce la importancia de promover conocimiento intercultural en el aula de clase.

Algunos autores mencionan como estrategia pedagógica la formación de los docentes, (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Comes *et al.*, 2011). Sin embargo, esta no es una estrategia, alude a la capacidad técnica del docente para atender la diversidad y esta capacidad es la que da lugar a la proposición y ejecución de las estrategias. A nivel institucional será favorecedor el abordaje holístico de la inclusión, sugiriendo medidas que permeen a todos los actores: estudian-

tes, directivos, docentes, e incluso, padres de familia (Pichardo y Puche, 2019); por tanto, tener una política inclusiva clara facilitará la atención a la diversidad y la movilización de recursos institucionales a nivel de espacios físicos, estrategias, metodologías y apoyos (Guerrero y Rivera, 2014; Arias *et al.*, 2015; Soltanmuradovna *et al.*, 2015; Jara *et al.*, 2015; Flores *et al.*, 2017; Moliner *et al.*, 2020; Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2020). Es favorable que la política tenga como eje central la innovación pedagógica y curricular (Acevedo, 2017).

6.5.3 Condiciones que no favorecen la apropiación de prácticas educativas inclusivas: en la revisión realizada se evidencian como condiciones desfavorables que impactan las prácticas educativas inclusivas: las limitaciones en el conocimiento pedagógico que tienen los docentes desde su formación disciplinar (Louzada *et al.*, 2015), persiste un mayor uso de prácticas y metodologías tradicionales (Guerrero y Rivera, 2014). La falta de unificación de criterios para crear propuestas metodológicas que promuevan el reconocimiento y la respuesta a la diversidad (Lledó *et al.*, 2011); la falta de desarrollo de competencias de los profesores universitarios en torno al uso de estrategias que permitan diseñar los contenidos que imparten conforme a los principios del diseño universal para el aprendizaje (Sandoval *et al.*, 2019; Lledó *et al.*, 2011). Flores *et al.* (2017) plantean que la cultura escolar aún se adhiere

a modelos pedagógicos más centrados en la docencia y en el individualismo, que en el aprendizaje del alumnado; no se realiza trabajo colaborativo entre los docentes de las diferentes asignaturas para resolver la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes en el contexto universitario, esto se da debido a que el tiempo de convivencia y para tratar asuntos colegiados es escaso y está definido por su condición laboral. En algunos docentes persiste la percepción de que el estudiante es quien debe adaptarse al contexto universitario (Lebrero-Baena y Quicios-García, 2012) y esto, en parte, se debe al no reconocimiento o aceptación de la diversidad (May y LaMont, 2014). Los docentes en muchos casos muestran insensibilidad ante la realidad política, económica, social y educativa que existe en estos tiempos (Paz, 2018).

A nivel institucional se evidencian las siguientes dificultades: en el contexto universitario se privilegia lo cognitivo, lo académico y lo científico, lo cual borra en algunos casos el componente afectivo, la identidad y las vivencias personales de los estudiantes (Pichardo y Puche, 2019); las barreras sociales que dificultan las oportunidades equitativas en el espacio universitario (Dewsbury, 2017); aún persisten violencias contra las minorías, así como los discursos de odio o estigmatizantes hacia los mismos (Pichardo y Puche, 2019); las personas de otros contextos culturales deben adaptarse a los conocimientos y habilidades de las universidades a las que

se incorporan (Hermida, 2010); la mayoría de universidades carecen un marco legislativo para la atención a esta población, y en algunos casos, las que lo tienen, carecen de flexibilidad para ofrecer programas más abiertos y familiares a otros sistemas educativos y culturas (Saiti y Chletsos, 2020).

6.4.4 Diseños metodológicos para evaluar las prácticas educativas inclusivas: la revisión metodológica de los artículos revisados permite afirmar que son muy pocas los estudios enfocados en evaluar la efectividad de las prácticas educativas. La mayoría de las investigaciones son de corte cualitativo y buscan explorar la percepción que tienen los docentes de sus propias prácticas y la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de sus docentes y las instituciones educativas en las que estudian. Si bien este tipo de investigaciones permiten indagar sobre cuáles son las barreras de la inclusión y las necesidades de formación de los docentes, no ayudan a identificar con claridad si las medidas y políticas institucionales que se están ejecutando, impactan directamente la inclusión. Se recomienda más investigaciones como las de Fahrutdinova *et al.*, (2017), y Fernández-Fernández *et al.* (2016), que no solo diagnostican la situación de docentes y estudiantes, sino que también proponen programas de intervención y la correspondiente evaluación de su efectividad.

6.5 Conclusiones

A nivel conceptual, la revisión sistemática da cuenta de que el concepto de prácticas educativas inclusivas es comprendido por los autores desde su contexto, cosmovisión del quehacer docente y su formación disciplinar. Moliner *et al.* (2020) argumentan que este desfase se podría dar porque existe un exceso de teoría y un déficit en el desarrollo efectivo del paradigma de la educación inclusiva. Al respecto, del exceso de teoría, es posible que estén haciendo referencia al conocimiento disciplinar, puesto que los autores en general convergen en que una de las problemáticas que en mayor medida afecta la apropiación de prácticas educativas inclusivas es la falta de formación en la atención a la diversidad y el componente pedagógico en el contexto universitario de los docentes, no obstante, resaltan la necesidad de crear las condiciones didácticas para asegurar que estas competencias sean desarrolladas por el profesorado y que se fortalezca el proceso de implementación curricular.

Así mismo, se concluye que en la revisión se destaca el rol del docente en la apropiación de prácticas educativas inclusivas para facilitar los procesos de socialización, interacción, enseñanza y aprendizaje, ya que de este depende que las acciones ejercidas en el contexto universitario sean más cercanas hacia la educación tradicional o hacia el reconocimiento y potencialización de la diversidad de los estudiantes. En este sentido, la

revisión identifica en las investigaciones interés en la formación, las competencias, las estrategias metodológicas y los apoyos que requiere el docente para apropiar prácticas educativas inclusivas. Sin embargo, no se rastrean investigaciones que den cuenta de los factores intrínsecos personales, psicológicos, sociales y culturales que conforman la individualidad del docente y que se relacionan con su quehacer.

Referencias

Acevedo, S. (2017). Innovación pedagógica y curricular para la inclusión social en la Educación Superior. *Pilquen*, 14(2), 50-60.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE.

Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. +

Amaro, M. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en educación superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.

Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M., Burke, K. y Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1-19.

Arias, M., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.

Clavijo-Castillo, R. y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124.

Comes, G., Parera, B., Vedriel, G. y Vives, M. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado. *Innovación Educativa*, (21), 173-183.

Cooper, H. (Ed.). (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (4.^a ed.). Thousand Oaks: Sage.

Correa, J. (2018). Learning Assessment in the Educational Justice Context for the Popu-

lation with Disability in Higher Education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 89-102.

Dewsbury, B. (2017). On faculty development of STEM inclusive teaching practices. *FEMS Microbiology Letters*, 364(18). Recuperado de <https://bit.ly/39BUPBh>

Díaz-Gandasegui, V. y Funes-Lapponi, S. (2016). Universidad inclusiva: reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, (16), 450-494.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

Fahrutdinova, G., Konovalov, I. y Boltikov, Y. (2017). Pedagogical model of formation of readiness of people with health disabilities to integration into the educational environment of a higher education institution. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 12, 607-618.

Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.

Fernández-Fernández, I., Véliz-Briones, V. y Ruiz-Cedeño, A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: experiencias desde la práctica universitaria. *Educare*, 20(3), 262-276.

Fermín-González, M. (2019). Research on Virtual Education, Inclusion, and Diversity: A Systematic Review of Scientific Publications (2007-2017). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 146-167.

Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.

Fontana-Hernández, A. y Vargas-Dengo, M. (2018). Percepciones sobre discapacidad: implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Educare*, 22(3), 332-355.

García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Redie*, 10. Recuperado de <https://bit.ly/3jfV8VS>

Godina, É., García, M. y Jaramillo, J. (2019). Prácticas docentes a favor de la atención a la diversidad en educación superior. *Educando para Educar*, (37), 25-38.

Gross, M. (2014). Prácticas inclusivas para la población estudiantil en condición de discapacidad visual en el entorno universitario. *Alteridad*, 9(1), 108-117.

Guerrero, R. y Rivera, J. (2014). Prácticas docentes universitarias. Una lectura desde la diversidad y la inclusión. *Plumilla Educativa*, 13(1), 93-111. doi: 10.30554/plumillaedu.13.400.2014

Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Burke, K., Uyanik, H., Amor, A., Verdugo, M. y Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.

Hermida, J. (2010). Inclusive teaching: An approach for encouraging non-traditional student success. *International Journal of Research and Review*, 5(1), 19-30.

Jara, R., Melero, N. y Guichot, E. (2015). Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España. *Alteridad*, 10(2), 164-179.

Lebrero-Baena, M. y Quicios-García, M. (2012). El estudiante inmigrante y su inclusión en la universidad española. *Educación XX1*, 13(2), 241-262.

Lledó, A., Perandones, T. y Sánchez, F. (2011). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 489-497.

Louzada, J., Martins, S. y Giroto, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95-122.

Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Recus. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34.

Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131.

May, B. y LaMont, E. (2014). Rethinking Learning Disabilities in the College Classroom: A Multicultural Perspective. *Social Work Education*, 33(7), 959-975.

Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. doi: doi.org/10.5944/educxx1.23753

Oliveira, A., Munster, M. y Gonçalves, A. (2019). Universal design for learning and inclusive education: A systematic review in the international literature. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 627-640.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Unesco.

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, 32(1), 123-146.

Paz, C. y Estrada, L. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: evaluación en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-18.

Pérez, E. y Hernández, E. (2018). La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. *Psicología Escolar e Educacional*, 22, 77-85.

Pichardo, J. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methadodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 10-26.

Saiti, A. y Chletsos, M. (2020). Opportunities and Barriers in Higher Education for Young Refugees in Greece. *Higher Education Policy*, 33, 287-304.

Salceda, M. e Ibáñez, A. (2015). Adaptación del "Index for Inclusion" al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545. doi: 10.3926/ic.647

Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>

Sarrett, J. (2018). Autism and accommodations in higher education: Insights from the autism community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 679-693.

Soltanmuradovna, Z., Sergeevna, A., Shamhalovna, U. y Shayihulislamovna, G. (2015). Creation of the Center for Inclusive Education as an Innovative Project of College Development in the Field of Inclusive Education. *Biosciences Biotechnology Research Asia*, 12(3), 2673-2680.

Vázquez, M; Méndez, J. & Mendoza F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8(3).

Vivero, C., Campelo, M., González, M. y López, F. (2018). La educación intercultural en la universidad. Un reto pedagógico y didáctico. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6. Recuperado de <https://bit.ly/39AASed>

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. *Educare*, 21(3), 289-312.

Capítulo 7.

Reconociendo la diversidad del pensamiento matemático. Una apuesta metodológica para fortalecer el razonamiento cuantitativo a partir de los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral ³³

Mónica Alexandra Cadavid Buitrago ³⁴

Sandra Milena Álvarez Arboleda ³⁵

Andrés Felipe Ospina Molina ³⁶

Diego Fernando Rangel Arciniegas ³⁷

Resumen

Las formas de transmitir y asimilar el conocimiento son variables en todas las personas. La presente investigación surgió con el objetivo de realizar un estudio psicométrico de los estilos de aprendizaje y la dominancia he-

misférica cerebral, que permitiera la caracterización de estas propiedades cognitivas en los estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano que iniciaron su formación en la Facultad de Ciencias de la Salud en el primer semestre de 2019. Para tal fin fueron evalua-

dos noventa y tres estudiantes matriculados en los pregrados de Fisioterapia, Fonoaudiología y Psicología. Para la evaluación de estilos de aprendizaje se utilizó el cuestionario VARK y para evaluar la dominancia hemisférica cerebral se utilizó la prueba Diagnóstico teoría de cerebro total, analizados con SPSS y análisis cluster. Los resultados permitieron evidenciar que el estilo de aprendizaje visual es el de menor prevalencia, en los estudiantes que presentan dominancia primaria en el cortical izquierdo, así mismo, se identificó una mayor tendencia al uso dominante de los cuadrantes cerebrales límbico izquierdo y derecho, con lo cual se destacan en la población las habilidades de planificación y control, concomitantes con un predominio del pensamiento interpersonal, humanístico y emocional. En conclusión, los hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo del conocimiento matemático de acuerdo a los perfiles cognitivos de los estudiantes comprendiendo e integrado sus características diversas.

Palabras clave: cerebro, educación, aprendizaje, neuroplasticidad, diversidad.

7.1 Introducción

En el proceso de aprendizaje se integran una gran cantidad de elementos, los cuales se originan por parte de quien enseña, de quien aprende y del entorno en que estos interactúan; dichos aspectos conforman un entra-

mado de relaciones complejas que influyen en distinta medida en el proceso de aprendizaje (Coto, 2020). Las formas de transmitir y asimilar el conocimiento son variables en todas las personas, en este proceso se ven involucrados aspectos estructurales a nivel cognitivo, experiencias previas con la transmisión y adquisición de conocimiento, características culturales, motivaciones individuales e, incluso, la visión particular que se tenga del mundo y de la finalidad del aprendizaje. Dichos aspectos constituyen elementos determinantes en el desarrollo individual del conocimiento, y así mismo exaltan la realidad de la diversidad en los procesos educativos.

Según Alonso (1994) los estilos de aprendizaje deben ser entendidos como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de la forma en que los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. En este sentido, los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc., en tanto los rasgos afectivos se asocian con las motivaciones y expectativas individuales que influyen en el aprendizaje y, finalmente, los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante (Cazau, 2004). El concepto de estilo de aprendizaje, hace re-

³³ El presente capítulo se deriva del proyecto de investigación Desarrollo de una metodología para la enseñanza y un aplicativo móvil, direccionada al mejoramiento de las habilidades matemáticas, código 032615067-2018-311. El proyecto fue ejecutado por los grupos Grintec y Psique y Sociedad y contó con el financiamiento de la Fundación Universitaria María Cano de Medellín, Colombia.

³⁴ Especialista en Psicología Organizacional, integrante del grupo de investigación Psique y Sociedad, profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Fundación Universitaria María Cano.

³⁵ Doctora en Ingeniería, integrante del grupo Grintec, profesora investigadora de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria María Cano.

³⁶ Magíster en Mecánica de Fluidos, integrante del grupo Grintec, profesor investigador de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria María Cano.

³⁷ Magíster en Estadística, integrante del grupo Grintec, profesor investigador de la Facultad de Ingeniería de la Fundación Universitaria María Cano.

ferencia al hecho de que cada persona utiliza sus propios métodos y estrategias a la hora de aprender, aunque estos aspectos pueden variar en función del propósito o el contexto del aprendizaje. Revilla (1998) plantea que, aunque los estilos de aprendizaje suelen ser estables, pueden cambiar y mejorarse, y que cuando a los alumnos se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

Lo anterior destaca la importancia de la inclusión educativa, entendida como una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todos los estudiantes, sin barreras, restricciones, ni limitaciones tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su educación, y no como un asunto de atención específica a la diversidad, que se centre en las personas que presentan algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje (Echeita, 2017). En el caso específico de las matemáticas, existe una particularidad que confiere un alto grado de complejidad a su enseñanza, y deviene de las dificultades que experimentan muchos estudiantes durante su aprendizaje (Espeleta y Rodríguez, 2018). La enseñanza de las matemáticas en la educación superior representa un aspecto fundamental que no siempre es entendido por los profesionales en formación, los cuales consideran a menudo a las asignaturas con contenido matemático como componentes académicos poco aplicables en su

futuro ejercicio profesional. Esta situación es frecuente en los estudiantes de áreas de la salud, que al enfocarse en aspectos muy característicos de su saber disciplinar, van restando dedicación a saberes complementarios, como el matemático. Por lo cual, se requiere pensar en la configuración de posibilidades desde el escenario educativo, para propiciar el desarrollo armónico del conocimiento matemático en este nivel de formación.

En esa lógica, se hace necesario comprender la diversidad del pensamiento matemático, lo que en principio exige la capacidad de mirar esta característica, desde el respeto a las diferencias y garantizando la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo (Benet-Gil, 2020). No se puede desconocer que los estudiantes aprenden de muchas maneras: viendo y escuchando, reflexionando y actuando, razonando lógica e intuitivamente, memorizando y visualizando, construyendo analogías y modelos (Felder y Silverman, 1988). Así mismo, tal como lo plantean Ferreres y Abusamra (2019), los estudios ontogénicos permiten comprender el desarrollo de las estructuras cerebrales en asociación con el desarrollo del pensamiento matemático. Se ha comprobado que las redes que sustentan el procesamiento numérico sufren modificaciones a lo largo del desarrollo, indicando que la maduración de la red neuronal asociada a la adquisición inicial de los conocimientos numéricos está marcada por la reduc-

ción progresiva de la activación frontal y por la lateralización hacia la izquierda, con una incorporación posterior de estructuras cerebrales bilaterales. Lo que permite comprender el desarrollo de las habilidades matemáticas, asociado a la maduración del sistema nervioso central, que por medio de la configuración de estructuras neuronales cada vez más complejas permiten que el cerebro procese números en forma cada vez más automática y eficiente, posibilitando el desarrollo progresivo de procesamientos aritméticos más complejos.

La potencialidad del sistema nervioso de modificarse tanto anatómica como fisiológicamente para formar conexiones nerviosas en respuesta a la información nueva, la estimulación sensorial, el desarrollo, la disfunción o el daño, se denomina neuroplasticidad (Garcés-Vieira y Suárez-Escudero, 2014). Esta propiedad trae consigo un alto grado de diversidad cognitiva en los seres humanos, toda vez que las experiencias individuales, constituyen aspectos determinantes en el desarrollo de las estructuras neuronales. La neuroplasticidad reconoce, además, el papel fundamental que el ambiente ejerce en la modulación de la actividad genética, permitiéndole al individuo formalizar una constitución propia a partir de la interacción del genoma con el ambiente. Es importante entender que la flexibilidad de las neuronas es de conexión, desconexión y reconexión constante, dependiendo fundamentalmente

de cuán consolidadas se encuentren estas redes interconectadas y cuánto se usen en la vida cotidiana (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020).

En la Fundación Universitaria María Cano, al inicio de cada semestre el área de ciencias básicas, encargada de impartir los contenidos matemáticos en todos los programas académicos, realiza una prueba diagnóstica a los estudiantes que ingresan al primer semestre de formación, por medio de la cual se ha podido evidenciar que el nivel matemático de los estudiantes está por debajo de la media nacional estipulada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación que es de 51,57 (Icfes, 2017). Este hecho cobra mayor relevancia, en tanto se ha comprobado que dicha condición se mantiene a lo largo de proceso de formación superior, donde se siguen evidenciando serias limitaciones al inicio de cada semestre, permitiendo observar vacíos recurrentes en los conceptos matemáticos y sobre todo en el análisis e interpretación de la información gráfica. Es así como surge la necesidad de desarrollar una metodología que mejore la capacidad de análisis, argumentación e interpretación en matemáticas, sustentada en la identificación y la comprensión de los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral de los estudiantes.

Esto partiendo de dos hechos fundamentales: en primer lugar, los resultados del trabajo académico permiten evidenciar que,

aun en circunstancias similares, no todas las personas logran el aprendizaje de la misma forma (Díaz Mosquera, 2012), y en segundo lugar, las teorías del aprendizaje que se relacionan con la dominancia hemisférica cerebral, explican cómo los dos hemisferios del cerebro controlan de diferente forma los procesos de pensamiento, estableciendo perfiles cognitivos variables de un individuo a otro (Sperry, 1973). Adicionalmente, no se identificaron estudios a nivel regional, nacional o internacional, que incorporen tanto los estilos de aprendizaje como la dominancia hemisférica cerebral, en relación con el desarrollo del pensamiento matemático.

7.3 Metodología

Se realizó un estudio de corte tipo Cross Sectional, con el propósito de identificar la posible asociación los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral (Mazuera, 1998) para establecer el grado de relación entre ellos. Se trata de un estudio descriptivo, de corte transversal con una sola muestra (n = 94).

Los participantes en el estudio corresponden a estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Fun-

La presente investigación se estableció con el objetivo de realizar un estudio psicométrico de los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral, que sometido a un proceso de un análisis estadístico permitiera la caracterización de estas propiedades cognitivas en los estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano que iniciaron su formación profesional en la Facultad de Ciencias de la Salud, en el primer semestre de 2019, para el desarrollo de una metodología de enseñanza direccionada al mejoramiento de las habilidades matemáticas.

dación Universitaria María Cano, inscritos en los pregrados de Fisioterapia, Fonoaudiología y Psicología en el primer semestre del año 2019, de los cuales se eligieron al azar noventa y cuatro que constituyeron la muestra, las características de esta población según su género y programa académico, se pueden observar en la tabla 9.

Tabla 9. Caracterización de la muestra de estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano a los que se evaluó estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral

Característica		n	porcentaje
Programa académico	Fisioterapia	48	51
	Fonoaudiología	27	28,8
	Psicología	19	20,2
Total		94	100
Género	Hombre	21	22,4
	Mujer	73	77,6
Total		94	100

Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación de estilos de aprendizaje se utilizó el cuestionario VARK, desarrollado por Fleming y Mills (1992), que permite identificar los estilos de aprendizaje a partir de las preferencias sensoriales en el procesamiento de la información, este instrumento se denomina VARK (por sus siglas en inglés Visual, Aural, Read/Writer, Kinesthetic, en castellano: visual, auditivo, lectura/escritura, quinestésico) y permite identificar cómo estos canales sensoriales inciden en la apropiación del conocimiento (García, 2007). La dominancia hemisférica cerebral se evaluó por medio de la prueba Diagnóstico teoría de cerebro total (Jiménez, 2006) diseñada con base en un modelo de comprensión del cerebro que plantea una división en cuatro cuadrantes con funciones diferenciadas: cortical

izquierdo, caracterizado por ser lógico, analítico, cualitativo, realista, experto y basado en hechos; cortical derecho, con orientación holística, intuitiva, sintetizadora, integradora e idealista; límbico izquierdo, con funciones destacadas en planeación, organización, secuencias y detalles; límbico derecho, especializado en la comunicación, las relaciones interpersonales, las emociones, los sentimientos y el sentido estético (Herrmann, 1989). En la tabla 10 se puede observar la clasificación de las características por cuadrante cerebral.

Tabla 10. Cuadrantes cerebrales propuestos por Herrmann (1989)

Cortical izquierdo (A)	Cortical derecho (D)
Lógico	Visual
Crítico	Global
Matemático	Creativo
Cuantitativo	Conceptual
Límbico izquierdo (B)	Límbico derecho (C)
Planificado	Interpersonal
Secuencial	Humanístico
Organizado	Espiritual
Controlado	Emocional
Detallado	Sensorial
	Musical

Fuente: elaborado a partir de Bunderson (1989).

La evaluación fue efectuada de manera grupal, posterior a una sensibilización sobre las causas y objetivos de la investigación. Previamente a la realización de las pruebas, se efectuó la firma de un consentimiento informado, que da cuenta de la participación voluntaria de los estudiantes. Las pruebas fueron efectuadas en modos virtual, a través de cuestionarios en línea. Con la información obtenida se generó una base de datos que fue analizada y depurada a través del Software Statistical Product and Service Solutions (SPSS).

Los datos obtenidos fueron estudiados estadísticamente por medio del análisis cluster, que consiste en una técnica multivariante cuya finalidad básica es clasificar objetos formando grupos (*cluster*) que sean lo más homogéneos posible dentro de sí mismos y heterogéneos entre sí. Este agrupamiento se

basa en la idea de distancia o similitud entre las observaciones y la obtención de dichos clusters depende del criterio o distancia considerados para la tarea de clasificación. El proceso completo puede estructurarse de acuerdo con el siguiente esquema:

- Se partió de un conjunto de n individuos de los que se dispone de una información cifrada por un conjunto de p variables (una matriz de datos de n individuos y p variables).

- Se estableció un criterio de similitud y construimos una matriz de similitudes que nos permita relacionar la semejanza de los individuos entre sí. Para medir lo similares (o disimilares) que son los individuos existe una gran cantidad de índices de similitud y disimilitud o divergencia. Todos ellos tienen propiedades y utilidades distintas y habrá que ser consciente de

ellas para su correcta aplicación.

- Se eligió un algoritmo de clasificación para determinar la estructura de agrupación de los individuos.
- Se especificó esa estructura mediante diagramas arbóreos.

En la figura 7 se ilustra el proceso de agrupación mediante esta técnica.

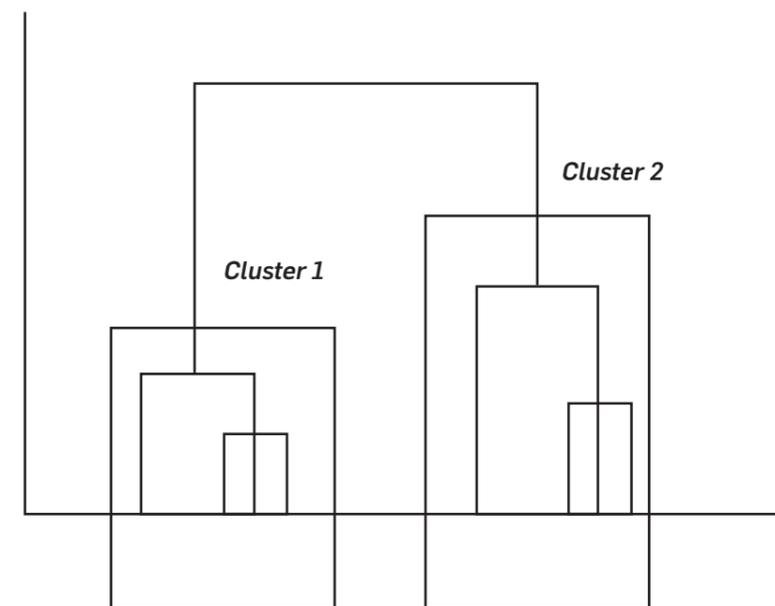


Figura 7. Ejemplo de agrupación por medio de la técnica multivariante de análisis cluster

Fuente: elaboración propia.

7.4 Resultados

Los resultados de la evaluación de dominancia hemisférica cerebral permiten evidenciar el estilo preferencial en el uso del pensamiento o de la forma como cada persona procesa información respecto a cada cuadrante cerebral. Con la puntuación obtenida, se puede establecer el nivel de dominancia que el evaluado tiene para cada cuadrante entendiéndose como primaria, aquella que es preferida o utilizada con mayor frecuencia, secundaria

aquella en la que no se evidencia tendencia específica a la predilección o al rechazo y terciaria, aquella que se encuentra ausente o se presenta con poca frecuencia en el evaluado. En la tabla 11, se pueden observar los rangos para la clasificación del estilo de dominancia y el perfil al que corresponden, según la prueba de diagnóstico cerebro total propuesta por Jiménez (2006).

Tabla 11. Clase de dominancia y perfil, según rango propuesto para los puntajes obtenidos en la evaluación

Rango en puntos	Dominancia	Perfil
80 - 100	Primaria (alta o frecuente)	1
60 - 79	Secundaria (presente ocasional)	2
0 - 59	Terciaria (baja o ausente)	3

Fuente: Jiménez (2006).

Los resultados obtenidos indican que el cuadrante A (cortical izquierdo) en donde principalmente se sustentan las habilidades matemáticas, presenta un dominio primario bajo, correspondiente al 23,4 %, pero se acumula un porcentaje mayor del 50 %, lo cual nos muestra que a pesar de que no hay un dominio alto en el razonamiento matemático, sí existen indicios de base para la adquisición de esta competencia. Respecto a los otros cuadrantes, se observa que en el B (límbico izquierdo) hay una tendencia mayor a la planificación y al control, de hecho, el 97,8 % de la población evaluada presenta un dominio primario y secundario en este cuadrante, lo cual se constituye como una fortaleza en los estudiantes de primer semestre en la Fundación Universitaria María Cano. Para el cuadrante C (límbico derecho), se obtiene

un comportamiento similar al cuadrante B, teniendo un porcentaje acumulado del 99 % en el pensamiento interpersonal, humanístico y emocional. Por último, en el cuadrante D (cortical derecho), en el que sustenta el aprendizaje visual, global y creativo, el mayor porcentaje de aprendizaje es secundario, muestra un 60,6 %, pero la terciaria solo aporta un 5,3 %, lo cual indica que los estudiantes se orientan en un 94,7 % hacia esta forma de aprendizaje. En la tabla 12 se presenta un resumen estadístico de los resultados relacionados.

Tabla 12. Porcentaje de conocimiento por cuadrantes

Cuadrante A cortical izquierdo	Porcentaje	Cuadrante B límbico izquierdo	Porcentaje	Cuadrante C límbico derecho	Porcentaje	Cuadrante D cortical derecho	Porcentaje
Primaria	23,4 %	Primaria	57,4 %	Primaria	51,1 %	Primaria	34,1 %
Secundaria	62,8 %	Secundaria	40,4 %	Secundaria	47,9 %	Secundaria	60,6 %
Terciaria	13,8 %	Terciaria	2,2 %	Terciaria	1 %	Terciaria	5,3 %

Fuente: elaboración propia.

Los puntajes presentados anteriormente, fueron relacionados con los resultados de la evaluación de estilos de aprendizaje, que se efectuó mediante la prueba VARK, que a su vez permite caracterizar las preferencias sensoriales en el proceso de aprendizaje, con lo cual se logró evidenciar que, en los procesos que involucran los cuadrantes A y B, los estudiantes que presenta dominancia primaria y secundaria el estilo de aprendizaje predominante es el auditivo, seguido del lecto/escrito, en tercer lugar el kinestésico y por último el visual. En el caso de los estudiantes con dominancia terciaria, el aprendizaje kinestésico ocupa el segundo lugar, después del auditivo, pero los estilos visual y lecto/escrito invierten su orden, evidenciado una mayor preferencia visual en cuadrante B, con respecto al A. esto puede apreciarse en las tablas 13 y 14.

En los cuadrantes C y D se observa la misma secuencia en la jerarquización de los estilos de aprendizaje predominantes, en los estudiantes que presentan dominancia hemisférica cerebral primaria y secundaria, para el caso de la dominancia terciaria, se evidencia que prevalece significativamente el estilo de aprendizaje kinestésico, seguido del auditivo, el aprendizaje visual ocupa el tercer lugar en el cuadrante C y el cuarto en el cuadrante D, lo contrario ocurre con el estilo de aprendizaje lecto/escrito donde la prevalencia es significativamente inferior en el cuadrante C respecto al B, como puede evidenciarse en las tablas 15 y 16.

El estilo de aprendizaje visual es el de menor prevalencia, en los estudiantes que presentan dominancia primaria en el Cuadrante A, como se observa en la tabla 13.

Tabla 13. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante A

	Cuadrante A - Cortical izquierdo		
	Primaria	Secundaria	Terciaria
	23,4 %	62,8 %	13,8 %
V	17,96 %	18,83 %	18,39 %
A	29,94 %	28,88 %	27,98 %
R	27,35 %	26,93 %	26,17 %
K	24,75 %	25,36 %	27,46 %

Fuente: elaboración propia.

El estilo de aprendizaje lecto/escrito es el de menor prevalencia en los estudiantes que presentan dominancia terciaria en el Cuadrante B, como se observa en la tabla 14. El estilo de aprendizaje kinestésico tiene una prevalencia significativamente superior, en los estudiantes que presentan dominancia terciaria en el cuadrante C, que contrasta con una preferencia significativamente inferior del estilo de aprendizaje lecto/escrito en esta misma población, como se observa en la tabla 15. El estilo de aprendizaje visual es el de menor prevalencia, en los estudiantes que presentan dominancia terciaria en el cuadrante D, como se observa en la tabla 16.

Tabla 14. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante B

	Cuadrante B - Límbico izquierdo		
	Primaria	Secundaria	Terciaria
	57,4,4 %	40,4,8 %	2,2 %
V	18,33 %	18,53 %	23,73 %
A	29,04 %	28,78 %	30,51 %
R	27,45 %	26,81 %	16,95 %
K	25,19 %	25,88 %	28,81 %

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante C

	Cuadrante C - Límbico derecho		
	Primaria	Secundaria	Terciaria
	51,4,1 %	47,9 %	1 %
V	18,48 %	18,66 %	17,65 %
A	28,9 %	29,03 %	29,41 %
R	27,15 %	26,86 %	11,76 %
K	25,48 %	25,45 %	41,18 %

Fuente: elaboración propia.

El contraste de los resultados obtenido en las pruebas VARK y diagnóstico cerebro total, permite observar que, si bien existen algunas tendencias en las preferencias sensoriales de los estudiantes para la asimilación del aprendizaje con respecto a la dominancia hemisférica cerebral, no predomina un componente en especial respecto a la manera de adquirir los conocimientos matemáticos, luego esto nos lleva a pensar que se debe distribuir la manera de enseñar teniendo en cuenta la diversidad que tienen los estudiantes en captar el conocimiento. En la figura 8 se muestra el comportamiento de los resultados obtenidos.

Tabla 16. Porcentaje de preferencia de cada estilo de aprendizaje evaluado en la prueba VARK, con respecto a los niveles de dominancia identificados para el cuadrante D

	Cuadrante D - Cortical derecho		
	Primaria	Secundaria	Terciaria
	34,41 %	60,6 %	5,3 %
V	17,98 %	19,18 %	15,58 %
A	29,97 %	28,65 %	27,27 %
R	27,63 %	26,63 %	25,97 %
K	24,42 %	25,54 %	31,17 %

Fuente: elaboración propia.

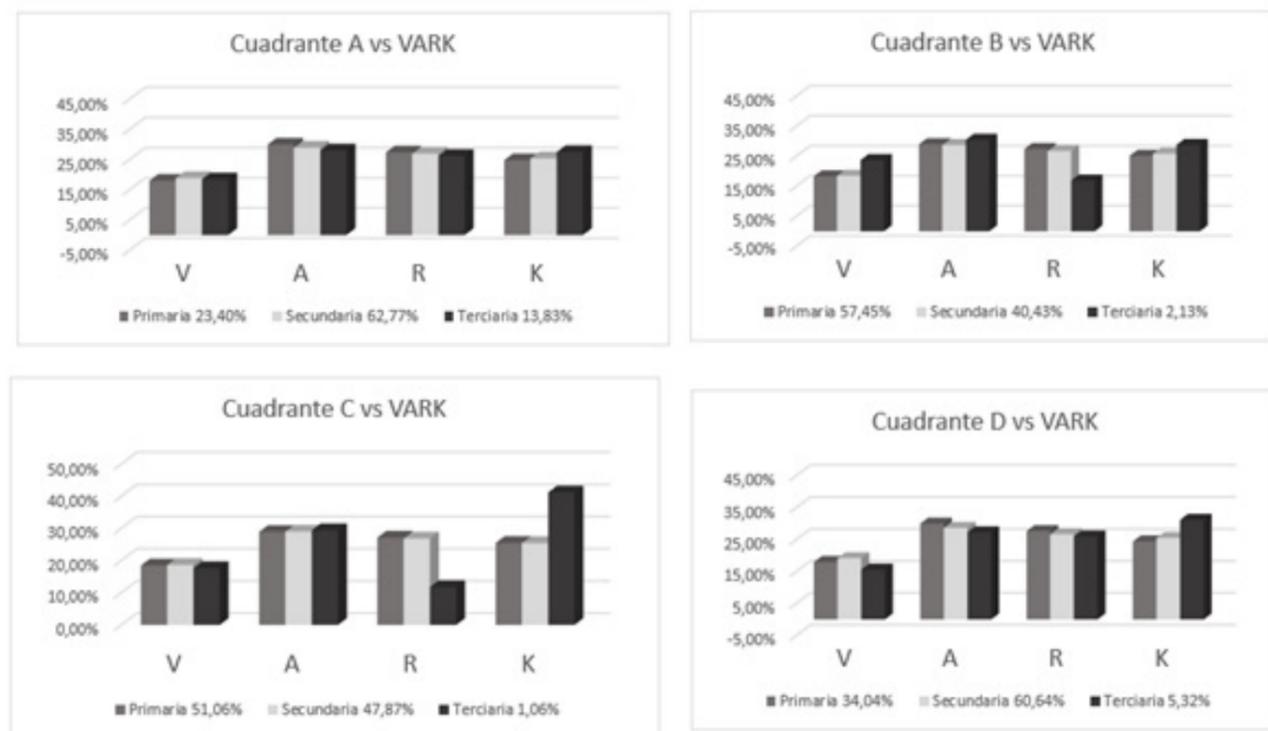


Figura 8. Contraste de los resultados obtenidos en las pruebas VARK y diagnóstico cerebro total en los estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano a los que se evaluó estilos de aprendizaje y dominancia hemisférica cerebral

Fuente: elaboración propia.

7.5 Discusión

El cerebro humano es un órgano complejo, su proceso de desarrollo se extiende incluso hasta la vida adulta, en donde se incorporan mecanismos celulares que intervienen en el almacenamiento de la experiencia en la memoria a largo plazo. Los circuitos neuronales que sustentan el pensamiento y la conducta se organizan bajo el control conjunto de los genes y las vivencias cotidianas, así mismo se ha logrado establecer que algunos de los procesos básicos que intervienen en el desarrollo cerebral, son los mismos que se utilizan para el aprendizaje a lo largo de la vida (Ferrerres y Abusamra, 2019).

El cerebro puede modificar su estructura en respuesta a las exigencias del entorno, principalmente en situaciones que involucran la memoria y el aprendizaje, generando cambios de duración variable en sus funciones celulares, que se conocen como plasticidad neuronal (Sierra Benítez y León, 2019). Es por ello que los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral constituyen elementos significativos a considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que deben ser considerados en el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas en los escenarios académicos. Grasha (2003) defi-

ne los estilos de aprendizaje como las preferencias de cada estudiante, referentes a dos elementos: su forma de pensar y la interacción con el resto de estudiantes en diferentes ambientes y experiencias educativas. Tanto el pensamiento como la interacción conforman la base para que el estudiantado reflexione con respecto a las formas en que se apropia y genera conocimientos relacionados con un contenido específico.

Así mismo, Hernández Millán *et al.* (2018) explican la dominancia hemisférica cerebral como la especialización de cada uno de los dos hemisferios cerebrales en la integración y control de las distintas funciones del ser humano, indicando que el hemisferio izquierdo contiene el modo de pensar lógico y lineal, los procesos analíticos del pensamiento, genera lenguaje, maneja las transformaciones verbales, incluyendo lectura y escritura, y se asocia al pensamiento abstracto, en tanto el hemisferio derecho percibe los estímulos táctiles y las relaciones de la visión espacial mejor que el izquierdo, contiene la intuición y la fuerza imaginativa más que los contenidos racionales, y el ordenamiento de habilidades visuales y espaciales.

Según una investigación realizada en Colombia por Velásquez, Remolina y Calle (2013) los estudiantes de ciencias de la salud presentan mayor preferencia por el hemisferio izquierdo, es decir de los cuadrantes cortical (A) y límbico (B) de dicho hemisferio. Estos

hallazgos coinciden con los resultados de una investigación desarrollada en Cuba con estudiantes de estomatología, que permitió evidenciar que el 78,2 % de los evaluados presenta en forma mayoritaria este mismo tipo de dominancia cerebral (Hernández Millán *et al.*, 2018). En contraste con lo anterior, los resultados de la presente investigación permitieron observar coincidencias en esta misma línea para el cuadrante B, donde se observó una dominancia primaria en el 57,4 % de los estudiantes y secundaria en el 40,4 %; sin embargo, los hallazgos en relación con el cuadrante A difieren en tanto presentan una dominancia primaria de 23,4 %, inferior a los demás cuadrantes.

Un estudio llevado a cabo con estudiantes de ciencias de la salud en Perú, permitió establecer que el 53,3 % de los integrantes tiene dominancia derecha y solo el 6,5 % dominancia izquierda, y tanto en mujeres como varones hay predominio del hemisferio derecho (Tello y Cerqueira, 2009). Esto muestra coincidencias con los hallazgos del presente estudio en relación con el cuadrante C (límbico derecho) en donde se identificó que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la María Cano presentan una dominancia primaria de 51,1 % y secundaria del 47,9 %; en relación al cuadrante D (cortical derecho) se evidenció una dominancia primaria de 34,1 % y secundaria de 60,6 %.

Según Santos, Salas y Parra (2004) las áreas de estudio tienen una influencia significativa en los estilos de aprendizaje, pues constituyen una variable relevante a considerar para la toma de decisiones relacionadas con el contexto de enseñanza. Sin embargo, un estudio realizado en Colombia logró constatar la independencia entre las preferencias de los estudiantes por los estilos equilibrado, visual, sensitivo, secuencial y activo, y el programa académico cursado, evidenciando que el perfil de estilos en las carreras de Enfermería, Fonoaudiología y Medicina no se debe a la instrucción profesional (Bertel y Martínez, 2012), lo que presenta coincidencia con el presente estudio, en donde se identificó el uso de diversos estilos de aprendizaje en los estudiantes de Fisioterapia, Fonoaudiología y Psicología, sin predominio significativo de ninguno de los estilos evaluados. En consonancia con lo expuesto, los estudios realizados por Gravini (2008) en Colombia, por McColl (2009) en Chile y por Juárez-Muñoz *et al.* (2013) lograron identificar tendencias similares de estilos de aprendizaje en estudiantes de diferentes programas académicos de educación superior, lo que trae implícito, en concomitancia con las presente investigación, la necesidad de pensar en la incorporación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que abarquen las distintas preferencias sensoriales de los estudiantes en sus escenarios de formación.

No se identificaron otros estudios que contemplen tanto los estilos de aprendizaje, como la dominancia hemisférica cerebral en población similar a la de la presente investigación. No obstante se hace manifiesto que existen múltiples configuraciones que involucran estos dos componentes en el desarrollo del aprendizaje, y que por tanto la incorporación de métodos que contemplen dicha diversidad, constituye una práctica de educación inclusiva, orientada a fomentar el éxito académico de todos los estudiantes, y es también un aporte a la contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación o discriminación en el contexto de la educación superior (Muntaner, Rosselló y de la Iglesia, 2016). En el mundo globalizado, el acceso a la educación y la actividad laboral adquieren importancia para alcanzar niveles óptimos de calidad de vida: la formación y capacitación son la principal estrategia para alcanzar este fin, a partir de la eliminación de barreras y de la generación de garantías del acceso y de la promoción educativa a lo largo de la vida (Zárate-Rueda, Díaz-Orozco y Ortiz-Guzmán, 2017), no obstante, el acceso y la promoción educativa, no garantizan por sí mismos el desarrollo idóneo del aprendizaje y es por lo tanto necesario que las instituciones de educación superior promuevan estrategias que se adapten a la realidad de las necesidades de sus estudiantes. Pensar en educación inclusiva implica, de forma necesaria e ineludible, entender y acoger la diversidad favo-

reciendo la participación y el desarrollo de todas las personas, en un marco de respeto e integración de su singularidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lira y Ponce de León, 2006).

Los resultados de esta investigación colaboran para obtener avances en el desarrollo metodológico de estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, basadas en la comprensión de la diversidad para los estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano y otras poblaciones con características similares. La investigación posibilita la utilización de sus resultados para el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas, orientadas al desarrollo de las habilidades matemáticas, y constituyen un aporte para realizar investigaciones futuras.

7.6 Conclusiones

El presente estudio exalta la realidad de la diversidad en los procesos educativos como un aspecto de alta trascendencia que debe llevar a la incorporación de prácticas, igualmente diversas, en el desarrollo de los procesos de académicos en la educación superior.

Los hallazgos destacan la importancia de implementar estrategias diversificadas de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo del conocimiento matemático de acuerdo a los perfiles cognitivos de los estudiantes, comprendiendo e integrado sus características particulares.

En este estudio se identificó que el cuadrante cortical izquierdo, en donde principalmente se sustentan las habilidades matemáticas, presenta un dominio primario bajo en los estudiantes evaluados, lo que indica la necesidad de establecer estrategias que permitan estimular el uso de dicho cuadrante, para fortalecer el aprendizaje de las matemáticas.

Así mismo, se observó una mayor tendencia al uso dominante de los cuadrantes cerebrales inferiores (límbico izquierdo y derecho), con lo cual se destacan en la población evaluada las habilidades de planificación y control, concomitantes a con un predominio del pensamiento interpersonal, humanístico y emocional. Aspectos que tradicionalmente no han estado vinculados a la enseñanza de las matemáticas, pero de los cuales se pueden adoptar elementos para su enseñanza, aludiendo a componentes prácticos que se asocien e la formación disciplinar de los estudiantes que conformaron la muestra de este estudio.

Los estudiantes que presentan una dominancia hemisférica cerebral izquierda, y por ende mayor facilidad de asimilación de conocimientos con contenido matemático, también presentan preferencias sensoriales auditivas, seguidas de las lectoescritas, lo que hace que para ellos sea más fácil adaptarse a los estilos de enseñanza tradicional, no obstante, en la Fundación Universitaria María Cano, estos estudiantes no constitu-

yen la mayoría de la población, por lo cual se requiere la incorporación de estrategias de enseñanza diversificadas y adaptadas de las características particulares de los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje auditivo, visual y lecto/escrito son los que presentan mayor frecuencia en el grupo de estudiantes analizados, por lo cual puede ser más significativo el aprendizaje de las matemáticas mediante estos tres, y se debe fortalecer la habilidad de comprensión a través de actividades lúdicas y las técnicas académicas enfocadas desde la pedagogía activa a través de tendencias didácticas que impulsen ese desarrollo.

La identificación de los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral de los estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano que inician su formación profesional permite la conformación de grupos de estudiantes que compartan perfiles cognitivos similares permitiendo orientar las asignaturas de contenido matemático de una manera más aprovechable y enriqueciendo con este método la asimilación del aprendizaje.

Este estudio constituye un insumo importante para el desarrollo de nuevas metodologías y herramientas tecnológicas orientada al fortalecimiento de las habilidades de razonamiento lógico matemático, en donde se incorporen estrategias didácticas a partir de los estilos de aprendizaje y la dominancia hemisférica cerebral.

Referencias

Alonso, E. (1994). *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.

Araya-Pizarro, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8 (1). Recuperado de <https://bit.ly/36zsk5y>

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27. Recuperado de <https://bit.ly/36zXqde>

Bertel, P. y Martínez, J. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud. *Psicogente*, 15(28), 323-336.

Bunderson, V. (1989). The validity of the Herrmann Brain dominance instrument. Recuperado de <https://bit.ly/3pLYPFM>

Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: generalidades. Recuperado de <https://bit.ly/36D-4gPO>

Díaz Mosquera, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos*, (5), 5-11.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.

Espeleta, A. y Rodríguez, O. (2018). Análisis factorial de correspondencias: estudio en creencias y estilos de enseñanza en docentes de matemática. *Educación*, 42(2), 598-628. doi: 10.15517/revedu.v42i2.28911

Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Ferreres, A. y Abusamra, V. (Eds.). (2019). Neurociencia y educación. Buenos Aires: Paidós.
Garcés-Vieira, M. y Suárez-Escudero, J. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *Revista CES Medicina*, 28(1), 119-131.

García, J. (2007). El modelo VARK: instrumento diseñado para identificar estilos de enseñanza-aprendizaje. *Investigación Educativa Duranguense*, (6), 85-89.

Grasha, A. (2003). The dynamics of one-on-one teaching. *The Social Studies*, 94(4), 179-187.

Gravini, M. (2008). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de Psicología e Ingeniería Industrial de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. *Psicogente*, 11(19), 24-33.

Herrmann, N. (1989). La mesure des dominances cérébrales. *Communication et Langages*, 80, 52-72.

Hernández Millán, A., Hernández Millán, Z., Rodríguez Carvajal, A., Pérez Morales, M., Borrell Fuster, B. y Pérez Días, E. (2018). Dominancia cerebral y factores asociados en estudiantes de estomatología de cuarto año. *Medisur*, 16(4), 514-521.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes. (2017). Balance: así les fue a los estudiantes del país en la prueba Saber 11° -Icfes. Recuperado de <https://bit.ly/2YE1hle>
Jiménez, C. (2006). Diagnóstico teoría Cerebro Total. Pereira: Magisterio.

Jiménez, M. C. (2020). Descubrimiento del estilo de aprendizaje dominante en estudiantes de Matemática Superior. *Revista Educación*, 21-21.

Juárez-Muñoz, I., Gómez-Negrete, A., Varela-Ruiz, M., Mejía-Aranguré, J., Mercado-Arellano, J., Sciandra-Rico, M. y Matute-González, M. (2013). Estilos de aprendizaje en médicos residentes y sus profesores en un hospital de pediatría. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(6), 614-619.

Lira, H. y Ponce de León, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad. *Horizontes Educativos*, (11). Recuperado de <https://bit.ly/36A15I0>

McColl, P. (2009). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer año de carreras de la Universidad de Valparaíso. *Educación Ciencias de la Salud*, 6(1), 34-41.

Mazuera, M. (1998). *Curso modular de epidemiología básica*. Medellín: María Eugenia Mazuera del Hierro.

Muntaner, J., Rosselló, M. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.

Revilla, D. (1998). Estilos de aprendizaje. II Seminario Virtual Temas de Educación. Seminario llevado a cabo en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Santos, M., Salas, R. y Parra, S. (2004). Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales entre estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, (84), 3-22.

Sierra Benítez, E. y León, M. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(4), 599-609.

Sperry, R. (1973). Lateral Specialization of Cerebral Function in the Surgically Separated Hemispheres. En F. McGuigan y R. Schoonover (Eds.), *The Psychophysiology of Thinking. Studies of Covert Processes* (pp. 209-229). Nueva York: Academic Press.

Tello, C. y Cerqueira, C. (2009). Dominancia cerebral en alumnos ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Salud, USP, 2009-1, sede central. Recuperado de <https://bit.ly/3jbsOnn>

Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2013). Análisis correlacional del perfil de dominancia cerebral de estudiantes de ciencias de la salud y estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Nova*, 11(20), 71-81.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. y Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva. Un reto para las prácticas pedagógicas. *Educare*, 21(3), 289-312.

Capítulo 8.

Inclusión en educación superior. Experiencia desde la mirada del equipo docente y del estudiante con discapacidad visual en el contexto de una universidad regional chilena ³⁸

Lisette Fuentes Ugarte ³⁹

Camilo Morales Cárdenas ⁴⁰

Felipe Henríquez Valenzuela ⁴¹

Claudia Bascuñán Valdés ⁴²

Resumen

La inclusión en educación superior a nivel internacional ha evidenciado barreras en su implementación desde arquitectónicas, actitudes y personales. En Chile, los estudios disponibles no muestran algo muy distinto. El objetivo fue describir la experiencia de un estudiante con baja visión que cursa cuarto año de la carrera de Fonoaudiología junto

con la de sus docentes en torno a la inclusión educativa en contexto universitario. Este estudio se llevó a cabo bajo un paradigma de investigación mixto, cuantitativo-cualitativo. La etapa cuantitativa fue observacional, descriptiva y de corte transversal. La etapa cualitativa se desarrolló a través de un estudio fenomenológico. Los datos se obtuvieron por medio de una entrevista semiestructurada vía Google Forms. La muestra consistió en siete profesores académicos y un estudiante. Se concluye que todos los docentes participantes implementaron las adecuaciones sugeridas por el Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos (CERETI), encargado de apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Estas adecuaciones fueron complementadas y consensuadas en el proceso con base en las preferencias manifestadas por el estudiante del presente estudio. Se concluye que las orientaciones recibidas desde el CERETI son genéricas y en ocasiones no se ajustan a las necesidades particulares de cada curso. Tanto los docentes como el estudiante declaran que la experiencia ha sido buena, pese a que este último menciona que no todos aplicaron adecuaciones. Se plantea la necesidad de brindar capacitaciones tanto a docentes como a estudiantes en etapas iniciales de su formación en la temática de inclusión/discapacidad que permita mejorar las prácticas educativas.

Palabras clave: inclusión, docencia, educación superior, discapacidad.

8.1 Introducción

El presente capítulo trata acerca de la experiencia de inclusión educativa en una institución de educación superior de la ciudad de Temuco, Chile, basada en la percepción de un estudiante con baja visión y la percepción de siete de sus docentes que participan en su formación académica. Si bien existen cada vez más experiencias que dan cuenta de la realidad actual en torno de la inclusión educativa en educación superior, se sigue percibiendo una brecha entre lo que teóricamente se entiende por inclusión educativa extendida al contexto universitario y lo que finalmente se experimenta en las salas de clases. Debido a ello, resulta relevante indagar en la realidad de estudiantes que transitan hoy en día por esta experiencia con el fin de monitorear los avances en materia de inclusión educativa universitaria.

La inclusión resulta ser un término amplio, ya que hace referencia a todo grupo minoritario que forma parte de la sociedad y que, por diversas razones, ha sido excluido o segregado de participar en distintos contextos (Isaacs y Mansilla, 2014). La inclusión, desde el modelo social de la discapacidad, significa eliminar barreras físicas, sociales y actitudinales de la sociedad en general (Unicef y Gobierno de Chile, 2005). La inclusión social de personas con discapacidad en Chile ha tenido grandes avances considerando que en el año 2008 el Estado ratificó lo declarado en la Convención sobre los derechos de las

³⁸ El presente capítulo se encuentra en el marco del proyecto interno desarrollado el año 2015 en el Convenio de Desempeño de Armonización Curricular UCT1202: Desarrollo de acciones transformadoras para la armonización curricular en la UC Temuco en un contexto de vulnerabilidad social y diversidad cultural. Los investigadores pertenecen al Departamento de Procesos Terapéuticos de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

³⁹ Magíster en Trastornos del Lenguaje y Habla. Departamento de Procesos Terapéuticos, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo: lfuentes@uct.cl.

⁴⁰ Magíster en Epidemiología Clínica. Departamento de Procesos Terapéuticos, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo: camilo.morales@uct.cl.

⁴¹ Magíster en Trastornos del Lenguaje y Habla. Departamento de Procesos Terapéuticos, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo: felipe.henriquez@uct.cl.

⁴² Magíster en Trastornos del Lenguaje y Habla. Departamento de Procesos Terapéuticos, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Correo: cbascunan@uct.cl.

personas con discapacidad (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008), instrumento por medio de la cual se garantiza y promueve la plena realización de todos los derechos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas. ONU, 2006). Posteriormente, se promulgó en el año 2010 la Ley 20.422, la cual establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, fomentando la valoración de la diversidad humana, reconociendo a las personas con discapacidad como persona, ser social que resulta necesario para el progreso y desarrollo del país. Se define a la persona con discapacidad como aquella que tiene una o más deficiencias sean físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual o sensorial, sean de tipo temporal o permanente, y que ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Congreso Nacional de Chile, 2010).

En el ámbito de la inclusión educativa, en el año 2015 entró en vigencia el Decreto 83, el cual aprueba los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Se declara el diseño universal de aprendizaje (DUA) como una estrategia que da respuesta a la diversidad, optimizando las oportunidades de aprendizaje, considerando las dis-

tintas habilidades y estilos de aprendizaje y preferencias de los estudiantes cuyos principios son: a) proporcionar múltiples medios de presentación y representación, b) proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión y c) proporcionar múltiples medios de participación y compromiso (Ministerio de Educación, 2015). Con relación a la educación superior, en el Decreto 83 no se explicita como beneficiaria en términos de aplicación, sin embargo, se entregan lineamientos claros con respecto a las distintas adecuaciones a implementar ante estudiantes con discapacidad.

•**La inclusión educativa en educación superior: un desafío aún en proceso de construcción:** estudios reportan que se ha avanzado en la forma en que las universidades abordan la diversidad y la discapacidad (Moriña, López y Molina, 2015), sin embargo, la evidencia también señala la presencia de barreras vinculadas con las características propias de la discapacidad del estudiante como las barreras de acceso de tipo arquitectónico, las cuales dificultan el desplazamiento de los estudiantes con discapacidad dentro de los distintos espacios y edificios, así como también les impide llegar a tiempo a las distintas clases programadas en una misma jornada (Borland y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Strnadová, Hájková, y Květoňová, 2015).

Sumado a lo anterior, las barreras actitudinales son un elemento para resaltar, los estudiantes

con discapacidad aluden a la poca empatía por parte de docentes que muchas veces persisten en prácticas educativas tradicionales (Goode, 2007), manifiestan cierta resistencia ante las adecuaciones curriculares solicitadas, cuestionando si son pertinentes considerando que los estudiantes deben posteriormente ser capaces de enfrentar el mundo real (Rao y Gartin, 2003). Algunos docentes se niegan a facilitar diapositivas o hacer envío previo a la clase de material que esté a disposición del estudiante, o se niegan a la posibilidad de ser grabados (Strnadová *et al.*, 2015). Otros docentes consideran las adecuaciones como formas de favoritismo o como una práctica que implica reducir los estándares de calidad en relación con la enseñanza entregada (Moriña *et al.*, 2015). En la misma línea, estudiantes universitarios con discapacidad han reportado que las decisiones vinculadas con las adecuaciones a implementar han dependido de las preferencias subjetivas de los académicos (Mullins y Preyde, 2013). Las barreras actitudinales también pueden provenir de sus propios compañeros, lo cual parece depender del perfil de la carrera a la cual pertenezcan, en algunos casos los estudiantes se tornan más sensibles y empáticos con la discapacidad al estar vinculados con la temática (Strnadová *et al.*, 2015). Por otra parte, estudiantes universitarios al ser consultados acerca de su visión sobre la inclusión y discapacidad, tienden a defender la idea de brindar mayores oportunidades y aceptación a los estudiantes con discapacidad, sin embargo, siguen considerando que es un problema

que necesita ser solucionado, y la inclusión la ven como una expresión de caridad o entrega de asistencia al otro (Isaacs y Mansilla, 2014). Desde la mirada del estudiante con discapacidad, de acuerdo con un estudio realizado en Australia, se concluyó que los vínculos sociales de dichos estudiantes dentro de la universidad eran débiles, lo que se asoció a que no parecían ver las interacciones con sus compañeros como un elemento relevante para lograr éxito académico. Sus principales apoyos en términos de relaciones y ayudas proporcionadas, los recibieron de parte de estudiantes de edades más maduras (Papasotiriou y Windle, 2012).

Los apoyos brindados desde las instituciones para facilitar procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, lamentablemente resultan muy genéricos en desmedro de las necesidades individuales que van surgiendo (Borland y James, 1999; Kendall, 2016). Estas necesidades deben ser identificadas de forma temprana y evaluadas formalmente, en un ambiente positivo en donde los estudiantes sean escuchados (Gibson y Kendall, 2010). Por otra parte, Mullins y Preyde (2013), plantean que la mejor forma de evaluar las necesidades de los estudiantes con discapacidad es consultarles directamente a ellos.

Dentro de las instituciones de educación superior en donde se han obtenido buenos resultados y avances en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad, uno de los elementos esenciales que las distingue, ha sido

brindar capacitación y formación a los docentes en torno a la discapacidad y la inclusión (Moriña *et al.*, 2015; Moswela y Mukhopadhyay, 2011), lo cual favorecería la práctica educativa inclusiva (Kendall, 2016). Los resultados apuntan a que los académicos que son capacitados en relación a la discapacidad, logran un mayor conocimiento y sensibilidad, lo cual se refleja en cambios a nivel de actitudes y percepciones (Murray, Lombardi, y Wren, 2011). Es importante además que dichas capacitaciones sean continuas y no remitirse a instancias puntuales (Hopkins, 2011). Esto no solo permite atender adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, sino también, podría garantizar una educación de calidad y centrada en la diversidad de todos los estudiantes. La colaboración por parte de los docentes a través de las buenas prácticas de enseñanza impacta positivamente en el rendimiento de los estudiantes (Moriña *et al.*, 2015). En esa misma línea, la formación de docentes en el uso de estrategias basadas en el DUA ha sido bien valorado por estudiantes con discapacidad, esto de acuerdo con lo reportado por Schelly, Davies y Spooner (2011) quienes señalaron mejoras significativas en las prácticas docentes según la opinión de los mismos. Dichas estrategias pudieron ser incorporadas casi de forma inmediata luego de ser capacitados en su implementación. Por otra parte, según Lightner *et al.* (2012), los estudiantes con discapacidad que reciben apoyos académicos durante su educación secundaria, a modo de apoyos de transición a la vida universitaria, han demostrado

tener buenos resultados, lo cual se refleja en mejor desempeño académico en comparación con aquellos que optan por solicitar apoyos al comenzar a presentar dificultades durante el transcurso de su proceso formativo

•**Inclusión educativa en educación superior en Chile:** con relación a la inclusión educativa en educación superior en Chile, la Ley 20.422 es poco específica al respecto, solo señala en su artículo 39 que las instituciones de educación superior "deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras" (Congreso Nacional de Chile, 2010). Según los datos arrojados por el II Estudio Nacional de Discapacidad (Senadis, 2015) con relación a las personas con discapacidad que ingresaron a la educación superior, un 9,1 % de personas con dicha condición finalizaron sus estudios y un 5,9 % no los concluyeron. Si las cifras se ciñen solo a la región de la Araucanía, es factible apreciar que un 6,5 % de la población que presenta alguna discapacidad cursa una carrera en educación superior, sin embargo, solo un 2,8 % concluye sus estudios.

En cuanto a la inclusión educativa en universidades chilenas, las experiencias no distan mucho de los datos recogidos de investigaciones internacionales. Un estudio realizado en la Universidad Austral de Chile, en el cual se aplicó

una entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes con discapacidad, arrojó como resultado que, si bien la institución declaró contar con políticas de buenas prácticas inclusivas, estas no fueron difundidas ni implementadas. Esto quedó en evidencia al identificar barreras de acceso (arquitectónico y estructural), que dificultaron los desplazamientos de los estudiantes con discapacidad, así como también la presencia de barreras de acceso al currículum y actitudinales por parte de docentes que se negaban a implementar adecuaciones a sus evaluaciones, quedando sujetas a la voluntad de cada uno de ellos. Los estudiantes con discapacidad que participaron de este estudio declararon sentirse insatisfechos en relación a la política de buenas prácticas de las cuales eran beneficiarios en su casa de estudios (Salazar *et al.*, 2013). Algo similar se concluye de un estudio realizado en la región de la Araucanía, en donde participaron ocho instituciones de educación superior. Los resultados indican que a pesar de que las instituciones de educación superior cuentan con políticas de inclusión, conocidas por sus estudiantes con discapacidad, estos definieron a sus casas de estudios como no inclusivas. Esto podría atribuirse a que los estudiantes con discapacidad resultan ser un grupo minoritario dentro del grupo total de estudiantes. Además, los estudiantes entrevistados describieron obstáculos dentro de su paso por la educación superior en los métodos de evaluación, métodos de enseñanza y métodos de estudio. Sumado a ello, los estudiantes reportaron en su mayoría que sus docentes no

eran capacitados en torno a la temática inclusión (Carrasco *et al.*, 2018). Esto último concuerda con la experiencia de estudiantes con discapacidad de dos universidades de Santiago de Chile, en este caso se describieron obstáculos, dentro de los cuales se destacó la falta de formación de docentes en temáticas de discapacidad, inclusión y adaptaciones curriculares (Salinas *et al.*, 2013).

•**Inclusión educativa en carreras de ciencias de la salud:** Existe evidencia creciente que indica un aumento en el número de estudiantes con discapacidad que eligen seguir carreras que les perfilen como profesionales de la salud. Como en cualquier programa, estos deben enfrentarse a los desafíos de la educación superior (Rangel *et al.*, 2001), y aquellos relacionados a la disciplina a estudiar, pues un profesional sanitario debe atender e involucrarse en la interacción con personas en el contexto de la mejora de sus condiciones de salud, que provienen de una pluralidad de escenarios, vivencias y preferencias (Schilling-Norman, 2017), lo cual no es característico de toda profesión. Para llevar a cabo dicha preparación, necesitan cursar y aprobar exitosamente asignaturas que impliquen adquisición de contenidos teóricos, pero también la aplicación de estos en procedimientos prácticos (Brown, James y Mackenzie, 2006). En ese sentido, algunas barreras para el éxito académico de estudiantes con discapacidad se identifican como físicas (accesibilidad y adaptabilidad), sociales (actitudes negativas, estereotipos y estigmati-

zación y falta de apoyo), institucionales (falta de políticas y procedimientos) e interpersonales (no divulgación y limitaciones causadas por discapacidad) (Gitlow, 2001), que complementan las ya mencionadas previamente.

Otras limitaciones para la educación académica tienen que ver con una restringida comprensión de la discapacidad por parte de otros, incluidos los educadores, el personal universitario y los compañeros. Especialmente relevantes son estos últimos, debido a que muchas instancias evaluativas en carreras de las ciencias de la salud, ya sea teóricas o prácticas involucran el trabajo en equipo. Además, las primeras experiencias en cuanto a la diversidad se viven también en la universidad, por tanto, se vuelve una necesidad que la comunidad universitaria se mueva en el contexto del respeto y valoración a la diversidad (Schilling-Norman, 2017). Esto favorecerá no solo el mejor acceso e interacción de los estudiantes con discapacidad dentro de la sala de clase, sino que, además, el desarrollo de lazos interpersonales entre los estudiantes que estén basados en el respeto y la tolerancia mutua

Si bien todo lo descrito hasta el momento apunta a aspectos generales de la inclusión en contexto de salud, escasas son las experiencias existentes en la literatura que abordan y profundizan la visión del estudiante de ciencias de la salud sobre su proceso formativo. Al respecto, Brown *et al.* (2006), realizaron un estudio en Australia en el cual participaron cinco

personas con discapacidad y cuyo objetivo fue conocer su experiencia académica formativa, con énfasis en aspectos prácticos. Algunos elementos importantes que se destacan dentro de sus experiencias, tuvieron que ver con la subestimación de sus capacidades o falta de comprensión o conocimiento de sus condiciones, tanto de compañeros como de docentes, indicando que el factor de motivación personal es clave para poder revertir una situación en la que, aparentemente, existen estereotipos negativos hacia las personas con discapacidad, además de reportarse los apoyos o estrategias provistas por la institución, las propias estrategias para favorecer el estudio o la realización de procedimientos prácticos, que fueron desarrollados a partir de la reflexión constante sobre fortalezas y debilidades personales. En ese contexto, no se puede suponer que las personas con discapacidad similares deberían tener experiencias similares, dada la variabilidad personal, por lo tanto, se podría esperar que las experiencias de educación práctica sean únicas (Puri y Abraham, 2004).

Finalmente, los participantes comentaron que el apoyo fue importante para generar confianza, reducir el estrés y aliviar la presión. Al respecto, Pobl y Winland-Brown (1992) y Maheady (1999) enfatizan la importancia del apoyo en el desarrollo de habilidades de afrontamiento efectivas como un eje importante dentro de la formación. Propusieron que las actitudes inapropiadas hacia las personas con discapacidad tenían un impacto en su autoestima y

confianza y aumentaban sus niveles de estrés. En Chile, al igual que a nivel internacional, los reportes de experiencias de inclusión educativa son escasos, y la mayoría de ellos desde una visión más bien institucional, sin profundizar en la visión de estudiantes y académicos, quienes son ejes centrales de la proposición e implementación de apoyos para el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien cada experiencia puede variar en función de distintos aspectos, tales como el tipo de institución educativa, tipo de carrera, disponibilidad de apoyos o tipo de discapacidad, resulta relevante, dadas las políticas y situación de las personas con discapacidad, el contar con esta información para retroalimentar las prácticas institucionales, docentes o de convivencia dentro de las comunidades académicas. El presente capítulo ofrece evidencia de la experiencia de un estudiante con estas necesidades educativas, tanto desde su visión, como la de los académicos que han participado de su proceso educativo.

•Experiencia de estudiante con baja visión en educación superior, Temuco, Chile: este estudio se llevó a cabo en la Universidad Católica de Temuco, la cual se encuentra ubicada en la ciudad de Temuco, Chile. Su historia y vínculo con la inclusión data del año 2006, al crear la comisión de inclusión para estudiantes con discapacidad. A partir del año 2013 se transformó en el Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos (CERETI). En el año 2016 se creó la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento por medio de la que se ratifica e

institucionaliza el compromiso con la inclusión, una de las unidades que la componen es el CERETI, cuyo objetivo es favorecer la inclusión a la vida universitaria, desde el acceso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes con discapacidad, disminuyendo o eliminando barreras y entregándoles herramientas que les permitan aumentar su autonomía (Universidad Católica de Temuco, 2020a).

Los estudiantes con discapacidad, al ingresar a esta casa de estudio, son evaluados por un equipo interdisciplinario de CERETI, con el fin de identificar necesidades para determinar apoyos orientados a lograr el avance y egreso de los estudiantes. El equipo de profesionales está compuesto por tres educadoras diferenciales, una psicóloga, una fonoaudióloga, y durante algunos períodos se ha contado con el apoyo de terapeuta ocupacional. Además, se trabaja con aportes de estudiantes en práctica de las disciplinas ya mencionadas, excepto terapeuta ocupacional. Estos apoyos son clasificados como directos e indirectos, los directos son todos aquellos orientados al trabajo e intervención terapéutica con los estudiantes beneficiados por parte de los profesionales del centro, estudiantes en práctica y tutores pares o voluntarios que se asignan en algunos casos, siendo a su vez de tipo personal (organización del tiempo, hábitos de estudio, habilidades comunicativas orales y escritas, entre otros), apoyos tecnológicos (capacitación en el uso de tecnologías para la inclusión, acceso a equipos tecnológicos y software, digitalización y trans-

formación a formatos accesibles) y apoyos didácticos (adaptación materiales de enseñanza, incorporación de audio, texturas, imágenes, relieves). Los indirectos son aquellos dirigidos a la comunidad universitaria y unidades (capacitaciones, adecuaciones curriculares, promoción y prevención) (Universidad Católica de Temuco, 2020a).

La evaluación interdisciplinaria se realiza por ámbito de intervención: ámbito personal, que contempla el área cognitiva, competencias curriculares y área socioemocional; ámbito académico en donde se revisa el historial estudiantil, se analizan las barreras, estrategias docentes, relaciones interpersonales en el aula; ámbito sociofamiliar que abarca lo personal, familiar y estudiantil; por último, ámbito comunitario que hace referencia a las redes de apoyo. Posteriormente se elabora un informe interdisciplinario, se seleccionan los tipos de apoyo que se brindarán según las necesidades de cada caso (directos/indirectos) y se selecciona la modalidad de atención dentro del centro, sea de carácter interdisciplinaria o específica, se opta por esta última cuando solo requiere la intervención terapéutica de una de las disciplinas (Universidad Católica de Temuco, 2020a).

Al momento del ingreso del estudiante en el año 2015, y luego de ser evaluado en CERETI, el equipo docente de la carrera de Fonoaudiología se reunió con los profesionales que encabezan el trabajo a desarrollar con el estudiante

en dicho centro. En dicha oportunidad, se informó acerca de la discapacidad del estudiante, sus características y cómo abordarla en términos académicos. Se entregaron los resultados de la evaluación interdisciplinaria realizada y los ajustes que serían adecuados considerar para aplicar en las clases, ya fuese en la elaboración, exposición o evaluaciones correspondientes considerando las características propias del estudiante, su discapacidad y las preferencias de este. De igual modo, se envió una pauta vía mail al equipo de académicos en la cual se replicaba esta información con el fin de reforzar lo conversado en forma presencial. Cabe destacar que dentro del equipo de profesionales que prestan servicio dentro de la universidad como docentes, algunos solo asisten horas muy acotadas a la semana a impartir sus clases, docentes *part-time*, por lo tanto, no fue posible la asistencia ni asesoría personal a todo el personal académico. En esos casos solo accedieron a la guía enviada vía correo electrónico. Cada semestre se envió a los docentes que participaban en la formación del estudiante, la guía o pauta que orientaba el trabajo en términos de adecuaciones sugeridas vía correo electrónico, por lo tanto, para algunos de ellos resultaba una experiencia nueva, en otros casos, a modo de recordatorio. Esta guía iba siendo modificada en la medida que el estudiante manifestaba ciertas preferencias o adquiría nuevas ayudas técnicas. Durante este período (año 2017) desde el CERETI se desarrolló y dictó un diplomado en educación inclusiva y discapacidad, el cual era accesible para

cualquier docente que manifestara interés en la temática. Por lo que parte del equipo de la carrera de Fonoaudiología participó de esta instancia de capacitación.

El estudiante del presente estudio ingresó a la carrera de Fonoaudiología en el año 2015, cursaba cuarto año de su carrera profesional al momento de la entrevista. De acuerdo con sus antecedentes académicos, realizó sus estudios de enseñanza básica y media en establecimientos educacionales particulares y particulares subvencionados. Sin antecedentes de dificultades en su progreso curricular y promoción. En cuanto a sus antecedentes clínicos, el estudiante presenta un 30 % de visión, lo que se constituye en su mayor dificultad, la que se presume fue consecuencia de hidrocefalia diagnosticada a los cinco meses de gestación, cuadro que se agravó debido a accidente cerebrovascular (con predominio facial y braquial, de carácter leve) derivado del cambio de válvula a los trece años; hidrocefalia controlada con tubo de drenaje. Continúa con controles médicos anuales con neurocirujano por hidrocefalia. Se moviliza con apoyo de bastón guía. Los datos del presente estudio fueron recogidos en el año 2020. Junto con su experiencia, se contrastará también la información de la experiencia de los docentes que le impartieron clases en algunas asignaturas, dentro de su vida universitaria.

El objetivo de este estudio fue describir la experiencia de un estudiante con baja visión que

cursa cuarto año de la carrera de Fonoaudiología junto con la de sus docentes, en torno a la inclusión educativa en contexto universitario. En Chile, las leyes y decretos se han centrado en favorecer la inclusión educativa en educación preescolar, escolar y media, no así en educación superior. En la Ley 20.422 promulgada el año 2010 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad hace una breve mención en relación con la inclusión educativa en educación superior. Por lo tanto, se intenta por medio de este estudio dar cuenta de la realidad que viven estudiantes con discapacidad que ingresan a la universidad y de alguna manera, aportar a la formulación de reformas que permitan que la inclusión educativa sea transversal en todos los niveles de formación en nuestro país.

8.2 Metodología

El siguiente estudio se llevó a cabo bajo un paradigma de investigación mixto, cuantitativo-cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La etapa cuantitativa fue observacional, descriptivo y de corte transversal (Villa, Moreno y García de la Torre, 2012). La etapa cualitativa, a través de un estudio fenomenológico (Rodríguez, Gil y García, 1996). Los docentes participantes del estudio, como criterio de inclusión, debieron reportar experiencia de docencia al estudiante en cuestión, por al menos un semestre. Se excluyeron aquellos participantes que se negaron a responder el instrumento de recolección de datos.

Se incluyó, además, la visión del estudiante de ciencias de la salud, específicamente, de la carrera de Fonoaudiología. La muestra final consistió en siete académicos y el estudiante.

8.3 Procedimientos

A todos los participantes se les realizó una entrevista de tipo semiestructurado, vía Google Forms, cuyas preguntas apuntaron a la experiencia y opinión sobre la inclusión educativa de los docentes y apoyos provistos a los mismos por la universidad y aquellos generados y dirigidos al estudiante. De la misma manera, se aplicó otra entrevista del mismo tipo al educando, para complementar la visión docente. Se procedió a contactar a todos los participantes para formular nuevas preguntas, para profundizar en sus respuestas y llegar a la saturación de los datos.

Todos los participantes conocían los objetivos del estudio y dejaron registro de su participación libre y voluntaria a través de un consentimiento informado. Los resultados del estudio se analizaron con estadística descriptiva, específicamente frecuencias absolutas y relativas (porcentajes). Los resultados de índole cualitativo fueron estudiados a través de un análisis de contenido de las respuestas, por dos revisores capacitados para tal fin, los cuales consensaron las etiquetas, codificación y generación de categorías temáticas.

8.4 Resultados

Los participantes en su totalidad fueron fonoaudiólogos y académicos de la carrera de fonoaudiología de las áreas de lenguaje y comunicación infantil; lenguaje y comunicación de adultos; deglución, voz, audición y equilibrio total, fueron cinco profesionales de esta última disciplina. Hubo docentes que representaron a las áreas no disciplinares, para las asignaturas de física acústica y morfología (dos en total). Del total de participantes, solo uno de ellos es docente *part-time*. En cuanto a los años de antigüedad en la institución de los profesores, se reportó un promedio de $6,57 \pm 1,13$ años. La tabla 17 muestra los resultados de las respuestas de los profesionales, respecto a su experiencia en inclusión para el estudiante en cuestión.

Tabla 17. Descripción de opinión docente en torno a la experiencia educativa vivida con el estudiante en cuestión

Pregunta	Sí N (%)	No N (%)
¿Tuvo anteriormente alguna experiencia en docencia universitaria inclusiva?	1 (14,3)	6 (85,7)
¿Realizó algún tipo de adaptaciones a la presentación o exposición de los contenidos en sus clases?	7 (100,0)	0 (0,0)
¿Participó el estudiante en la toma de decisiones de dichas adaptaciones (de las clases)?	7 (100,0)	0 (0,0)
¿Realizó adaptaciones a sus evaluaciones de cátedra?	7(100,0)	0 (0,0)
¿Participó el estudiante en la toma de decisiones de dichas adaptaciones (de las cátedras)?	7 (100,0)	0 (0,0)
¿Realizó adaptaciones a sus laboratorios o talleres o actividades preprácticas?	6 (85,7)	2 (14,3)
¿Participó el estudiante en la toma de decisiones de dichas adaptaciones (de los laboratorios, talleres o actividades preprácticas)?	5 (71,4)	2 (28,6)
¿Usted recibió apoyo desde la universidad?	7 (100,0)	0 (0,0)

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, pese a que solo uno de los participantes (fonoaudióloga del área de lenguaje y comunicación infantil) tenía experiencia en educación universitaria inclusiva, el global de los participantes llevó a cabo modificaciones en evaluaciones y contenidos de clases. La persona que declaró no realizar adaptaciones, enfatizó que esto se debió a la aplicación de los lineamientos generales provistos por el CERETI. Para el análisis cua-

litativo, se consideró, en primer lugar, la caracterización del estudiante, para facilitar la comprensión de apoyos y medidas realizadas por los docentes que participaron del estudio. Complementariamente a la información cuantitativa de los profesores y a la descripción del estudiante, las tablas 18 y 19 sintetizan las preguntas dirigidas a los docentes y estudiante respectivamente, que tuvieron un formato de respuesta abierta, para el análisis cualitativo.

Tabla 18. Preguntas realizadas a docentes sobre su experiencia en inclusión universitaria, con el estudiante en cuestión

Pregunta	Pregunta
¿Qué tipo de adaptaciones realizó? (a las presentaciones de las clases?)	¿Cuál o cuáles fue o fueron la/s mayor/es dificultad/es que enfrentó ante esta experiencia?
¿Cuáles fueron los criterios utilizados para considerar apropiadas dichas adaptaciones? • Si su respuesta es positiva, especifique de qué forma (participación en toma de decisiones sobre adaptaciones de clases).	¿Si pudiera realizar sugerencias para próximas experiencias inclusivas con estudiantes con estas características, cuáles serían?
¿A las adaptaciones de pruebas de cátedra, qué tipo de adaptaciones realizó?	¿Cuál cree que fue el beneficio en términos personales o profesionales adquiridos por medio de esta experiencia?
¿Cuáles fueron los criterios utilizados para considerar apropiadas dichas adaptaciones (adaptaciones evaluaciones de cátedra)? • Si su respuesta es positiva, especifique de qué forma.	¿Cuál fue el desempeño del estudiante en el curso/ los cursos?
¿Qué tipo de adaptaciones realizó a sus laboratorios o talleres o actividades preprácticas?	¿Cuáles cree usted que fueron los factores que influyeron en dicho desempeño?
¿Cuáles fueron los criterios utilizados para considerar apropiadas dichas adaptaciones? • ¿Si su respuesta es positiva, especifique de qué forma (participó en las decisiones)? • Si su respuesta fue positiva, por favor detallar en qué consistieron dichos apoyos.	Fuente: elaboración propia.
¿Siente que los apoyos recibidos fueron enfocados de forma que lograron cubrir las necesidades particulares del curso y del estudiante?	

Tabla 19. Preguntas realizadas al estudiante sobre su experiencia de inclusión universitaria

Pregunta	Pregunta
¿Cómo caracterizaría su experiencia de aprendizaje en los distintos cursos de su itinerario formativo? • ¿Cuál es el motivo de dicha caracterización?	¿Cómo definiría la experiencia con sus compañeros/as en el proceso de formación en estos años? • ¿Cuál o cuáles son los motivos de dicha definición?
¿Hubo en particular algún curso o algunos cursos que le resultaron más complejos? • ¿Cuál cree que fue el motivo o motivos que hicieron que este curso o estos cursos resultaran más difíciles?	¿Ud. ha recibido apoyo desde la universidad para enfrentar este desafío que es la vida universitaria? • ¿Qué tipo de apoyo recibió? • ¿Desde cuándo lo recibió?
¿Qué características de las clases recibidas facilitaron sus aprendizajes? ¿Qué características de las clases recibidas entorpecieron o dificultaron su aprendizaje?	¿Usted recibió apoyo desde la carrera de Fonoaudiología? • Si su respuesta es positiva, especifique qué tipos de apoyos recibió.
¿Cuáles han sido las principales dificultades externas para adquirir los contenidos y competencias declaradas en su formación? Ejemplo: actitud de mis compañeros, la acústica de las salas de clases, etc.	¿Qué sugerencias realizaría a la universidad pensando en otros estudiantes que ingresan cada año con alguna discapacidad y que favorecieran su aprendizaje?
Haciendo un análisis acerca de sí mismo ¿Cuáles han sido las principales barreras personales que han entorpecido su formación?	¿Qué sugerencias realizaría a CERETI pensando en otros estudiantes que ingresarán con alguna discapacidad y que favorecerían su aprendizaje?
¿De qué forma cree que le ha sido de utilidad esta experiencia considerando los desafíos que deberá enfrentar en el futuro, como profesional?	¿Qué sugerencias realizaría a los distintos docentes pensando en otros estudiantes que ingresarán con alguna discapacidad y que favorecerían su aprendizaje?

Fuente: elaboración propia.

8.4.1 Adaptaciones: en relación con los ajustes o adaptaciones que los docentes realizan a sus clases (exposiciones orales), una serie de recursos fueron mencionados por los participantes, se destacan los lineamientos entregados por el CERETI, de los cuales todos los docentes dicen estar en conocimiento. Entre los más frecuentes se reportaron la restricción de recursos visuales, optando por acotarlos cuando fuera posible, cuando no, se optó por la explicación detallada de la imagen para facilitar la interpretación, facilitando vía canal auditivo, y disponiendo de más tiempo entre diapositivas, de este modo, permitir la toma de apuntes. También, los ajustes al tamaño y color de letra de la clase, idealmente títulos de colores fuertes o simplemente en blanco y negro, para facilitar la lectura. Junto con ello, en cada una de las clases hubo facilitación, previa cátedra, del documento en formato pdf o presentación de Power Point para que pudiera acceder con su computador y dar lectura o visualización con mayor facilidad. Las actividades, lecturas complementarias o recursos digitales también eran adaptados para que el lector que utiliza pudiera funcionar correctamente. Más específicamente, cada recurso que incluyera tablas o terminología pareada, se presentaba sin los límites de celdas.

Otro de los ajustes que refirieron los docentes de asignaturas disciplinares, tuvo relación con la modificación de actividades de índole práctica, para que el estudiante pudiera llevar a cabo procesos clínicos con éxito. Se destacan los ca-

ses de Audiología y Deglución, donde se adaptaron los instrumentos y procedimientos a sus capacidades. En el caso del primero, se optó, por ejemplo, por la utilización de maquetas para identificar estructuras relacionadas con la audición, o actividades prácticas de proceso de evaluación audiológica utilizando inicialmente réplicas en mayor tamaño de los audiómetros. En el segundo caso, la evaluación de la deglución, que requiere un componente de observación importante, fue apoyada por ajustes tales como, la utilización de los lentes del estudiante (que tienen efecto de lupa, según su relato), de la cámara y zoom de su celular, el cual permitía acceder al detalle de las estructuras orales. Adicionalmente, ajustes del paso a paso del protocolo a seguir, para evitar errores en manipulación de objetos, y aplicado a instancias de *role playing* o simulación. Un recurso importante que también fue mencionado, consistió en ayudantes, quienes eran compañeros que facilitaban el acceso a los contenidos o se ofrecían como pacientes simulados a la hora de practicar procesos clínicos.

En relación con las adaptaciones a las instancias de evaluación, se mantiene la eliminación de tablas o términos pareados, para facilitar visualización y lectura; la utilización de computador para rendición de pruebas, pues este cuenta con un lector y herramientas de accesibilidad para poder utilizar visión residual. También, en algunos casos, ajuste de tamaño de la fuente (letra). En la situación puntual de análisis de imágenes o recursos visuales dentro de

la evaluación, estos se les presentaban en color (por ejemplo: imágenes de estructuras orales, para identificarlas), en vez de blanco y negro. Los docentes de asignaturas no disciplinares (morfología, física acústica) declararon la realización de ajustes a la modalidad de evaluaciones, realizando modificación de las tareas a realizar, pero con el mismo criterio de exigencia, así como también interrogaciones orales.

La visión del estudiante no difiere de los comentarios docentes, coincidiendo con varios recursos mencionados previamente, tales como la facilitación de las presentaciones de las clases, lecturas complementarias, entre otras.

¿Qué características de las clases recibidas facilitaron sus aprendizajes?:

estudiante (E): "El recibir material de apoyo por parte del docente, como por ejemplo, los Power Point o lecturas en formato word, además de descripciones de imágenes presentadas en la pizarra". Adicionalmente, el estudiante al ser consultado, también reporta la existencia de algunas asignaturas donde no fueron realizadas adaptaciones de estrategias o recursos educativos, siendo valorado como un elemento obstaculizador, señalando además que dichos cursos resultaron de mayor dificultad en comparación a aquellos donde fueron provistos estos apoyos.

¿Qué características de las clases recibidas entorpecieron o dificultaron su aprendizaje?:

E: "la entrega de evaluaciones escritas, pruebas de pinchazos no adaptadas, etc.". Para toda

actividad hubo consenso entre los docentes participantes en cuanto a que los principales criterios para considerar adecuadas las adaptaciones, fueron, (i) la participación del estudiante, ya sea respondiendo o formulando preguntas (en el caso de las clases); (ii) la participación en talleres o laboratorios, ejecutando los procedimientos adaptados; (iii) el acceso a los contenidos, retroalimentado por el estudiante y, el más frecuente, (iv) el consenso entre estudiante y docente que implementó las adaptaciones. La mayoría de los docentes refirieron haber tenido instancias para conversar sobre las modificaciones realizadas con él, buscando de manera conjunta la realización de mejoras, ya sea a los lineamientos provistos por el CERETI, o a los cambios más específicos por curso. El estudiante coincidió con los docentes, en términos de su participación en las decisiones que se tomaban para la implementación de adecuaciones o mejoras durante el proceso enseñanza-aprendizaje en conjunto con los docentes.

8.4.2 Barreras relacionadas a la experiencia de enseñanza-aprendizaje:

si bien, dentro de la experiencia académica del estudiante se presentan diversos apoyos, es importante mencionar aquellos elementos considerados como barreras. En ese sentido, es posible señalar aquellas que son propias del docente, los cuales reportaron, la disposición de tiempo para focalizar los apoyos necesarios, dadas las responsabilidades académicas regulares, se vuelve complejo responder a cabalidad con

la necesidad educativa de un estudiante particular. Complementariamente, algunos reparan en que existe dificultad en la aplicación del DUA, como respuesta a las necesidades del estudiantado en general, incluyendo a personas con discapacidad; esto permitiría gestionar el recurso tiempo de mejor manera, sin embargo, para aquello se necesita cubrir una brecha de conocimientos que no todos los académicos tienen, por ende, se vuelve imperativa la capacitación constante. Aludiendo igualmente a la falta de tiempo, algunos académicos señalan la necesidad de contar con personal que se encargue exclusivamente de preparar el material requerido extra para implementar en las clases o actividades planificadas según las necesidades del estudiante.

En contraposición a lo mencionado en la dimensión anterior, algunos docentes de asignaturas no disciplinares y disciplinares, consideraron que los lineamientos del CERETI fueron insuficientes para el apoyo específico requerido en asignaturas, calificándolos de genéricos y las ayudas muchas veces se orientan más al estudiante, que al recurso docente. El estudiante, consideró que una barrera importante relacionada con su experiencia académica fue la escasa experiencia o involucramiento de docentes de algunas asignaturas que muchas veces le tocó vivir. También, y como fue mencionado anteriormente, la falta de adaptaciones, las cuales, en su experiencia, no se aplicaron en todas las asignaturas.

¿Cuál cree que fue el motivo o motivos que hicieron que este curso o estos cursos resultaran más difíciles? E: "la poca experiencia con estudiantes con discapacidad". Adicionalmente, hizo alusión a las barreras arquitectónicas. Al respecto, si bien consideró que los accesos a las instalaciones correspondientes a su facultad y a la universidad general son adecuados para personas con discapacidad, menciona que los momentos en los cuales la institución realiza arreglos o construcción de nuevas instalaciones, se dificulta su tránsito, impactando en la puntualidad de asistencia a las clases o riesgo de accidentes, pues estas situaciones muchas veces interfieren con las rutas de acceso que frecuentemente utiliza.

En cuanto a las barreras propias del estudiante, algunos docentes participantes del estudio que pudieron ser parte de la formación inicial del estudiante en cuestión, reportan que la actitud hacia el estudio y aprendizaje por parte del mismo, al inicio no fue adecuada. Parte de ello por el manejo de contenidos de base del estudiante, también por las necesidades educativas, además de la actitud, la cual califican de "infantil", además del poco compromiso o responsabilidad en primera instancia. Sin embargo, con el paso del tiempo, este último factor fue mejorando, de acuerdo con lo reportado.

Desde la visión del estudiante, la crítica que realiza se da principalmente a la base académica previa a su ingreso a la vida universitaria

¿Haciendo un análisis acerca de sí mismo ¿cuáles han sido las principales barreras personales que han entorpecido su formación? E: "el tipo de educación recibida antes de entrar en la universidad, ya que no había un compromiso por parte de mis exprofesores de enseñanza media para que yo lograra adquirir los conocimientos básicos y necesarios para la educación superior, los cuales he ido adquiriendo gracias al esfuerzo de los profesores de la universidad y su compromiso con la inclusión". Finalmente, como elemento obstaculizador, se identifica la responsabilidad de docentes, estudiantes y alumno con discapacidad: el fomento de la consolidación de la competencia en trabajo en equipo, atribuible a la poca cultura de inclusión universitaria, lo que lleva al estudiante a apoyarse en aquellas capacidades individuales, en desmedro de lo que puede aportar a un equipo; a su vez, la infravaloración del estudiantado —a juicio de los docentes— a la capacidad de trabajo colaborativo del estudiante en cuestión. Si bien es una competencia que debe desarrollarse, dado el modelo formativo existente, esto no es exclusiva responsabilidad del docente.

Esta visión es coincidente en parte y reconocida por el mismo estudiante: **¿Cuáles han sido las principales dificultades externas para adquirir los contenidos y competencias declaradas en su formación?** E: "la actitud de algunos compañeros (individualismo) y poca experiencia con compañeros con discapacidad y, por ende, poca comprensión". "También la timidez, que muchas veces impide acercarme a mis compañeros".

8.4.3 Factores de éxito: de acuerdo con la opinión de los entrevistados, los elementos personales de motivación y la modificación de la actitud por parte del estudiante (contextual, de comprender el entorno y exigencia universitaria), fue clave a la hora de abordar aquellos cursos donde presentaba más dificultades. Este cambio, se operacionaliza en la comprensión del estudiante que el cuerpo docente provee los apoyos, sin embargo, las instancias de evaluación y exigencias son las mismas para todos, recayendo la responsabilidad del estudio en su persona. Otros factores de relevancia destacables, fueron los apoyos provistos por el CERETI, la presencia de un tutor/ayudante, y la disponibilidad docente a la hora de requerir aclaración de dudas.

El estudiante, por su parte, coincide en los apoyos del CERETI y enfatiza en la preocupación del equipo docente, al menos aquellos que han implementado los lineamientos para mejorar su experiencia académica. Sin perjuicio de los dispares rendimientos del estudiante, y haciendo un balance sobre su proceso, él mismo refiere su experiencia educativa como excelente. Los docentes opinaron sobre el rendimiento, calificándolo desde bueno o suficiente (principalmente profesores de asignaturas disciplinares), hasta insuficiente (un docente de asignatura no disciplinar).

8.4.4 Consecuencias de la experiencia inclusiva: frente a la consulta de aquellos aspectos o elementos que, posteriormente a la experiencia de abordaje, los docentes consideraron como positivas o como aprendizaje, estos reportan una mayor concientización con respecto a la discapacidad instalada en un espacio donde cada vez es más frecuente observar. Se afirma un avance o desarrollo docente en términos de empatía con el otro, además de visualizar la necesidad de que esta se traspase al estudiantado. Especialmente, es valorado en aquellos docentes de asignaturas no disciplinares, la autocrítica y experiencia, respecto a la confección y adaptación de material que sea de utilidad para el estudiante, y que permita cumplir con los objetivos del curso; este último, compartido en algunas ocasiones con otros académicos, lo cual es enriquecedor desde las distintas miradas que se pueden obtener para generar respuestas más eficientes.

Hubo una opinión particular de una docente que afirmó tener capacitación en cuanto a la inclusión educativa, afirmando que se vuelve necesario enmarcar la labor docente desde una mirada más enfocada al DUA, para poder así pensar las clases de otra manera, asumiendo que la inclusión educativa inicia pensando las necesidades y acceso para todos los estudiantes.

Se reporta además, por parte de los docentes de asignaturas disciplinares, la compren-

sión de que, si bien los esfuerzos para proveer una respuesta educativa pertinente se realizan (lineamientos, confección de material o adaptaciones en general), la aprobación o reprobación del curso, en gran medida, es el desafío y responsabilidad del estudiante, en la medida que los recursos se ajustan sin modificar la exigencia, entendiéndose que existen otros factores, ajenos a la responsabilidad docente, que condicionan el éxito o fracaso académico, lo que ha generado diferentes experiencias académicas, desde la aprobación con rendimiento satisfactorio, hasta la reprobación sistemática de algunos cursos.

Desde la visión del estudiante, se observa como un desafío, en el cual busca dar notoriedad y validación de las capacidades de las personas discapacitadas:

¿De qué forma cree que le ha sido de utilidad esta experiencia considerando los desafíos que deberá enfrentar en el futuro, como profesional?: E: "me ha servido para superarme a mí mismo y poder salir adelante y demostrar que las personas con discapacidad, podemos hacer las mismas cosas que las personas que no tienen alguna discapacidad". Frente a la reflexión anterior, los docentes levantan, como una necesidad, una mayor cultura sobre la discapacidad dentro del profesorado y estudiantado, en el sentido de reconocer potencialidades en la persona que requiere de dichos apoyos, y facilitárselos. Surge una brecha de desconocimiento o

falta de información que muchas veces evita que, tanto alumnos como profesores, puedan colaborar para fortalecer los procesos de los estudiantes con necesidades educativas. En consecuencia, ellos sugieren que debe capacitarse continuamente al profesorado y concientizar al estudiantado. De lo anterior surge también la necesidad de que los ajustes o apoyos (no solo orientaciones, sino que materiales, en algunos casos) deberían ser enfocados también en la persona, y no solo en el tipo de discapacidad. Para ello, es imprescindible una mayor vinculación y trabajo colaborativo caso a caso con el CERETI y constante comunicación con el estudiante, buscando que retroalimente su experiencia con los ajustes llevados a cabo, pues en su opinión, este es el actor clave que debe dar información acerca de la conformidad, comodidad o no con los mismos.

Finalmente, el reconocimiento de que un estudiante con discapacidad requiere un poco más de dedicación horaria por parte de los docentes, tanto para el abordaje de su situación particular (comunicación) como para la elaboración de instancias de aprendizaje pertinentes.

Frente a la misma interrogante, el estudiante concuerda en parte con la opinión de los docentes, en el sentido que, para su experiencia particular, resulta relevante que se les comprenda, para poder comenzar el trabajo colaborativo:

¿Qué sugerencias realizaría a los distintos docentes pensando en otros estudiantes que ingresarán con alguna discapacidad y que favorecerían su aprendizaje? E: "que se interioricen en el área de la inclusión y que tengan mayor contacto con sus estudiantes con discapacidad para así entender el cómo trabajan y desarrollan sus actividades estos alumnos y así poder realizar adecuaciones pertinentes a las necesidades de cada uno de ellos y generar mayor confianza entre el alumno y el docente. Realizar mayor interiorización en las diversas carreras. tanto para profesores como para los estudiantes".

8.5 Discusión

En términos generales, las impresiones tanto de académicos como del estudiante tienden a afirmar que las adaptaciones realizadas son pertinentes. Estas se relacionan principalmente con la limitación visual, la cual se constituye como la mayor dificultad reportada. Las adaptaciones de clases, pruebas o recursos de aprendizaje, en términos de la modificación de tamaño de letra, fuente o facilitación digital para utilización de lector vía computador, son lineamientos propuestos por el CERETI, los cuales se basaron en la evaluación personal del estudiante, sus preferencias y en literatura disponible sobre el tema (Lissi *et al.*, 2013, pp.45-46; Rodríguez Fuentes, 2003). Se reportó que la experiencia universitaria general, relacionada con la dimensión académica (clases, pruebas, actividades prácticas) es buena y, por tanto, más

una fortaleza que una debilidad. Sin perjuicio de lo anterior, mencionó que no todos los docentes siguieron los lineamientos o buscaron realizar sus propias adaptaciones. Esto es posible explicarlo por falta de información por parte de los académicos, falta de voluntad, tiempo o recursos para realizar dichas modificaciones, falta de experiencia o actitud negativa hacia las personas con discapacidad (Goode, 2007; Isaacs y Mansilla, 2014; Strnadová *et al.*, 2015), entre muchos otros factores.

Un recurso importante, que surgió como respuesta educativa en varias asignaturas, reportada tanto por los docentes como el propio estudiante, fue la tutoría. Al respecto, esta consistió en apoyo permanente en sala de clases para facilitar la comprensión de los contenidos por parte del estudiante, y posterior a las mismas. El rol lo cumplió predominantemente uno de sus compañeros. Al respecto, Kowalsky y Fresko (2002), destacan que esta modalidad constituye una fuente valiosa de ayuda para estudiantes universitarios con discapacidad, no solo para ellos, sino que también para aquellos que juegan dicho rol (tutor). Además, tiene un efecto positivo sobre el rendimiento, el éxito académico y, paralelamente, sobre la tasa de deserción. Dentro del mismo estudio, algunas personas con discapacidad reportaron que, si no fuera por los tutores, muchos habrían abandonado sus carreras. Esto deja un precedente importante sobre dicha modalidad, que podría ser replicada en otras personas con discapaci-

dad. Actualmente, la universidad cuenta con un Colegio de Ayudantes (Universidad Católica de Temuco, 2020b), que busca apoyar a estudiantes que lo requieran en asignaturas críticas. Una iniciativa que se podría sugerir, sería complementar estos apoyos, con la capacitación de estudiantes que sean formados y, por lo tanto, cuenten con las herramientas suficientes para dar respuesta y ayudas más personalizadas y acordes a los requerimientos frente a casos como el del estudio.

Desde el CERETI, si bien como se declaró previamente, entregaron apoyos y lineamientos que resultaron bien valorados, estos son considerados genéricos por los académicos, puesto que no se focalizan en recursos específicos para el contexto de sus propias asignaturas, según lo reportado por docentes no disciplinares. Para la toma de decisiones en relación con dichos apoyos se hace partícipe al estudiante y a los equipos de docentes con quienes se socializa, sin embargo, es factible que las orientaciones requieran ser monitoreadas durante el transcurso del semestre, considerando que el estudiante va enfrentando nuevos desafíos y a medida que avanza en su currículo va alcanzando niveles más altos en términos de complejidad. En este caso, quizá sería recomendable que los asesores del CERETI se reúnan previo al inicio del semestre con el equipo de académicos responsables de cada curso y junto con ello, comprometer como parte del proceso que se brinden apoyos más personalizados con

cada docente en la medida que sea necesario, analizando las actividades programadas y los requerimientos para su adecuada ejecución. Además, se sugiere enfatizar el trabajo desde el CERETI en relación al seguimiento de los cursos y docentes con el fin de monitorear las prácticas educativas.

Es importante destacar, además, que buena parte de las actividades que forman parte de la experiencia educativa del estudiante hasta el momento del estudio han sido de carácter teórico, con algunas instancias prácticas de tipo laboratorios, donde los estudiantes practican procedimientos clínicos o preclínicos (trabajo con usuarios). En ese sentido, surge el desafío de cautelar que los apoyos brindados, tanto por la institución, el CERETI y la Facultad del estudiante, se extiendan a los contextos de futura práctica profesional, donde nuevos desafíos y situaciones surgirán. Brown *et al.* (2006), en un estudio llevado a cabo para conocer la opinión de estudiantes con discapacidad que vivieron experiencia de prácticas clínicas, mencionan que los desafíos relacionados con los apoyos a estudiantes se deben extender a estos contextos, además de garantizar la información y capacitación para los docentes clínicos, que llevan a cabo labores diferentes al académico de cátedra. Finalmente, destaca como ejes de igual relevancia, las propias estrategias de los estudiantes para llevar de mejor manera esta experiencia, y la dimensión psicológica-emocional de los mismos, clave

para poder gestionar sus éxitos y fracasos. Al respecto, Pobl y Winland-Brown (1992) y Maheady (1999) enfatizan sobre la importancia del apoyo en el desarrollo de habilidades de afrontamiento efectivas. Proponen que las actitudes inapropiadas hacia las personas con discapacidad tenían un impacto en su autoestima y confianza y aumentaban sus niveles de estrés. Dentro de las barreras mencionadas, se destaca principalmente la poca información y capacitación que disponen los docentes en relación con la inclusión de personas con discapacidad, las cuales, de alguna manera, también son reportadas por el estudiante. Si bien existe el precedente de una instancia de diplomado vinculado a la temática inclusión educativa y discapacidad del año 2017, iniciativa que surgió desde el CERETI, solo se realizó una versión y no se ofertaron nuevas capacitaciones que permitieran, ya fuese iniciarse en el tema a quienes no pudieron participar o ya profundizar en sus conocimientos a quienes lo hayan cursado. En consecuencia, por el momento no es una alternativa a la que los docentes puedan optar, sean de planta o *part-time*. Por ende, tal como se recoge de las entrevistas aplicadas, surgen las necesidades docentes de disposición horaria y requerimientos de apoyo para poder realizar las modificaciones necesarias en los cursos. En relación con lo anterior, en el presente trabajo, solo un profesional declaró tener formación sobre la temática, la cual valora y levanta la necesidad de realizar una modificación del paradigma de docencia,

más apegado a los lineamientos que provee el DUA. En ese sentido, dicha estrategia busca optimizar las oportunidades de aprendizaje, buscando que el docente se enfoque en las habilidades, estilos y preferencias de aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015).

Dicho enfoque, permitiría al docente generar el diseño y ejecución de sus actividades desde una mirada de la diversidad, permitiendo disponer del mismo recurso tiempo para todos los integrantes de sus cursos. Esto representa un importante desafío para toda institución educativa, pues implica un verdadero cambio de paradigma para las disciplinas de la salud, que conservan tradiciones y estilos de enseñanza marcados. Si bien, la mayoría de los profesionales participantes de este estudio, se encuentran familiarizados con la discapacidad (fonoaudiología), esto no es siempre extrapolable al ámbito académico universitario. Adicionalmente, instituciones con estructuras organizacionales complejas, tienen desafíos extra, al considerar que un porcentaje no menor de sus académicos no son de planta, por lo que esta dificultad se acrecienta en la medida que los académicos no disponen de dedicación exclusiva en sus universidades. Sin perjuicio de lo anterior, se destaca en la literatura que, aquellas instituciones que brindan capacitación a sus académicos (Kendall, 2016; Moriña *et al.*, 2015; Moswela y Mukhopadhyay, 2011), logran mejores entornos inclusivos, mayor sensibilidad

y actitudes hacia este grupo de estudiantes, fomentando además la responsabilidad de mejorar la experiencia enseñanza-aprendizaje y universitaria en general y fomentan la comprensión y una mayor cultura inclusiva también en los estudiantes.

Relacionado con lo anterior, y teniendo en cuenta la interacción del estudiante con sus compañeros, la cual es calificada como regular por él, este punto en particular es un elemento que debe ser abordado por la institución. Las dificultades de empatía acerca de la situación de estos estudiantes, no siempre es observable en muchas carreras, incluidas las relacionadas con la salud, que hipotéticamente deberían asumir y velar por respetar la diversidad, al contrario, se presentan situaciones en las que los estudiantes discriminan u optan por no trabajar con compañeros discapacitados, esto tiene que ver con una barrera actitudinal (Strnadová *et al.*, 2015), estereotipos negativos o prejuicios, por aspectos sociales, o simplemente por falta de información (Gitlow, 2001; Isaacs y Mansilla, 2014), asuntos que deberían ser abordados desde que ingresan, para contribuir a mejorar la comunidad universitaria. Paralelamente a lo expresado por el estudiante, la opinión de los docentes es más académica, considerando el plano de la competencia de trabajo colaborativo. Ambas situaciones tendrían las mismas causas, ante lo cual el desafío se presenta como transversal a la comunidad educativa. Al

respecto, se debería dar énfasis al hecho de que en un futuro estos estudiantes se verán insertos en contextos laborales donde tendrán que tratar con usuarios provenientes de una pluralidad de escenarios, incluyendo la discapacidad (Schilling-Norman, 2017). El respeto y valoración a la diversidad es un elemento clave, que debe cultivarse en los primeros años de formación y reforzarse a todo nivel dentro de la comunidad educativa, pues dichas competencias son genéricas, es decir, trascienden lo académico.

En cuanto a las barreras arquitectónicas, el estudiante menciona que su institución de estudios se encuentra en un estándar aceptable, que favorece un tránsito expedito en las dependencias donde debe asistir a clases. Sin embargo, destaca el hecho de que, ante ciertas eventualidades (arreglos, construcciones en general) la universidad debería considerar a estudiantes con discapacidad, dado que dichas barreras, aunque transitorias, entorpecen el desplazamiento y acceso para estas personas (Borland y James, 1999; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Strnadová *et al.*, 2015). En su caso particular, menciona que él opta por rutas que, de acuerdo con su limitación visual, favorecen su libre tránsito y que, ante estas situaciones excepcionales, muchas veces ha tenido que buscar nuevas rutas dentro del mismo entorno, generando como consecuencia, atrasos en la asistencia a sus clases. Es deseable que la institución eduque sobre los cambios que se están rea-

lizando, ofrezca e informe debidamente a todos los involucrados sobre las alternativas para un desplazamiento fluido, toda vez que sea necesario.

Finalmente, hay que destacar que, si bien la experiencia, tanto para este estudiante como para el equipo educativo fue calificada como positiva, es importante resaltar que todos los casos de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas son diferentes. Si bien las experiencias exitosas son destacables, siempre existen aspectos por mejorar a todo nivel. Es necesario construir el conocimiento a partir de las experiencias previas, pulir las prácticas y complementar idealmente con capacitación y apoyo institucional que en este caso declara ser inclusiva, lo cual ya es un avance al involucrarse y asumir el desafío, esta investigación deja en claro que se encuentra en pleno desarrollo. Del mismo modo, una experiencia inclusiva no se limita a obtener apoyos, sino que propone utilizarlos correctamente para cumplir los objetivos del programa académico, por tanto, en ningún caso deben comprenderse como salidas alternativas, o como sinónimo de aprobación obligatoria. La labor educativa no solo se reduce a la institución o académicos, sino que al esfuerzo que realiza cada uno de los estudiantes que recibe estas adaptaciones. En ese sentido, la motivación del estudiante, no solo por obtener una profesión, sino por el hecho de romper prejuicios y demostrar competencias en la disciplina estudiada, es

un factor de éxito (Brown et al., 2006), junto con los apoyos y adecuaciones que se puedan relacionar, que dan sentido y viabilidad a su proceso educativo.

Un análisis más macro y que involucra la educación inclusiva en Chile, pone en evidencia que, si bien existen leyes y decretos que respaldan a los estudiantes tanto en la etapa preescolar como escolar en su proceso formativo, la educación secundaria o enseñanza media, así como la educación superior se instalan bajo una normativa poco clara y que conlleva a acciones que quedan a disposición de las voluntades y políticas implementadas por las instituciones educativas. Por lo tanto, sería un gran avance para el sistema educativo implementar la educación inclusiva en todos sus niveles (Moswela y Mukhopadhyay, 2011), además de propiciar asesorías académicas que facilitan la transición hacia la vida académica en el contexto universitario para estudiantes con discapacidad (Lightner et al., 2012). Dentro de las limitaciones del presente trabajo es posible mencionar, en primer lugar, el tamaño muestral de los participantes docentes, ello, tomando en cuenta que el 100 % afirmó realizar adecuaciones o seguir aquellas ofrecidas por el CERETI. Es importante contar y profundizar también en los elementos que llevaron a algunos docentes a no aplicar dichos apoyos, esto según lo reportado por el mismo estudiante. En ese sentido, la recolección de datos se realizó por medio de una entrevista semiestructurada

vía on line, lo que pudo afectar la adherencia a la participación de los docentes considerando que fue compartida con un amplio número de ellos, tanto de planta como *part-time*. Se obtuvo un total de seis respuestas de docentes de planta y solo un de docente *part-time*, por lo que sería necesario captar una mayor cantidad de respuestas de este grupo de académicos para tener una visión más amplia en torno a su experiencia. Además, los análisis se basaron en las respuestas dadas de un solo estudiante. Si bien, es valioso contar con este tipo de experiencias, también resulta importante considerar otras visiones sobre la misma temática, por lo que, para futuras investigaciones se propone ampliar la muestra a otros estudiantes con discapacidad que puedan aportar sus propias experiencias, dentro de la facultad de salud o a nivel universitario, enriqueciendo los datos obtenidos y los alcances de este.

8.6 Conclusiones

Según los datos recogidos, es posible concluir que la experiencia inclusiva descrita en este estudio en general ha sido percibida como positiva tanto por el estudiante como por los docentes, lo cual, si bien es un buen indicador, sienta las bases para asumir más y nuevos desafíos en el campo de la educación inclusiva desde la misma carrera y la institución, o como insumo para aquellas que busquen mejorar sus procesos relacionados. Las experiencias positivas de estudiantes con discapacidad, dan cuenta del buen camino

que ha tomado la institución en la creación e implementación de sus políticas, sin embargo, este es un proceso continuo y que debe abordarse desde múltiples miradas para que sea exitoso con el fin de disminuir progresivamente las barreras presentes para el éxito académico y vida universitaria. Por último, se sugiere instaurar mejoras que potencien el trabajo realizado desde el CERETI.

Referencias

Borland, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability and Society*, 14(1), 85-101. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599926398>

Brown, K., James, C. y Mackenzie, L. (2006). The practice placement education experience: An Australian pilot study exploring the perspectives of health professional students with a disability. *British Journal of Occupational Therapy*, 69(1), 31-37. doi: <https://doi.org/10.1177/030802260606900106>

Carrasco, P., Peña, C., Vega, C., Volpi, K. y Morales, C. (2018). *Percepción estudiantil sobre la inclusión educativa en la región de La Araucanía : un nuevo desafío para la educación superior*. Universidad Católica de Temuco.

Congreso Nacional de Chile. (2010). Ley 20.422 de febrero 10 por la cual se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Gibson, S. y Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187-193. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x>

Gitlow, L. (2001). Occupational Therapy Faculty Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities in their Educational Programs. *Occupational Therapy Journal of Research*, 21(2), 115-131. doi: <https://doi.org/10.1177/153944920102100206>

Goode, J. (2007). "Managing" disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability and Society*, 22(1), 35-48. doi: <https://doi.org/10.1080/09687590601056204>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>

Isaacs, M. y Mansilla, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE*, 13(26), 117-130.

Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>

Kowalsky, R. y Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 259-271.

Lightner, K., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T. y Trice, A. (2012). Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145-159.

Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Maheady, D. (1999). Jumping through hoops, walking on egg shells: The experiences of nursing students with disabilities. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 162-170.

Ministerio de Educación. Chile. (2015). Decreto n.º 83 de junio por el cual se aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Relaciones Exteriores. Chile. (2008). Decreto n.º 201 de agosto 25 que promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Recuperado de <https://bit.ly/3pULD5P>

Moriña, A., López, R. y Molina, V. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 147-159. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>

Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability and Society*, 26(3), 307-319. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability and Society*, 28(2), 147-160. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>

Murray, C., Lombardi, A. y Wren, C. (2011). The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university staff. *Remedial and Special Education*, 32(4), 290-300. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932510362188>

Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://bit.ly/36ypsFO>

Papasotiriou, M. y Windle, J. (2012). The social experience of physically disabled Australian university students. *Disability and Society*, 27(7), 935-947.

Pobl, C. y Winland-Brown, J. (1992). The meaning of Disability in a Caring Environment. *The Journal of Nursing Administration*, 22(6), 29-35. doi: <https://doi.org/10.1097/00005110-199206000-00009>

Puri, M. y Abraham, G. (2004). *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators, and Planners*. Nueva Delhi: Sage.

Rangel, A., Wittry, A., Boucher, B. y Sanders, B. (2001). A Survey of Essential Functions and Reasonable Accommodations in Physical Therapist Education Programs. *Journal of Physical Therapy Education*, 15(1), 11-19. doi: <https://doi.org/10.1097/00001416-200101000-00004>

Rao, S. y Gartin, B. (2003). Attitudes of University Faculty toward Accommodations to Students with Disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 47-54.

Rodríguez Fuentes, A. (2003). Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes. Enseñanza y Teaching. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (21), 275-298.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Salazar, C., Valdés, F., Sanhueza, H. y Ross, M. (2013). Análisis de las buenas prácticas corporativas de la UACH en el proceso de integración universitaria de estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2). Recuperado de <https://bit.ly/3tl45BW>

Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, D. y Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.

Schelly, C., Davies, P. y Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30.

Schilling-Norman, M. (2017). La importancia de incorporar la diversidad en el curriculum de las carreras de la Salud. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 14(2), 92-95.

Servicio Nacional de la Discapacidad. Senadis. (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad 2015. Recuperado de <https://bit.ly/3oBCskk>

Strnadová, I., Hájková, V. y Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level - A reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095. doi: 10.1080/13603116.2015.1037868

Unicef y Gobierno de Chile. (2005). Seminario internacional: Inclusión social, discapacidad y políticas públicas. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro_seminario_internacional_discapacidad.pdf

Universidad Católica de Temuco. (2020a). Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos -Ceret. Recuperado de <http://cereti.uct.cl/>

Universidad Católica de Temuco. (2020b). Colegio de ayudantes. Centro de desarrollo e innovación de la docencia. Dirección General de Docencia. Recuperado de <http://ayudantes.uct.cl/>

Villa, A., Moreno, L. y García de la Torre, G. (2012). *Epidemiología y estadística en Salud Pública* (2.ª ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.

Capítulo 9.

Universidad inclusiva: perspectivas del comportamiento de políticas universitarias de la educación superior en torno a la realidad de estudiantes con discapacidad ⁴³

Rocío Molina Béjar ⁴⁴

Resumen

El presente capítulo, se constituye en un estado del arte para conocer las diferentes experiencias y prácticas universitarias regionales e internacionales en relación con el derecho de las personas con discapacidad a ocupar espacios de educación formal sin ser objeto de discriminación y exclusión.

Tiene como objetivo ofrecer información útil sobre cómo se viene agenciado la perspectiva de educación inclusiva referida a estudiantes con discapacidad en educación superior en contextos nacionales e internacionales, para una interpretación adecuada, por parte de instituciones de educación superior (IES), referentes de bienestar, tomadores de decisiones políticas y económicas, comunidad

⁴³ Capítulo producto del proyecto de Investigación culminada: *Universidad del Rosario, una universidad inclusiva. Propuesta metodológica para la construcción de una política universitaria de inclusión y convivencia con personas con discapacidad en la educación superior*, ejecutada por el grupo Ciencias de la Rehabilitación de la Escuela de Medicina y Ciencias de la salud de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

⁴⁴ Fonoaudióloga de la Universidad del Rosario, especialista en Docencia Universitaria, diplomada en CIF de la Escuela Colombiana de Rehabilitación, magíster en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación en Ciencias de la Rehabilitación de la Escuela de Medicina y Ciencias de la salud EMCS, Universidad del Rosario, profesor de carrera del programa de Fonoaudiología de EMCS, coordinadora del Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad del Rosario, Includer, miembro de la Red Colombiana de IES para la discapacidad, presidente de la Asociación Colombiana de Fonoaudiología.

académica en general y de familiares y cuidadores y del propio estudiante sobre cómo la educación inclusiva es una herramienta en la inclusión social de las personas con discapacidad. Todo lo anterior desde una metodología de estudio exploratorio descriptivo en una búsqueda de perspectiva de contexto nacional e internacional, de quince Estados y de regiones. Incluyó treinta y nueve universidades distribuidas así: Reino Unido, tres; España, tres; Centroamérica, dos; Suramérica, veinticinco y que evidencian las IES a través de diferentes mecanismos que promueven la existencia de un ambiente inclusivo que favorece la formación académica y la convivencia comunitaria. Se observa en los resultados que la focalización en la existencia de acciones centradas en servicios o programas de apoyo al interior de las instituciones educativas es una constante. Si bien se reconocen adelantos más significativos en el trabajo por una educación superior inclusiva, no se percibe explícitamente su vinculación con programas nacionales y políticas institucionales, que reconocen a la persona con discapacidad como sujeto de derechos. Se ratifica que un marco legal no necesita solo escribirse, es necesario interpretarlo y en este tema de la inclusión y convivencia es imperante para lograr la igualdad ciudadana y para reconocer que la educación superior inclusiva es un derecho, no una muestra de generosidad.

Palabras clave: universidad inclusiva, políticas universitarias, discapacidad.

9.1 Introducción

Colombia es un estado social de derecho y, como tal, su Constitución Política (1991) protege a las personas con discapacidad, estableciendo que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, como lo expresa el artículo 47: "El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración para las personas con discapacidad física, sensorial y psíquica a quienes se prestará la atención adecuada que requieran". En Colombia las personas con discapacidad gozan de una especial protección de sus derechos humanos en el marco constitucional y legal, la cual fue complementada y reforzada con la ratificación e incorporación al ordenamiento jurídico de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) en 2013 cuando Colombia la firma el 30 de marzo de 2007 y su ratificación tiene lugar el 10 de mayo de 2011, con esto, el país se compromete a tomar medidas concretas que garanticen la igualdad de derechos y oportunidades de las personas con discapacidad.

En ese sentido, al visibilizar en el ámbito educativo a la población con discapacidad, se apoya el proceso de formulación de lineamientos, indicadores e instrumentos para evaluar el avance hacia una educación inclu-

siva, reto asumido por nuestro país desde el Ministerio de Educación Nacional, intenciones contenidas en la Política pública nacional de discapacidad e inclusión social 2013-2022 de Colombia la cual dice:

Asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores. Esta política trasciende de las políticas asistenciales o de protección hacia las políticas con desarrollo humano y enfoque de derechos. Adicionalmente, incluye el reconocimiento de la necesidad de incorporar y de transversalizar un enfoque de inclusión social, el acceso a bienes y servicios, con criterios de pertinencia, calidad y disponibilidad; procesos de elección colectiva, la garantía plena de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de prácticas que conlleven a la marginación y segregación de cualquier tipo (MEN, 2013).

Esto explica cómo, en Colombia, la educación ha sido considerada como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral del ser humano, y se asume como un derecho fundamental de las personas. Nace por tanto la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede una institución de educación superior (IES) pensar y estimar su capacidad institucional para gestionar una política universitaria de inclusión y convivencia de personas con discapacidad? Esta fue

la pregunta provocadora para llevar a cabo la investigación titulada Universidad del Rosario: una universidad inclusiva. Propuesta metodológica para la construcción de una política universitaria de inclusión y convivencia con personas con discapacidad en la educación superior, la cual presentó varios resultados de investigación. Este capítulo se constituye en uno de ellos y como estado del arte permitirá conocer diferentes experiencias y prácticas universitarias del mundo en relación con el derecho de las personas con discapacidad a ocupar espacios de educación formal sin ser objeto de discriminación y exclusión.

Se considera de suma importancia revisar algunas de las definiciones y posturas que desde educación superior y educación inclusiva han trabajado diferentes autores. Pero un referente especial es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. La educación superior es definida como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, que permite “el desarrollo de habilidades sociales, el incremento de conocimientos y la cualificación para ingresar al mundo laboral, lo que contribuye de manera importante al desarrollo e inclusión de las personas en la sociedad y el progreso de sus naciones” (Unesco, 2008). Dada la complejidad misma de su naturaleza, los sistemas educativos la han organizado en dos grandes categorías: una primera categoría

de pregrado que incluye programas curriculares técnicos, tecnológicos y profesionales, y una segunda categoría de posgrado que abarca los programas de especializaciones, maestrías y doctorados.

La educación superior inclusiva se define como “un elemento esencial para las sociedades democráticas y constituida consecuentemente como un bien público estratégico, que debe contribuir a la equidad, la justicia y la solidaridad, aportando al fortalecimiento del pacto social” (Unesco e IESALC, 2005). Es por ello que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, ha expresado que “dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la educación superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación” (Unesco-IESALC, 2005).

•**Otras voces en educación inclusiva:** pero como se dijo al inicio, se encuentran otras voces de autores que han trabajado diferentes posturas y que, es por algunos de ellos y sus investigaciones, que se han podido discernir y concluir líneas de acción en sus países. Para Arnaiz, “es la transformación de la organización y la respuesta educativa de la universidad para que acoja a todos los estudiantes y tengan éxito en su aprendizaje. Es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” (2002).

Para Naicker (1998), es la incorporación de estudiantes con algún tipo de discapacidad al sistema educativo regular, lo cual implica que todas las personas de una determinada comunidad, incluyendo aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Encontramos entonces a Moriña (s.f.) quien habla de la educación inclusiva “como un proceso que favorece la participación y pertenencia de todo el alumnado” mientras que Arnaiz, Corbett, Echeita, López Melero, Parrilla, Sapon-Shevin, y Slee, la consideran un estilo, una filosofía de vida para interactuar con otros y participar en la sociedad, además de considerar a cada persona (como se cita en López, 2010).

Por otro lado, Samaniego (2008) propone que la educación inclusiva “constituye un paradigma educativo fundamentado en la concepción de los que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables, y que avanza en relación a la idea de equidad formal al contextualizar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela”. Por último, Díaz-Romero precisa que la educación inclusiva se deberá evidenciar en respeto hacia las diferencias individuales y a la participación sin distinción de valores culturales, de raza, el sexo, la edad y la condición de la persona o grupo personas. Considera que la vía de acceso más importante es la educación (2010).

Se observa, que los autores coinciden en que la educación inclusiva trasciende a un proceso solo del reconocimiento del derecho a la educación a un respeto por la diversidad y la no discriminación, que permitan a todos y todas crecimiento personal e interacción social, a partir de procesos de formación para la vida en donde la educación superior provee los elementos necesarios para tal fin.

9.2 Metodología

Esta investigación se realizó como un estudio exploratorio-descriptivo ya que se desarrolla dentro de etapas precisas de enunciación del problema, elección de fuentes de selección, de técnicas para recolección de datos y establece categorías que se adecuan al propósito del estudio y permiten poner de manifiesto relaciones significativas de la información obtenida. Es descriptivo exploratorio porque caracteriza hechos y situaciones en una temática definida y no explorada previamente. Para tal fin la metodología se organizó en la búsqueda, compilación de datos para la construcción de un análisis de tipo documental (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). El trabajo está organizado en dos apartados: el primero presenta: a) la perspectiva de contexto donde se toma como referente la posición de la Unesco desde sus postulados de 2005 hasta hoy, como órgano rector en procesos de educación en el nivel global y definiciones de educación, inclusión y educación superior inclusiva que desde esta organización e IESALC, y diferentes autores

ratifican en toda la concepción del término y los factores conducentes a ella y lleva a la segunda parte de este primer apartado, b) perspectiva de integración regional, frente a la organización de Colombia en redes nacionales e internacionales en donde se teje sentido para la inclusión.

El segundo apartado pone en diálogo las políticas universitarias nacionales e internacionales con la perspectiva de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en educación superior desde a) el comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva de Estados, que a partir de distintas movilizaciones sociales y de varias investigaciones se ha generado en los últimos años procesos de transformación de los imaginarios que rodean la población con discapacidad, lo que a su vez ha favorecido expandir oportunidades del acceso, permanencia, promoción y participación de un significativo número de estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior. b) Comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva universitaria. Se incluyeron universidades de cada país que presentaban evidencia clara de acciones en materia de educación inclusiva. Un estudio que revisa cuarenta universidades distribuidas así: Reino Unido, tres; España, tres; Centroamérica, dos; Suramérica, veinticinco. Las instituciones han respondido a través de diferentes mecanismos que promueven la existencia de un ambiente inclusivo que favorece la for-

mación académica y la convivencia comunitaria. Por último, se indaga en c) programas universitarios de las mejores universidades del mundo de acuerdo con el *ranking* de Shanghái, que confirman que su elección no es solamente por lograr los niveles académicos, de investigación, publicación más altos sino porque sin lugar a duda cumplen con la inclusión social de los estudiantes con discapacidad desde un enfoque de derechos. Para lograr una buena comprensión de las universidades, se describe en cada una de ellas la forma de organización y estructura de la agencia del tema de discapacidad.

9.3 Resultados

9.3.1 Perspectiva de contexto: en este primer resultado, además de consolidar una definición, se encuentra los avances de postulados y ordenamiento que desarrolla la Unesco y que los países acogen en aras de transitar a la educación superior inclusiva. Es por ello que, en principio, el núcleo central que acoge la Unesco para definir la educación inclusiva con calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas sin distinción del nivel educativo, de la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural (Unesco, 1990).

Posteriormente, una iniciativa emblemática dirigida por la Unesco en el marco del pro-

grama Educación para todos, con el fin de garantizar el derecho a la educación y el logro de los objetivos del Marco de Acción de Dakar (Unesco, 2000) en lo referente a las personas con discapacidad, es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social. Dentro de los postulados por los que aboga la Unesco en relación con la educación superior inclusiva (Unesco-Iesalc, 2005).

- La inclusión es un proceso, para aprender a vivir con las diferencias y aprender a aprender a partir de ellas.
- La inclusión busca identificar y remover barreras para el aprendizaje y la participación de todos, y busca la mejor manera de eliminarlos.
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes.
- La inclusión pone particular énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos académicos menores a los esperados.

Con lo anterior, la transferencia que hace la Unesco (Unesco-Iesalc, 2005) a la educación superior impartida en las universidades es considerar que una institución de educación superior debe:

- Fomentar una interpretación ampliada del aprendizaje.
 - Apoyar el reconocimiento de las diversidades en las personas y sus especialidades.
 - Desarrollar proyectos piloto que tengan como concepto fundante la educación inclusiva en temáticas disciplinares diversas, dando un lugar preferencial a la alfabetización y formación científica.
 - Propiciar la generación de materiales educativos que emerjan de las comunidades de prácticas y diseños de los equipos involucrados en las actividades.
 - Apoyar y asistir técnicamente la experimentación de la adquisición de conocimientos nuevos y la aplicación de los mismos como una competencia integrada.
- la educación no es un trabajo de reestructuración de la misma, sino de reorientar los servicios especiales y del conocimiento del experto, para lograr construir una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos, en un intento por mejorar la calidad de todo el sistema educativo. Ello incluye a la comunidad educativa y a la sociedad. En los países de América Latina y del Caribe, estos procesos de reflexión y orientación a propósito de educación superior inclusiva son de más reciente visualización en comparación con otras regiones del mundo, entendiéndose por supuesto situaciones tales como contextos económicos deficientes, entornos socioculturales más diversos, y a un sistema educativo que “se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado” (Ramos, 2007).

La definición que presenta la Unesco en 2008 para la educación superior inclusiva es: “proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de todos los ciudadanos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (Unesco, 2008). Inicia entonces una propuesta de educación inclusiva que a nivel internacional ha sido definida por varios autores, para algunos es un cambio, para otros una actitud, un derecho y para todos un proceso complejo que viene tomando mucho tiempo. Para la Unesco, avanzar hacia la inclusión en

La Unesco refiere que en el mundo hay más de 650 millones de personas con discapacidad que en su mayoría no pueden disfrutar de sus derechos, en este caso, el de la educación (Unesco-lesalc, 2012). En septiembre de 2019, la Unesco celebró en Cali (Colombia) el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación que tuvo por título Cada alumno importa, con el fin de estimular el diálogo, intercambiar experiencias y revitalizar la idea de la integración como principio general para mejorar el acceso y la calidad de las oportunidades de aprendizaje en el marco de la agenda Educación 2030.

9.3.2 Perspectiva de integración regional: desde esta perspectiva las instituciones de educación superior (IES), cuyas misiones institucionales se orientan y comparten el marco de referencia enunciado anteriormente, en el año 2005 se conforma la Red de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (Redciesd), la cual nace como un espacio que posibilita nuevas formas de establecer tejidos de interacción y comunicación entre las diferentes instituciones de educación superior públicas, privadas, mixtas y organizaciones que se reúnen en torno a la investigación y el conocimiento. Es así como las sinergias que se fueron creando entre universidades como la Universidad Nacional, la Universidad del Rosario, la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Escuela Colombiana de Rehabilitación y la Universidad de la Salle, permitieron consolidar la red y avanzar para un logro de trabajo en conjunto de setenta y tres IES en el año 2020 (Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad, 2017).

Tiene como fin trabajar colaborativamente, aportar conocimientos y experiencias que contribuyan al proceso de inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Sobre esta base, propende por el cumplimiento del derecho a la educación superior en la perspectiva de potenciar el desarrollo a escala humana (Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad, 2017).

En el año 2009, en la ciudad de Buenos Aires en el marco del evento Construyendo redes, efectuada por la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de la Argentina, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad y otras instituciones académicas de educación superior, con adhesión de cátedras o equipos de investigación presentes, se acordó constituir la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Derechos Humanos y Discapacidad. En la red participan quince países con sus delegados por universidades latinoamericanas y del Caribe que buscan un intercambio de construcciones en torno a temas que abran el debate acerca de la discapacidad y el ámbito de la educación superior, reconocer las iniciativas de las distintas universidades e instituciones de América Latina en torno a la temática y generar una instancia abierta de intercambio ⁴⁵.

En este segundo apartado, los resultados dan cuenta de 1) el comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva de Estados donde se describen los organismos referentes de país y las orientaciones en materia de educación superior inclusiva: Europa, Asia, Oceanía, América del Norte, América Latina y 2) el comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva universitaria con elementos concluyentes al final.

⁴⁵ Ver <http://red-universidadydiscapacidad.org>

Tabla 20. Comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva de Estados

Educación superior inclusiva		
Europa		
Región o país	Organismos referentes	Orientaciones
Reino Unido	Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales	Establece una directiva contra todo tipo de discriminación, que centra acciones, documenta experiencias y las comparte mediante redes para fortalecer lazos de intervención (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009)
	Grupos XIII y Helios II	Trabajan en las características que deben cumplir los servicios de apoyo en las instituciones de educación superior (Jiménez, 2008)
	Grupo Fedora (Fórum Europeo de la Orientación Académica)	Mantiene un inventario de todos los servicios disponibles para estudiantes con discapacidad en los centros de enseñanza superior en la Unión Europea (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000)
	National Network of Access Centres (NNCA)	Asesora a los estudiantes con discapacidad sobre técnicas apropiadas de estudio (National Network of Assessment Centres, 2020)
	Disabled Student Allowance (DSA, subsidio para los estudiantes con discapacidad)	Apoyo financiero a los estudiantes con discapacidad para cubrir los costos extra en que incurren a causa de su discapacidad (Universidad de Leeds, 2020)
	Disabled and Society Diary (Diario Discapacidad y Sociedad)	Mantiene actualización sobre los centros de investigación, apoyos para la financiación de proyectos en la materia, y organización y divulgación de conferencias nacionales e internacionales (Barton, 2009)
España	Prácticas significativas	El 75 % de universidades que han implementado programas para el acceso y mantenimiento de estudiantes con discapacidad (De la Puente, 2002) Avances importantes y fortalecimiento de programas de teletrabajo y capacitación a distancia para personas con discapacidad (Verdugo, 2009)
Asia		
Región o país	Organismos referentes	Orientaciones
Vietnam	Políticas del gobierno que cumple el Ministerio de Educación	Capacitación del personal responsable de educación superior, inversión en tecnología, planeación y desarrollo de proyectos sobre educación inclusiva de estudiantes con discapacidad a la educación superior (Seelman, 1990)
Oceanía		
Región o país	Organismos referentes	Orientaciones
Australia	Políticas del gobierno y las leyes antidiscriminación que cumplen los ministerios de educación, salud y trabajo.	Aplica leyes facilitando la inclusión de las personas con discapacidad al empleo y la educación (Universidad de Queensland, 2020)
América del Norte		
Región o país	Organismos referentes	Orientaciones
Estados Unidos	AHEAD Association of Higher Education And Disability	Se encarga de coordinar los servicios de apoyo, los cursos de capacitación a personas nuevas en este campo y de realizar un intercambio anual de experiencias con las universidades que la componen (AHEAD, 2020)
	Disabled Students Services	Servicios de ayuda y soporte al estudiante a todo nivel de educación (AHEAD, 2020)
	American with disabilities Act. ADA	Reglamenta los derechos civiles de las personas con discapacidad asignando oportunidades de educación equitativa (United States Congress, 1990)
México	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES)	Creación del Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de México, que guía a las instituciones en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad (Anuies, 2009)
	Universidades Interculturales	Grupo de instituciones a través de las cuales se ha ampliado la proporción de los indígenas en la matrícula de educación superior y se han establecido estrategias, para que estas personas se formen como intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos (Aramayo, 2005)

América Latina		
Costa Rica	Programa de Informática Educativa	Importante desarrollo gracias a la introducción de la tecnología para aproximadamente un 50 % de la población estudiantil pública, incluyendo las zonas más alejadas del país (Ramos, 2007)
Cuba	Ministerio de Educación Superior	Garantiza el acceso de todos los alumnos con discapacidades que hayan obtenido más de 30 puntos en los exámenes de ingreso, para los cuales dispondrán de accesibilidad en sentido amplio (Ramos, 2007)
	Institutos Superiores Pedagógicos Universidades de cada provincia	Formación a los profesionales en cursos pre y posgrado para el desarrollo de aplicaciones informáticas (Ramos, 2007)
	<ul style="list-style-type: none"> Asociación Nacional de Limitados Físico-Motores (ACLIFIM) <ul style="list-style-type: none"> Asociación Nacional de Ciegos (ANCI) Asociación Nacional de Sordos e Hipoacúsicos (ANSOC) 	El Ministerio de Educación, en coordinación con estas asociaciones, informa al MES anualmente cuántas personas con discapacidad pretenden cursar estudios superiores (Ramos, 2007)
Chile	Red de Integración Educativa	Desarrolla acciones a favor de la inclusión (Lissi et al., 2009)
	Fondo Nacional de Discapacidad FONADIS	Promoción de la inclusión social y el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la integración y ejecución territorial de las políticas públicas en discapacidad. Financiación de proyectos de investigación sobre discapacidad y educación superior (Lissi et al., 2009)
	Ministerio de Educación Nacional	Establece facilidades para el acceso y permanencia en las instituciones de educación superior (Lissi et al., 2009)
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas <ul style="list-style-type: none"> Consejo Federal de Discapacidad Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe 	Propicia el intercambio de perspectivas teóricas que posibilitan el debate acerca de la discapacidad y su campo problemático en el ámbito de la educación superior Fortalece lazos entre instituciones universitarias a fin de propiciar la generación de conocimientos en torno a la discapacidad (Unesco-lesalc, 2012) Encargada de defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendente a la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad (anexo 1)
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> Secretarías municipales de educación Ministerio de Educación Nacional Dirección de Educación Especial Consejo Nacional de los Derechos de la Persona Portadora de Deficiencia (CONADE) Coordinadora Nacional para la Integración de la Persona Portadora de Deficiencia (CORDE) 	<ul style="list-style-type: none"> Creación del Programa de Apoyo a la Educación Especial (PROESP) Creación del programa a favor de las minorías, que favorece la universidad para todos y todas y financia la enseñanza superior <ul style="list-style-type: none"> Creación del Programa Incluir, que financia proyectos de universidades federales dirigido a la inclusión <ul style="list-style-type: none"> Promoción del Fórum Nacional de Educación Especial IES Orientan el planeamiento y optimizan la distribución de recursos Capacitación de personal y consolidación de los servicios básicos de atención educacional (Ramos, 2007)
Ecuador	Consejo Nacional de Educación Superior Consejo Nacional de Discapacidad	Proyecto una Universidad para Todos (Ramos, 2007)
	Acuerdo Interministerial 2000127A-1(2000) Consejo Nacional de Discapacidades	Establece Normas INEN de Accesibilidad al Medio Físico (Ramos, 2007)
Venezuela	Política del Ministerio de Educación Superior	Garantiza al pleno ejercicio al derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad, incluye jornadas nacionales de divulgación y sensibilización y becas. Venezuela presenta un panorama de más de quince universidades comprometidas con la inclusión. El Ministerio de la Educación Superior incentiva a dichas instituciones a tener mayor rubro presupuestal cada año en la medida que cumplan el marco legal (18)
	Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas	
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Nacional para Ciegos (INCI) Programa de Derechos Humanos y Discapacidad de la Vicepresidencia de la República de Colombia Programa de Apoyo a la Discapacidad de la Consejería Presidencial de Programas Especiales (CPPE) Red de Universidades Colombianas por la Discapacidad 	Políticas para la atención a la población con discapacidad (MEN, 2003) Busca el intercambio de conocimientos y experiencias en torno a la inclusión de las personas con discapacidad a la educación superior (Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad, 2017)
Panamá	Plan Nacional de Educación Inclusiva del 2009 Dirección Nacional de Personas con Discapacidad	La adopción de medidas en los Servicios de Apoyos Externos a las Escuelas que reorientan los servicios de educación especial apuntan a lograr la transferencia de conocimientos básicos la población con discapacidad (Aramayo, 2005)
Perú	Ley universitaria de 1983	Orientados a ingreso, adaptaciones y accesibilidad. Las instituciones no cumplen el mandato (Aramayo, 2005)
Paraguay	Red Temática IBERDISCAP	Asociación de universidades de investigación de entidades públicas y privadas. Se orienta al sector de tecnologías de apoyo a la discapacidad (Aramayo, 2005)
Uruguay	Comisión Nacional Honoraria del discapacitado Junta Nacional de Empleo	Sin cumplir sus objetivos No está en la agenda de las instituciones la discapacidad (Aramayo, 2005)

Conclusiones preliminares

Hay una mayor toma de conciencia y una mayor evidencia respecto al papel clave que juega el sistema de financiación en materia de inclusión, sobre todo, a través de modelos más descentralizados.

Es incuestionable que todos los países europeos intentan educar y formar a sus alumnos con criterios de calidad, con los medios y recursos disponibles. Ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión.

A pesar de los avances sociales y legislativos que evidencian las naciones centroamericanas, aún hace falta mayor compromiso del Estado y de las unidades académicas en términos de investigación y financiación en programas de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Establecer acciones más articuladas con las redes existentes que permitan la cooperación internacional y el fortalecimiento regional en términos de investigación y financiamiento.

Es positivo que los países latinoamericanos tengan como modelo las experiencias europeas pero la contradicción en los marcos legales ya existentes está en la no operatividad o concreción de ese reconocimiento explícito.

Se habla de falta de voluntad política e interés de las autoridades universitarias responsables para cumplir los mandatos con res-

pecto al derecho a una educación de calidad, en otras, se destacan los problemas socioeconómicos por encima de los demás.

Hay deficiencias en la información estadística de los estudiantes con discapacidad en las universidades: si se desconoce dónde están y quiénes son, no se pueden dar los apoyos ni hacer seguimiento a su proceso.

No se cuenta con estudios sobre las características de los estudiantes que buscan acceder a la educación superior; en los mejores casos, prevalecen algunos indicadores demográficos aislados y un tanto descontextualizados.

Hay poca claridad para explicar cómo procede cada país para la admisión de los estudiantes.

A pesar de la multiplicidad legislativa aún subsisten condiciones de inequidad en el acceso y permanencia a la universidad de las personas con discapacidad, especialmente en países donde hasta ahora se están iniciando a recorrer caminos de inclusión.

A continuación se presentan los resultados desde universidades de cada país las cuales evidencian acciones en materia de educación inclusiva. El estudio contempló cuarenta universidades distribuidas así: Reino Unido, tres; España, tres; Centroamérica, dos; Suramérica, veinticinco. Sus categorías fueron: país, universidad, programas/iniciativas y orientaciones.

Tabla 21. Comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva universitaria

Experiencias de universidades			
Europa			
País	Universidad	Programa/iniciativas	Orientaciones
Reino Unido	Universidad de Leeds	Support Centre for Students with Disabilities (Centro de Apoyo para Estudiantes con Discapacidad)	Amplia cobertura tecnológica para personas con limitación visual (Universidad de Leeds, 2020)
	Universidad de Cambridge	Disability Resource Centre (Centro de Recursos de Discapacidad)	Asesorías de uso de tecnologías, adaptaciones en la infraestructura del campus y lugar para cuidadores y perros guías (Universidad de Cambridge, 2020)
	Universidad de Bristol	Prácticas significativas	Financiamiento de investigaciones, el mantenimiento de la calidad en la educación, la inserción laboral para graduados (Universidad de Bristol, 2020)
España	Universidad de Salamanca	Servicio de asuntos sociales	Atención individualizada y orientación (Verdugo, 2009) Líneas de investigación y colectivos en desventaja social (Verdugo, 2009)
		Instituto de Integración en la Comunidad	
	Universidad de Barcelona	Prácticas significativas	Asesoría para personas con discapacidad hasta la vida laboral
	Universidad de Valencias	Programa de apoyo	Atención continua, que garantiza la accesibilidad, los recursos técnicos y financieros para la inclusión (Aramayo, 2005)
Norte América			
Estados Unidos	Universidad de Santa Bárbara en California	Disabled Student Program	Accesibilidad física en el campus y las residencias estudiantiles, y procesos de aprendizaje adaptados a las necesidades de la población que surgen a partir del conjunto entre las personas con discapacidad y la comunidad universitaria (www.ahead.org)
	Universidad de George Mason	Disability Resources Center (DRC)	Acceso igualitario a programas, eventos, actividades y servicios formulados por los mismos estudiantes con discapacidad (www.ahead.org)
	Universidad de Yale	Office of Equal Opportunity Programs	Supervisión de programas de acción, cumplimiento de políticas y leyes que garantizan la igualdad de oportunidades para sus estudiantes y empleados (www.ahead.org)
	Universidad de Ohio	Office of Disability Services	Adecuaciones necesarias para que no exista ningún tipo de impedimento en el desarrollo normal de la vida universitaria, promoción de la autonomía en todos los procesos y participación política dentro de la universidad ((www.ahead.org)
Centroamérica			
Honduras	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	Servicio a Estudiantes Discapacitados (SED)	Atención de necesidades de los estudiantes con discapacidad, investigación en materia de discapacidad, creación de carreras de formación corta para docentes como Terapia funcional, Lenguaje de señas y formación de intérpretes, y el programa técnico en educación social (Canadian association for Community Living, 2004)
Panamá	Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE)	Acciones inclusivas	Orientado a personas sordas (Ramos, 2007)
	Universidad Tecnológica de Panamá		Apoya, en algunas ciudades, al maestro de informática de las escuelas integradoras en el proceso de enseñanza del currículo, en el manejo y reparación del equipo computacional (Ramos, 2007)
Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile	Promoción de la inclusión, otorgando condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad sensorial o motora (Aramayo, 2005; Lissi et al.,2009)
	Universidad Diego Portales		
	Universidad Austral	Programa Jurídico sobre Discapacidad	Investigación en el área de discapacidad (Aramayo, 2005; Lissi et al.,2009)
	Universidad de Concepción		
	Universidad de Magallanes	Prácticas inclusivas. No se menciona programas de apoyo	Pruebas adaptadas. Becas. Aulas de recursos tecnológicos. Accesibilidad física Reserva de cupos (Aramayo, 2005; Lissi et al.,2009)
Universidad de Valparaíso			

Argentina	Universidad de Buenos Aires	Programa Universidad y Discapacidad	Promueve estudios que favorecen la inclusión plena de las personas con discapacidad y toma medidas para eliminar todas las formas de discriminación de las mismas (Aramayo,2005, Unesco. www.iesalc.unesco.org.ve)
	Universidad de Neuquén	Comisión Interuniversitaria para la Integración de las Personas con Discapacidad	
	Universidad de Cuyo	Red de Universidades	
	Universidad de La Plata		
Colombia	Universidad Nacional de Colombia	Maestría en discapacidad e inclusión social	Política institucional de atención a la heterogeneidad (Molina,2005; 2010)
	Universidad del Rosario	Grupo de investigación en Rehabilitación e Integración Social de la Persona con Discapacidad Cátedra de Discapacidad y Sociedad Servicio de apoyo para personas con discapacidad INCLUSER	Orientado al acompañamiento del estudiante con discapacidad, a la comprensión de la problemática y la investigación en el área (Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad, 2005; Molina, 2005; 2010)
	Universidad Pedagógica Nacional	Programa Manos y Pensamiento	Orientado a personas sordas. Acciones inclusivas para personas ciegas (Molina,2005; 2010)
	Universidad del Valle	Prácticas significativas	Servicios o acciones de apoyo conocimiento y formación en inclusión educativa (Molina,2005; 2010)
	Universidad de Antioquia	Prácticas significativas	Servicios o acciones de apoyo conocimiento y formación en inclusión educativa, adaptaciones en el proceso de selección y registro accesibilidad y tecnología (Molina,2005; 2010)
Ecuador	Universidad Tecnológica Equinoccial	Convenio Interinstitucional con Sociedad de Ciegos Luis Braille de Pichincha Convenio con Federación Nacional de sordos	Presencia de intérpretes Biblioteca parlante (Aramayo, 2005)
	Universidad Politécnica Salesiana de Quito	Adaptaciones arquitectónicas.	Movilidad (Aramayo, 2005)
Paraguay	Universidades públicas y privadas	Si hay estudiantes con discapacidad	Sin políticas y con escasas acciones inclusivas restringidas al factor socioeconómico (Aramayo, 2005)
Perú	Universidad Mayor de San Marcos de Lima	Medidas afirmativas de promoción. Algunas sin seguimiento.	Programas especiales de admisión Reserva de cupo (5 %) en sus cuarenta y nueve carreras (Aramayo, 2005)
Paraguay	Pontificia Universidad Católica del Perú	Medidas afirmativas de promoción. Algunas sin seguimiento.	Programas especiales de admisión Reserva de cupo Bonificación especial (Aramayo, 2005)
Uruguay	Universidades públicas y privadas	Si hay estudiantes con discapacidad	Sin políticas y con escasas acciones inclusivas restringidas al factor socioeconómico (Aramayo, 2005)
Venezuela	Universidad Central de Venezuela	Política Cátedra Investigación Programa de apoyo	Para todo tipo de discapacidad (Aramayo, 2005)
	Universidad de los Andes	Propuesta en formación docente para sordos.	Conocimiento científico en la lengua de señas y el bilingüismo del sordo (Aramayo, 2005).
	Universidad del Zulia	Facultades de arquitectura y diseño. Programa de extensión de accesibilidad al medio físico Cátedra de "Turismo para todos"	Orientados a gestionar la movilidad (Aramayo, 2005)
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas	Departamento de educación especial	Inclusión de estudiantes con discapacidad para realizar sus estudios (Aramayo, 2005)

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones preliminares

Se observa buena organización de los servicios de apoyo en algunas universidades, el carácter amplio de políticas establecidas en ellas exige cumplimiento frente a otras que se quedan en acciones desarticuladas.

Sin duda en América Central y América del Sur, el financiamiento para el desarrollo de programas de apoyo prevalece frente a los otros países que ya lo han resuelto dentro de sus políticas de Estado e institucionales.

Es altamente positivo que existan programas de apoyo con planteamientos muy creativos e innovadores en las pruebas de ingreso y en sistemas de adjudicación de cupos con bonificaciones, según el tipo de discapacidad y bajo la dirección de los programas o decanaturas de bienestar universitario.

Proyectos concretos de algunas universidades, tanto en apoyo tecnológico como en los intentos de ofrecer servicios de asesoría y seguimiento académico.

En forma casi unánime, no hay preparación de los docentes, ni una disposición actitudinal para favorecer los cambios.

Muy pocas las universidades que mantienen una política institucional de inclusión, pues la mayoría de ellas concentran sus acciones en movilidad física o apoyos tecnológicos.

En los resultados de los dos apartados se aprecia que la focalización en la existencia de acciones centradas en servicios o programas de apoyo dentro de las instituciones educativas es una constante. Si bien se reconocen como uno de los adelantos más significativos en el trabajo por una educación superior inclusiva no se percibe explícitamente su vinculación con programas nacionales y políticas institucionales, que reconocen a la persona con discapacidad como sujeto de derechos.

Los factores como la accesibilidad se reconocen especialmente en el ámbito académico, pero pocas evidencias en lo relacionado con la participación en espacios deportivos, lúdicos, artísticos, culturales u otros grupos estudiantiles.

Sigue latente la perspectiva integradora o de inclusión educativa, pero no la de educación inclusiva, siendo las primeras una forma posible de hacer visibles oportunidades de participación de personas con discapacidad en la educación superior, pero a su vez marca también una forma de segregación.

9.3.3 La agencia de programas universitarios para estudiantes con discapacidad en las mejores universidades del mundo de acuerdo con el ranking de Shanghái: en el contexto internacional se consideran las cinco mejores universidades del mundo reconocidas a través del ranking de Shanghái (2019)

y en cuatro de las primeras latinoamericanas, esto permite identificar la concepción y dinámica propia que han venido ganando estas universidades que gozan de prestigio internacional y en las que la discapacidad es asumida como un asunto propio de ellas.

Las clasificaciones académicas de universidades del mundo de la Universidad Jiao Tong de Shanghái o *ranking* académico de universidades, son listas ordenadas que ubican y catalogan a las universidades e instituciones de educación superior e investiga-

ción, de acuerdo con una metodología de tipo bibliométrico que incluye criterios objetivos medibles y reproducibles, por ello el calificativo de académico. Pero unido a lo anterior, las mejores universidades del mundo también evidencian su compromiso con las políticas y acciones que redundan en ingreso, permanencia y egreso del estudiante con discapacidad desde un enfoque de derechos. Las cinco mejores clasificadas del mundo en el año 2019, de acuerdo con el *ranking* de Shanghái son las siguientes.

Tabla 22. Ranking de Shanghái 2019

Ranking mundial	Universidad	País
1	Universidad de Harvard	Estados Unidos
2	Universidad de Stanford	Estados Unidos
3	Instituto Tecnológico de Massachusetts	Estados Unidos
4	Universidad de Berkeley	Estados Unidos
5	Universidad de Oxford	Reino Unido

Fuente: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>

A pesar de las críticas internacionales en torno a la forma de parametrización y confiabilidad entre otros aspectos, muchos gobiernos consideran este *ranking* como marco de referencia para diseñar e implementar planes de desarrollo en sus instituciones. De ahí el interés de haber explorado en cada una de ellas la forma de organización y estructu-

ra de la agencia del tema de discapacidad, orientada a estudiantes, comunidad universitaria en general, así como a la comunidad, interesada en ingresar a sus recintos, participar en eventos, entre otros. A continuación, se presenta cada una en el orden de clasificación.

•Universidad de Harvard

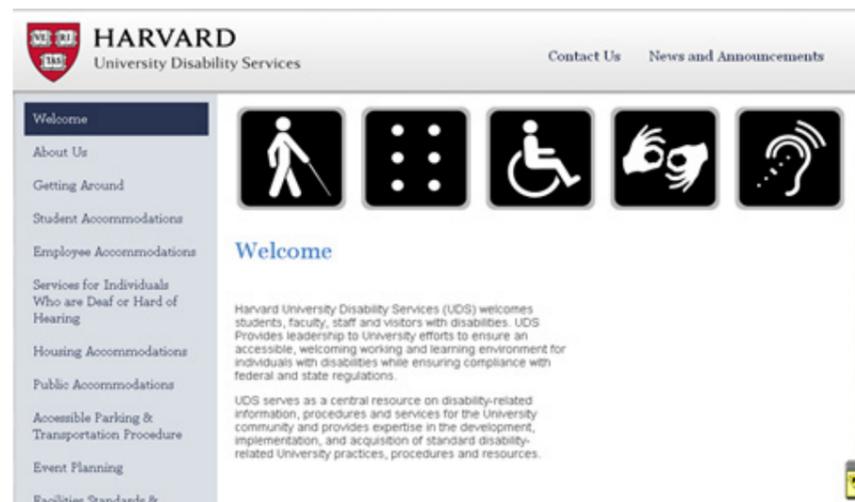


Figura 9. Universidad de Harvard. Servicios de acceso y discapacidad

Fuente: Universidad de Harvard (2020).

La Universidad de Harvard en estricto cumplimiento de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación y la Americans With Disabilities Act (ADA) tiene el programa Access and Disability Services, el cual proporciona eficaces ayudas y servicios para estudiantes con discapacidad logrando un acceso equitativo a los programas de Harvard. Esta universidad considera que un impedimento no lleva a una discapacidad, sino que limita las actividades.

No en vano se encuentra como la mejor universidad del mundo, no solo por lo investigativo y académico, sino se suma a ello la participación que le ofrece al estudiante con discapacidad. Los apoyos tecnológicos de punta, los profesionales informados y capacitados, así como las acomodaciones para

personas con cualquier tipo de discapacidad. Dentro de estos está el laboratorio de tecnología adaptada (ATL) que está situado en el primer piso del Centro de Ciencia y sirve a los estudiantes que necesitan soluciones tecnológicas para las diferentes discapacidades. El laboratorio dispone de *hardware* adaptativo y consultas *software*, Accesible E-Text, ampliación de textos, Embossing Braille y dictado *software*.

•Universidad de Stanford



Figura 10. Universidad de Stanford. Oficina de educación accesible

Fuente: Universidad de Stanford (2020).

Los estudiantes con discapacidad que ingresan a esta universidad reciben apoyos y acomodaciones de la Oficina de Educación Accesible (OAE, por sus siglas en inglés). Trabaja con los estudiantes de pregrado, posgrado y egresados. Provee servicios de apoyo, acomodaciones y programas que remueven barreras para que el estudiante pueda tener una vida plena de participación. El OAE solicita documentación y considera de importancia, el diagnóstico, las limitaciones funcionales y en general su historia para ajustar los apoyos según necesidades.

Las solicitudes que más llegan a la OAE es la necesidad de materiales, tomadores de notas, servicio de interpretación, acompañamiento en biblioteca y close caption para los videos o trabajos. La OAE incluye un ciclo

amplio de conferencias y un amplio margen de publicaciones de diversos temas de interés para los estudiantes y la comunidad en general sobre discapacidad. Posee una sección de libros hablados de la biblioteca virtual intervisual, donde se encuentra un listado de historias sonoras destinadas especialmente para las personas con discapacidad visual. Podrá utilizar algunas de las herramientas online que permiten convertir textos en braille como Braille Translator y alfabeto braille en línea que son muy sencillas de utilizar. Además, la OAE pertenece a varias asociaciones de profesionales y de vinculación laboral lo que indica que no termina su acompañamiento al momento de graduarse sino que se interesa por la vinculación laboral de sus usuarios.

•Instituto Tecnológico de Massachusetts

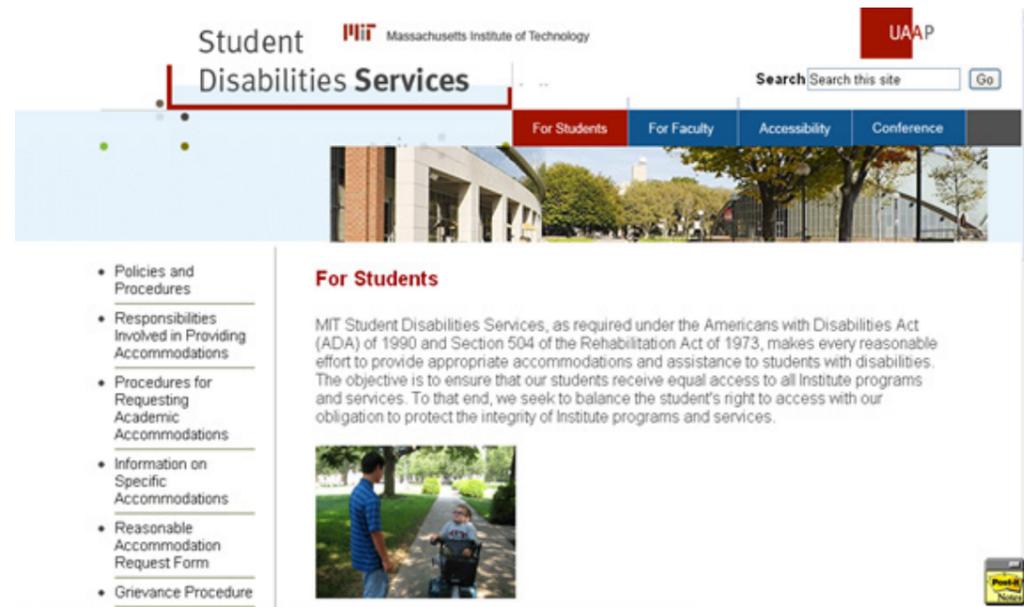


Figura 11. Instituto Tecnológico de Massachusetts. Servicios para estudiantes con discapacidad

Fuente: MIT (2020).

El instituto Tecnológico de Massachusetts concentra sus acciones en la equidad e igualdad en el acceso a los programas a que asisten las personas con discapacidad, ratificando que es una obligación de la institución proveer los apoyos y velar por la integridad del estudiante. Cumple con los lineamientos que establece la ADA. Su política en las decisiones de las acomodaciones y ajustes razonables es la resultante de un proceso que involucra a los estudiantes, al equipo de Students disability services, miembros de las facultades y, si es necesario, expertos externos. Se le solicita al estudiante la documentación completa y se considera la historia académica además para que la oficina determine si es apropiado o no la acomodación razonable solicitada.

Ofrece recursos educativos abiertos (REA) que son recursos digitales ofrecidos online de forma gratuita y abierta para docentes y estudiantes; incluyen contenido educativo muy variado (texto, imágenes, recursos audio y video, juegos educativos, portales, etc.) y herramientas de *software*. Estos recursos se pueden utilizar, compartir, combinar y adaptar según las necesidades educativas.

También provee monitores y The Disabilities Services es el responsable del trabajo de cada facultad, de los estudiantes y los programas, las ayudas y en general de todo lo concerniente al estudiante con discapacidad.

•Universidad de Berkeley



Figura 12. Universidad de Berkeley. Programa para estudiantes con discapacidad

Fuente: Universidad de Berkeley (2020).

Esta universidad ofrece The Disabled Students' Program (DSP) con el fin de que todos los estudiantes tengan igual acceso y oportunidad en la educación. Los servicios son amplios y desde diferentes aspectos que son elegidos de forma individual, según las necesidades y, además, identificados por el grupo de especialistas en discapacidad de la universidad. Entre ellos se encuentran, además de asesorías legales, acomodaciones académicas, de financiación, de vivienda, de

tecnología, de intérpretes de lengua de señas entre otros. Hay capacitación en tecnología necesaria y tutorías según la solicitud. Su página es tan amplia como lo son sus servicios. El DSP incluye a toda persona sin importar la discapacidad física, sensorial o cognitiva. Para cada una de ellas ofrece los servicios en igualdad de condiciones.

•Universidad de Oxford



Figura 13. Universidad de Oxford. Servicio de asesoramiento sobre discapacidad (DAS)

Fuente: Universidad de Oxford (2020).

El servicio de asesoramiento sobre discapacidad (DAS), proporciona información y asesoramiento a los estudiantes con discapacidad y facilita el apoyo para quienes presentan alguna discapacidad sensorial o de movilidad, dificultades de aprendizaje específicas, trastorno del espectro autista o problemas de salud mental. El DAS está compuesto por un equipo de asesores especializados que brindan información y asesoramiento sobre problemas de discapacidad y facilitan el acceso al estudio para todos los estudiantes. Para cada universidad hay dos asesores dedicados dentro del DAS: uno para estudiantes

con discapacidades de salud mental y otro para estudiantes con otras discapacidades, que incluyen:

- Una discapacidad sensorial o de movilidad.
- Una enfermedad a largo plazo o una condición de salud física.
- Una dificultad de aprendizaje específica (SPLD) como dislexia, dispraxia o TDAH.
- Una dificultad social o de comunicación como la condición del espectro autista.

•Consejos para el personal de apoyo a estudiantes con discapacidad

El DAS también brinda asesoramiento e información al personal que trabaja con estudiantes con discapacidad, y promueve la práctica inclusiva y el cumplimiento de las responsabilidades legales en toda la universidad con respecto a los estudiantes con discapacidad.⁴⁶

El personal con discapacidad que pueda necesitar asesoramiento y apoyo debe comunicarse con el asesor de discapacidad del personal de la Unidad de Igualdad y Diversidad

Tabla 23. Mejores universidades latinoamericanas según ranking Shanghái 2019

Ranking Mundial	Universidad	País
1	Universidad Católica de Chile	Chile
2	Universidad de Sao Paulo	Brasil
3	Tecnológico de Monterrey	México
4	Universidad de Los Andes	Colombia

Fuente: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>

•Pontificia Universidad Católica de Chile



Figura 14. Pontificia Universidad Católica de Chile. Plane UC

Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile (2020).

⁴⁶ Puede encontrar más consejos para el personal en www.admin.ox.ac.uk/aad/swss/disability/.

La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) ofrece el Piane UC, un completo programa de apoyo a la discapacidad. El programa nació en 2007 para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad en la UC. La universidad desarrolla la iniciativa desde la dirección de asuntos estudiantiles y la Escuela de Psicología. Tiene como objetivo promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad sensorial o motora.

Este programa es pionero en Chile, ya que ofrece una amplia gama de servicios hacia toda la comunidad y considera los distintos

tipos de discapacidad. Gracias a esto y a la vía de ingreso especial, el número de estudiantes con discapacidad que postula a la UC ha aumentado. A esto se suma el hecho de que, en 2010, la PSU incluyó a modo de piloto una serie de adecuaciones para estudiantes con discapacidad visual y auditiva. Sus objetivos son:

- Favorecer la participación de los alumnos con discapacidad en actividades académicas.
- Disminuir las barreras de acceso a través del uso efectivo de la tecnología.
- Contribuir a generar conocimientos y estrategias en los docentes para implementar adecuaciones curriculares no significativas.
- Aportar al desarrollo del conocimiento respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad a nivel universitario.

• Instituto Tecnológico de Monterrey



Figura 15. Instituto Tecnológico de Monterrey. Comité Equality

Fuente: Instituto Tecnológico de Monterrey (2020).

El Instituto Tecnológico de Monterrey transforma la sociedad a través de la educación. Es una institución que cree en el gran valor que tiene la diversidad y en las distintas formas de pensamiento que salen de ella. A través de la diversidad y la inclusión se impulsa la innovación, tanto de ideas e investigaciones, como de productos y servicios accesibles para todos. Solo así se logra ser verdaderos agentes de cambio.

En el Tecnológico de Monterrey se promueve y valora la diversidad, por lo que no discriminan por edad, origen étnico, nacionalidad, género, orientación sexual, estado civil, condición social, estado de salud, creencias religiosas, doctrina política ni discapacidad.

Dentro de muchos servicios se resaltan:

El comité Equality

Las profesoras y colaboradoras del Tecnológico de Monterrey crearon el Comité Equality, el cual busca la participación activa de las mujeres en materia de igualdad, equidad de género y liderazgo femenino para crear acciones concretas que generen cambios.

Estrategia de inclusión laboral

Se trabaja en una estrategia de inclusión laboral para quienes colaboran dentro del Tecnológico de Monterrey y presentan alguna discapacidad. Las tres áreas de acción en las que se basa esta estrategia de inclusión son: contrataciones (Nómina Tec y a través

de proveedores y outsourcing), accesibilidad y herramientas funcionales.

Comité de inclusión

Desde el año 2013 se creó en el campus Monterrey, de manera local, el Comité de Inclusión. Este organismo está formado por colaboradores y profesores con experiencia en temas de inclusión relativos al adulto mayor, a la equidad de género y a las personas con discapacidad. Brinda apoyos educativos de excelencia para que los estudiantes con discapacidad puedan formarse de manera integral y participar activamente, insertándose posteriormente al ámbito laboral, como profesionistas altamente calificados.

El Comité de Inclusión es un grupo formado por profesionales y estudiantes con y sin discapacidad que trabajan junto con organizaciones de la sociedad civil para la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad. Este Comité también se encarga de la accesibilidad de los espacios.

•Universidad de Sao Paulo



Figura 16. Universidad de Sao Paulo. USP legal

Fuente: Universidad de Sao Paulo (2020).

En octubre de 2001, se creó, por medio de la Portaria GR 3304, una comisión permanente con la misión de elaborar políticas internas para la incorporación de personas con discapacidad en el entorno universitario. Esa iniciativa, llamada USP Legal, ganó recientemente el estatus de un programa regular bajo la responsabilidad de la Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, por medio de la Resolução 5971/2011, con la determinación de articular acciones conjuntas de las distintas áreas de la universidad (grado, posgrado, investigación, cultura y extensión) para asegurar la plena inclusión de estudiantes y servidores con discapacidades. El programa actúa con un enfoque sociotécnico para desmontar los procesos excluyentes dentro de la universidad, eliminando barreras de actitud, arquitectónicas, pedagógicas y comunicacionales, poniéndose como un

repositorio de las experiencias de inclusión y punto de referencia para las unidades, órganos y comunidad de la USP. El programa USP Legal lleva a cabo asociaciones externas, constituyendo canales de comunicación para difusión de informaciones acerca del asunto. Con eso, el programa estimula la inclusión social, la mejoría de la calidad de vida y el ejercicio de ciudadanía de las personas con discapacidades, siendo un espacio de reflexión e interacción entre la universidad y la sociedad.

•Universidad de los Andes



Figura 17. Universidad de Los Andes. Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social (PAIIS)

Fuente: Universidad de Los Andes (2020).

PAIIS se fundó en el año 2007 como una de las clínicas de derecho de interés público de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes con el fin de generar conocimiento y acciones de incidencia legal y política para el avance de los derechos humanos, la igualdad y la inclusión social de personas pertenecientes a grupos históricamente marginados. Actualmente, PAIIS desarrolla acciones en favor de grupos y personas discriminadas en razón de su discapacidad, su edad, su orientación sexual y su identidad de género. PAIIS desarrolla su trabajo a través de cinco tipos de estrategias de acción: i) pedagogía en derechos ii) apoyo técnico en diseño e implementación de políticas públicas, iii) litigio estratégico y representación directa, iv) investigación sociojurídica y v) formación en la práctica de derecho de interés público de estudiantes de derecho.

9.4 Resultados

9.4.1 Desde el Comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva de Estados:

hay una mayor toma de conciencia y una mayor evidencia respecto al papel clave que juega el sistema de financiación en materia de inclusión, sobre todo, a través de modelos más descentralizados.

Es incuestionable que todos los países europeos intentan educar y formar a sus alumnos con criterios de calidad, con los medios y recursos disponibles. Ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión.

A pesar de los avances sociales y legislativos que evidencian las naciones centroamericanas, aún hace falta mayor compromiso del Estado y de las unidades académicas en términos de investigación y financiación en programas de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Se aprecian acciones más articuladas con las redes existentes que permitan la cooperación internacional y el fortalecimiento regional en términos de investigación y financiamiento.

Es positivo que los países latinoamericanos tengan como modelo las experiencias europeas pero la contradicción en los marcos legales ya existentes está en la no operatividad o concreción de ese reconocimiento explícito.

Se habla de falta de voluntad política e interés de las autoridades universitarias responsables para cumplir los mandatos con respecto al derecho a una educación de calidad, en otras, se destacan los problemas socioeconómicos por encima de los demás.

Hay deficiencias en la información estadística de los estudiantes con discapacidad en las universidades: si se desconoce dónde están y quiénes son, no se pueden dar los apoyos ni hacer seguimiento a su proceso.

No se cuenta con estudios sobre las características de los estudiantes que buscan acceder a la educación superior, en los mejores casos, prevalecen algunos indicadores demográficos aislados y un tanto descontextualizados.

Hay poca claridad para explicar cómo procede cada país para la admisión de los estudiantes.

A pesar de la multiplicidad legislativa, aún subsisten condiciones de inequidad en el acceso y permanencia a la universidad de las personas con discapacidad, especialmente en países donde hasta ahora se están iniciando a recorrer caminos de inclusión.

9.4.2 Desde el comportamiento de algunas regiones desde la perspectiva universitaria:

se observa buena organización de los servicios de apoyo en algunas universidades, donde el carácter amplio de políticas esta-

blecidas en ellas exige cumplimiento frente a otras que se quedan en acciones desarticuladas.

Sin duda en América Central y América del Sur el financiamiento para el desarrollo de programas de apoyo prevalece frente a los otros países que ya lo han resuelto dentro de sus políticas de Estado e institucionales.

Es altamente positivo que existan programas de apoyo con planteamientos muy creativos e innovadores en las pruebas de ingreso y en sistemas de adjudicación de cupos con bonificaciones, según el tipo de discapacidad y bajo la dirección de los programas o decanaturas de bienestar universitario.

Proyectos concretos de algunas universidades, tanto en apoyo tecnológico como en los intentos de ofrecer servicios de asesoramiento y seguimiento académico.

En forma casi unánime, no hay preparación de los docentes, ni una disposición actitudinal para favorecer los cambios.

Muy pocas las universidades mantienen una política institucional de inclusión, pues la mayoría de ellas concentran sus acciones en movilidad física o apoyos tecnológicos.

Conclusiones generales

Se pone en evidencia que en las universidades más importantes del mundo no hay brecha entre la formulación de la política y su cumplimiento. Es por ello que la lectura que se hace en este apartado es de carácter transversal, pues en cada uno de los continentes a los que pertenecen se encuentran las siguientes condiciones.

La aplicación de los marcos legales de sus países. En Inglaterra el Acta contra la discriminación de la discapacidad (Parliament of the United Kingdom, 1995) es el marco legal que fundamenta toda legislación y programa en el área de discapacidad de ese país. En Estados Unidos, la existencia de la ADA (United States Congress, 1990) incluyó de manera amplia a esta población en la educación posecundaria y le dio gran margen de acción a la disponibilidad de servicios de apoyo, así como a la investigación y el entrenamiento personal. La política institucional de México desde el 2002 se basa en el Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Las universidades del país trabajan con responsabilidad y compromiso para ofrecer las mismas oportunidades sin exclusiones ni discriminación y en Chile la Ley 19284 de 1994 establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad. En Colombia la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con discapacidad, tam-

bién llamada la Ley de inclusión contempla todos los contextos de la vida de las personas y lo que en ellos manifiesta para que la calidad de vida de las personas con discapacidad sea una realidad.

Un marco legal no necesita solo escribirse, es necesario interpretarlo y en este tema de la inclusión es imperativo para lograr la igualdad ciudadana y para reconocer que la educación superior es un derecho, no una muestra de generosidad.

Estos marcos legales en cada uno de los países se constituyen en un punto de calidad respecto a otras instituciones. No se necesita escribir mucho para expresar los derechos y fundamentar los principios de cada institución. Todas sin lugar a dudas alcanzan niveles superiores de formación para las personas con discapacidad y no es un esfuerzo pensar por ellas y para ellas (Aramayo, 2005).

Las acciones de las universidades europeas y americanas están bien organizadas y especialmente su articulación a una política las lleva a cumplimiento permanente, no quedándose en acciones sueltas. Estos mismos países han superado el problema del financiamiento pues lo han resuelto dentro de sus políticas de Estado e institucionales. No así para América Central y América del Sur en donde el financiamiento prevalece para el desarrollo de programas.

Se identificó, igualmente, que la agencia de programas universitarios orientados a favorecer el acceso, la participación, la promoción y la culminación de procesos académicos formales en las personas con discapacidad refleja un factor de competitividad de las instituciones de educación superior, es decir, que los programas de inclusión son para estas universidades un factor serio de competitividad.

Se aprecian aspectos comunes en los cuales centran su trabajo: i) la sensibilización de la comunidad universitaria, ii) el apoyo individual al estudiante, iii) la capacitación al personal docente, iv) la provisión de ayudas tecnológicas necesarias, v) la accesibilidad física y vi) la creación de redes universitarias. Estas medidas y acciones para la educación superior de personas con discapacidad, definitivamente mejoran la calidad y permanencia del estudiante, pero especialmente debe contemplar una participación en condiciones de equidad.

La importancia de los servicios (programas y oficinas) de apoyo y acciones desarrolladas en el ámbito universitario reside en su potencial para favorecer ambientes inclusivos y su trascendencia para el desempeño académico y para la vida laboral posterior. Este componente tan importante merece ser trabajado más detalladamente dado que varios países a nivel mundial llevan un desarrollo mayor y organizado en lo que a servicios de apoyo u oficinas de atención al estudiante se refiere.

En América Central y América Latina, se viene trabajando por la educación superior inclusiva de las personas con discapacidad, adaptando políticas nacionales que la apoyen, las diferentes universidades se han interesado en incluir en sus currículos temáticas que permitan conocer y sensibilizar a la población académica acerca de la discapacidad y construir espacios que sean más accesibles eliminando las barreras físicas, así mismo, se han interesado por adquirir tecnología que apoye al estudiante con discapacidad.

En los países de América Latina en general la legislación ha sido un primer paso hacia la participación de las personas con discapacidad en la construcción de una sociedad para todos. El marco legal internacional ha tenido implicaciones en la medida en que los países están comprometidos con el respeto a los derechos humanos y además son firmantes de la convención. En todos existen grandes dificultades en la operacionalización del derecho por la falta de conciencia y voluntad política, la escasez de recursos, la persistencia de creencias y prácticas intolerantes, negativas y excluyentes, además de la escasa generación de proyectos educativos orientados a la educación inclusiva de las personas con discapacidad y a la débil vigilancia y control del cumplimiento de las decisiones, es indudable que estas razones restringen los esfuerzos para hacer frente a los problemas con el vigor y la determinación necesarias.

Se debe pensar que, a pesar del marco legal existente para la educación de las personas con discapacidad, las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas y que no todas las instituciones se encuentran comprometidas con la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

Promover la cultura en el respeto a la diversidad y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos, donde toda la comunidad, especialmente la conocedora en discapacidad e inclusión social, para que se interactúe bajo estas premisas, ya que solo así se podrá evidenciar con los cambios de actitud de los miembros de la comunidad, con el compromiso y responsabilidad para lograr la inclusión de la población con discapacidad en la universidad.

Se debe trabajar para que las acciones y programas de apoyo en discapacidad no sean el resultado de intenciones particulares y transitorias de quienes tienen injerencia en la normatividad institucional, sino que sean un asunto explícito en la política institucional y un trabajo de la comunidad académica (administrativos, docentes, estudiantes).

Organizar y pertenecer a redes universitarias de manera de socializar acciones y promover el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior.

Acoger la disposición del Primer seminario regional sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe realizado en la ciudad de Caracas (Venezuela) en diciembre 12 del 2005, el cual recomendó que la accesibilidad para personas con discapacidad sea requisito para acreditación universitaria. Decisión centrada especialmente en el diseño de planes estratégicos de acción que lleven a la práctica, la valoración de la diferencia y la diversidad, así como el respeto de la dignidad de las personas con discapacidad como principios inseparables de la labor educativa.

Generar espacios con programas que articulan las acciones desde el acceso, la permanencia, la promoción, el egreso y la inclusión laboral, y estén disponibles para proveer a todos los estudiantes con discapacidad, el acceso equitativo a una educación para la vida y la universidad es un elemento transversal en cada una de ellas (Molina, 2010).

Se hace necesario señalar en principio que, como todo proceso, la educación inclusiva va paso a paso, pero el respeto a la diversidad es una exigencia y las sociedades modernas deben tender a una democracia inclusiva, hacia una cultura de la diversidad. Las normas, las instituciones y las políticas son legítimas para la discapacidad. "la inclusión de las personas con discapacidad a la educación es una alternativa a futuro para la sociedad" (Ainscow, 2001).

El capítulo cumplió el propósito de refrescar los conceptos de educación y educación inclusiva para la UNESCO y diferentes autores, precisó sobre las políticas de los Estados y enriqueció la descripción de servicios vigentes de apoyo a estudiantes con discapacidad desde lo internacional y lo nacional.

Para continuar el tránsito a una educación inclusiva de calidad desde un enfoque de derechos y lograr cumplir con el principio rector de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de "no dejar a nadie atrás"; el ODS 4 consiste en "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

Referencias

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa. Recuperado de <https://bit.ly/3te5t9c>

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Recuperado de <https://bit.ly/2YFeDgQ>

Aramayo, M. (2005). *Universidad y diversidad. Venezuela: hacia una educación superior de calidad para las personas con discapacidad. Mi experiencia en la Universidad Central de Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Murcia: Aljibe.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Anuies. (2009). Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Recuperado de <https://bit.ly/3aH7Kl5>

Association of Higher Education and Disability. Ahead. (2020). Página de inicio de la Ahead. Recuperado de www.ahead.org

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observaciones. Revista de Educación*, (349), 137-152.

Canadian Association for Community Living. (2004). *Informe del taller Educación inclusiva en Centroamérica. Situación actual y desafíos para el futuro*. Toronto: Banco Mundial.

De la Puente, R. (2002). *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Díaz-Romero, P. (2010). *Universidades de calidad: universidades inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2003). Resolución 2565 de octubre 24, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Recuperado de <https://bit.ly/39BhOwh>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2013). Lineamientos de política para la inclusión de población con necesidades educativas diversas en la educación superior. Bogotá: MEN.

Molina, R. (2004). Educación superior: igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. *Revista Mensaje. Asociación colombiana de Fonoaudiología. No. 17. Bogotá*.

Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115.

Moriña, A. (s.f.). Barriers and aids in the university: a study from the perspective of students with disabilities. Recuperado de <https://bit.ly/2MLduSk>

National Network of Assessment Centres. (2020). Página de inicio de la NNAC. Recuperado de www.nnac.org

Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. Unesco. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/children-with-disabilities/>; Acceso el 30 de noviembre 2019.

Parliament of the United Kingdom. (1995). Disability Discrimination Act -DDA. Recuperado de <https://bit.ly/3nBKLw6>

Ramos, D. (2007). Discapacidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe. Aproximaciones conceptuales y avances de incorporación en proyectos estructurantes del lesalc. Recuperado de <https://bit.ly/3rgdPeN>

Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad. (2017). *10 años de grandes avances*. Bogotá: Red Ciesd.

Seelman, K. (1990). *Educación inclusiva en Vietnam: un breve informe*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh.

Unesco. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de <https://bit.ly/39A3HYi>

Unesco. (2000). Foro mundial sobre la educación Dakar, Senegal. Recuperado de <https://bit.ly/3anlDoa>

Unesco. (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://bit.ly/36CvFRb>

Unesco e lesalc. (2005). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Recuperado de <https://bit.ly/3j9aKuf>

Unesco e lesalc. (2012). Informe sobre el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad por la educación superior en Argentina. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve

United States Congress. (1990). American with Disabilities Act -ADA. Recuperado de <https://bit.ly/35yim3H>

Universidad de Bristol. (2020). Disability Services. Recuperado de <https://bit.ly/36AIU4K>

Universidad de Cambridge. (2020). Disability Resource Centre. Recuperado de www.cam.ac.uk/cambuniv/disability

Universidad de Leeds. (2020). Support Centre for Students with Disabilities. Recuperado de https://students.leeds.ac.uk/info/10710/disability_services

Universidad de Queensland. (2020). Disability Services. Recuperado de <https://about.uq.edu.au/disability-services>

Universidad de Harvard. (2020). University Disability Resources. Recuperado de <https://accessibility.harvard.edu>

Verdugo, A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, (349), 23-43.

Capítulo 10.

La inclusión educativa y atención a la diversidad en la UAEM⁴⁷

J. Enrique Alvarez Alcántara ⁴⁸

Eliseo Guajardo Ramos ⁴⁹

Resumen

Esta investigación forma parte de un análisis comparado de universidades autónomas de México en materia de inclusión educativa, como parte de una tesis de doctorado. Aquí se presenta el proceso que muestra una de ellas, como un estudio de caso. Se presenta la trayectoria histórica de la inclusión educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), enseguida se muestra cómo se pasa de una política afirmativa a través de un Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad a una normatividad universitaria de igualdad de oportunidades, ya como Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. El primer autor se ocupa de la descripción del programa y, el segundo, de hacerlo con las acciones de la unidad.

Palabras clave: inclusión educativa, personas con discapacidad, atención a la diversidad, zeitgeist, educación superior.

10.1 Introducción

En otro lugar y momento Alvarez (2018) expresaba que:

Hoy somos testigos de una creciente moda discursiva en torno a la validez, pertinencia, oportunidad, necesidad o inexorabilidad ética, moral y política, del impulso de acciones de Estado o Gobierno que propicien, favorezcan y aseguren la inserción, integración e inclusión al desarrollo y bienestar —dentro del conjunto de condiciones socioeconómicas, sociopolíticas o socio-

culturales— de todas aquellas personas que permanecen lejos de los «beneficios» u «oportunidades» que nuestras naciones ofrecen —o deben ofrecer— a toda la población (p. 1).

Asimismo, en el referido trabajo dicho autor resaltaba el hecho de que:

Pareciera ser fenomenológicamente obvio que determinados sectores sociales —por pertenecer a un conjunto de grupos que el propio Estado-nación, a través de los gobiernos, legislaciones o aparatos ideológicos de Estado, considera o define como «minorías»— han sido marginados o excluidos, invisibilizados o silenciados, cuando no eliminados; ergo, se piensa, permanecen más allá de la frontera simbólica que separa a dichas «minorías» de las «mayorías», así como de las oportunidades que las «mayorías» tienen para asegurar su bienestar (p. 1).

En este mismo sentido, para cerrar esta primera parte de la introducción, es necesario recuperar lo que Alvarez (2018) subraya:

Debemos tener presente que, dentro de la clase o conjunto denominado «minorías», sin mayor sustento que la ideología que profesan quienes detentan los poderes económico, político o cultural,

incluyen a los conjuntos de personas, pueblos o comunidades pertenecientes a las «comunidades originarias», a los migrantes, los usuarios de «lenguas originarias», las personas con discapacidad y, faltaba más, quienes son clasificados dentro de los baremos de la «pobreza extrema», entre otros más. (...) Empero, aún más, con el propósito de limar semántica, moral o ideológicamente todos estos términos de sus aristas espinosas, recientemente han sido envueltos con el manto benévolo de un nuevo eufemismo; a saber: el concepto de «sectores sociales vulnerables» que, desde luego, no dejan de ser «una minoría» (p. 1).

Es decir, que la presencia de la exclusión antecede a los discursos que hoy pugnan por asegurar las políticas de la inclusión, de otra manera, estas últimas carecerían de legitimidad histórica, política y ética ante la sociedad. Esta cuestión, naturalmente, no es cosa nueva. Ya reiteraba en otro trabajo el mismo autor (Alvarez, 2017), que:

Desde la conquista de nuestra región latinoamericana, es decir, desde los orígenes mismos de nuestras naciones, podemos reconocer que éstas han estado signadas por un *zeitgeist*⁵⁰ excluyente con respecto a los

⁴⁷ Capítulo producto del proyecto *Diseño e intervención de una estrategia de Educación Inclusiva, centrada en las Unidades Académicas de la UAEM*, código UAEMOR-PTC-415 511-6/2020-8630. El proyecto fue ejecutado por el grupo Estudios Transdisciplinarios sobre Grupos Vulnerables (CA-142) contó con recursos de Prodep-Conacyt y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

⁴⁸ Director y fundador del PUIPCD-PUIEAD-UAEM. Docente investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Correo: neuropsicologiadeld@gmail.com

⁴⁹ Director de la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad UIEAD-UAEM, docente investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Correo: unidad.inclusion@uaem.mx

⁵⁰ Con el término *zeitgeist* representamos su significado literal: derivado del alemán que significa: el espíritu de una época determinada en una región determinada. Ello quiere decir que: en ciertas épocas las representaciones sociales asumen una concordancia tal que pueden reconocerse como pensamientos o valores canónicos sobre determinados segmentos de lo real. En este caso asumimos que: en torno a la discapacidad pero no solo con respecto a esta existe un *zeitgeist* canónico de carácter excluyente, segregador y estigmatizante.

grupos de personas que algunos sectores de la sociedad hoy definen como "minorías"; nos referimos aquí, muy particularmente, a las personas con discapacidad. (p. 45)

Desde ese preciso momento (la conquista de la región mesoamericana), las comunidades indígenas, los negros, las mujeres, las personas con discapacidad, en fin, los miserables, *los renglones torcidos de Dios*, como los hubiese descrito el genial Víctor Hugo o el gran Torcuato Luca de Tena, han sido objeto de procesos, aparentemente insensibles e imperceptibles, de eliminación, exclusión, estigmatización e invisibilización.

Para precisar aún más la cuestión: la conquista de lo que hoy es América Latina marcó un parteaguas en su devenir. Sin duda alguna, una vez lograda la conquista militar de la región, era necesaria e imprescindible la conquista espiritual y psicológica de los indios; por ello, puede expresarse que, a partir de esta segunda etapa, el hecho educativo, encargado a curas y sacerdotes católicos, tuvo por lo menos tres propósitos fundamentales: por un lado, era imprescindible "castellanizar a los indios", en seguida, necesitaban "cristianizarlos" y, en tercer lugar, "enseñarles artes y oficios" (Alvarez, 2018). Es relevante manifestar que la descripción de dos etapas de la Conquista no es literalmente secuencial, ambas se expresan durante la misma, sin embargo, en un periodo una es la dominante, mientras que, en otro,

es prevalente la otra. Tal vez por ello algunos historiadores separan la Conquista de la Colonia. Este suceso muestra nítidamente el doble proceso de inclusión/exclusión; por una parte, se proponía desterrar, silenciar e invisibilizar todo aquello que representara lo preexistente a los valores, tradiciones, lengua, religión y costumbres de los conquistadores y, por la otra, visibilizar e integrar a los indios a lo que representaba el mundo espiritual y material de los conquistadores.

Para mostrar que esa ruptura histórica es real véase, por ejemplo, la actitud prehispánica en algunos aspectos de la vida social, si no opuesta, sí diferente al *zeitgeist* referido; como se expone en el documento: Las personas con discapacidad en México: una visión censal.

La preocupación por atender a la población con discapacidad no sólo se limitó a los aspectos médicos. Fray Juan de Torquemada asentó que el señor Nezahualpilli de Texcoco mandó que todos los niños huérfanos, viejos, imposibilitados y los impedidos por enfermedades largas y contagiosas, acudiesen a su palacio a recibir socorro. El mismo Torquemada narra cómo Moctezuma II (Xocoyotzin) ordenó que los terrenos de Culhuacán, cercanos a Tenochtitlán, fueran utilizados 'para que ahí se recogiesen todos los hombres viejos e impedidos que se avian [sic] ocupado en guerras o en su servicio o que otras legítimas

causas moviesen a ello y tenía dado orden de que allí los sirviesen y regalasen, como a gente estimada y digna de todo servicio' (Inegi, 2004, p. 23).

Bajo estas circunstancias, después de tres aciagos siglos de explotación y saqueo de la riqueza que poseía esta región, por parte de las coronas española y portuguesa, se expresaron y desarrollaron diferentes movimientos independentistas a lo largo del siglo XIX, a través de los cuales puede reconocerse una búsqueda sin término de identidad que aún no logra cuajar; y, a pesar de que se logró la independencia con respecto a los conquistadores españoles y portugueses, no pudieron sustraerse del *zeitgeist* excluyente y estigmatizante que caracterizó el periodo colonial. Una vez transitada la etapa de las guerras de Independencia, nuevas luchas intestinas por dar identidad y sentido a las emergentes naciones de América Latina se expresaron. En el caso de México, lo fue el periodo de Reforma y, como se vio con los movimientos independentistas, tampoco terminó con tal *zeitgeist*.

Se llegó a galope al siglo XX, particularmente en el caso de México, montados en el corcel de un movimiento revolucionario esperanzador y prometedor que, pese a ello, no logró los propósitos que guiaron a los dos más importantes ejércitos revolucionarios (el del general Francisco Villa en el norte y, en el sur, el del general Emiliano Zapata), ni

cuajaron los ideales del Partido Liberal Mexicano (dirigido por los hermanos Flores Magón, entre otros) (Cazés, 1973). Los grupos que lograron concretar sus ideales y su proyecto, ajenos a los que primero enunciamos, estaban signados por el *zeitgeist* excluyente y segregador y no han perdido el poder hasta recién concluidos los dos primeros decenios del siglo XXI.

Cruzando ya el baremo de la primera mitad del siglo XX, la sociedad ha ido cobrando progresivamente consciencia de esta fenomenología, por tal razón ha ido instrumentando una serie de políticas compensatorias para paliar, tan solo ello, las dificultades y problemas que enfrentan estos sectores sociales, históricamente excluidos. A pesar de ello, ha persistido el espíritu excluyente y estigmatizante hacia tales grupos sociales. El Estado mexicano y los diferentes gobiernos que lo han encarnado, hasta este año 2020, no han llevado a cabo, hasta sus últimas consecuencias, las políticas de inclusión social que aseguren plenamente la participación de tales sectores sociales en la dinámica sociocultural, ni han asegurado que estos mismos participen activa y libremente en los diferentes ámbitos de la vida comunitaria. Si bien, como ya se expresó, se han promovido e impulsado políticas de atención compensatoria (becas, despensas, estímulos diversos, caridad pública y privada), no se han instrumentado aún las acciones legislativas, políticas, económicas y jurídicas que aseguren la participación

y el ejercicio pleno de sus derechos políticos y sociales (elegibilidad para gobernar y legislar, elegibilidad para juzgar jurídica y judicialmente, testar, heredar o decidir el curso de su propia existencia, etcétera) y propicien un gobernabilidad democrática, participativa, plural e incluyente (Alvarez, 2019).

Si miramos el estado de la cuestión que guarda el aseguramiento del ejercicio pleno de los derechos a la salud, la educación, el desarrollo pleno de sus facultades y aspiraciones, el ejercicio de la vida sexual libre y plena, derecho al trabajo, etcétera, nos percataremos del hecho irrefutable de que estos son negados en la práctica de la vida cotidiana. Se ha entrado ya, a pasos agigantados, al siglo XXI y, ya parados en el término de la segunda década del mismo, nadie pone en tela de juicio la importancia, pertinencia, e irrenunciable determinación de diseñar e instrumentar actividades, acciones y tareas orientadas hacia la definición, confección y operación de políticas públicas tendientes a la eliminación de todas y cada una de las formas de discriminación, exclusión, segregación, estigmatización y, en un sentido extremo, la supresión de sectores de la población por razones de género, usos y costumbres, lingüísticas, etnia, raza, orientación sexual o, por presentar algún signo de discapacidad. No solo en el ámbito internacional se aprecia el valor de promover estas actividades, asimismo, dentro de nuestra propia nación y, particularmente dentro del estado de Mo-

relos, es cada vez más notoria la búsqueda de opciones y alternativas que aseguren la efectiva consideración de justicia y equidad a la hora de construir sus políticas y programas operativos. Por otra parte, la existencia de la educación especial, desde la década de los 70 del siglo XX, como una estrategia de atención educativa, paralela al sistema de regular, tanto en México como en las diversas naciones latinoamericanas, tuvo sus límites hasta los ámbitos de la educación básica, cuando aún no se incluía dentro de esta la educación media superior (EMS), es decir, el sistema de educación especial, como estrategia de atención educativa escolar, incluyó únicamente los niveles educativos inicial, preescolar y primaria, mientras que, los niveles de la educación media superior y superior tuvieron que esperar la entrada a la segunda década del siglo XXI para observar su ingreso a una práctica inclusiva dentro de sus programas educativos.

Mientras no se pudiera atisbar un horizonte que aproximara efectivamente el acceso a estos niveles y tipos educativos, y mientras no se hubiese alcanzado el andamio del acceso a la educación secundaria, pues la educación especial no ofrecía aún la oportunidad de continuar los estudios allende el nivel de la educación primaria y, acaso ello, proporcionaba a través de los centros de capacitación de educación especial (CECADE), programas de capacitación artesanal o de industrias protegidas, en aras de favorecer

una supuesta inclusión laboral, que no dejó de mostrar un enfoque asistencial y caritativo. Fue, y quizás ello debe ser reconocido y visibilizado, pues aún cegueras ideológicas o escotomas intelectuales impiden poder percibir y reconocer que fue en la última década del siglo XX, para el caso de México, con el acceso a la Dirección de la Educación Especial por parte de uno de quienes esto escriben (1992-1999), cuando dio comienzo una estrategia centrada en la inclusión educativa y la reorientación de la educación especial. Durante la primera década del siglo XXI, el acceso a la educación secundaria y media superior, por estrategias alternativas como las que ofrecieron las unidades de servicio de apoyo a la escuela regular (USAER), los centros de atención para estudiantes con discapacidad (CAED), para el nivel de bachillerato o, en su defecto, a través del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), favoreció la posibilidad de que personas con discapacidad pudieran aspirar a ingresar a la educación superior, pues estos sistemas alternativos permitieron la conclusión de la educación secundaria y el bachillerato. Ante esta circunstancia, a partir del segundo decenio del siglo XXI era ya imposible no percatarse de la presencia de aspirantes con discapacidad a ingresar a la educación superior. Como expresa Guajardo-Ramos (2017): "La incipiente Teoría Crítica de la Educación Especial (...) nos permite observables para realizar (...) un recorte del complejo empírico de la presencia de estudiantes con discapaci-

dad en la educación superior, particularmente en las universidades autónomas y algunas tecnológicas" (p. 22). Estas son las circunstancias bajo las cuales se aprobó el Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y su actual expresión institucional, la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad: a partir del tercer lustro del siglo XXI. Es así como el objetivo de la investigación consistió en la estrategia para la inclusión educativa y la atención a la diversidad que se instrumentó a través de un programa que, desde sus orígenes, fue institucionalizado y, ya consolidado como una unidad administrativa, tiene como misión o propósito salvaguardar y brindar servicios para asegurar el cumplimiento del objetivo de propiciar las condiciones que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso exitoso de personas con discapacidad, aspirantes a ingresar a los niveles educativos de la educación media superior y superior en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

10.2 Metodología y resultados

El Consejo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con fecha 07 de mayo del 2013, mediante acuerdo específico, creó el Programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad (PUIPCD), cuyo objeto es:

Ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación

en la universidad de las personas con discapacidad, que son parte de la comunidad universitaria, así como de aquellas que aspiren a realizar sus estudios de los tipos medio superior o superior en nuestra institución y procurar asegurar la educación inclusiva en nuestro ámbito social (UAEM, 2013, p. 21).

Con este acuerdo, la administración central de la universidad se propuso crear un programa universitario que no quedara sujeto a las veleidades políticas ni a la buena voluntad de quienes condujeran el destino de la universidad desde la rectoría. Se proponía asegurar su permanencia pese a los cambios de administraciones, dado que el Consejo Universitario, máxima autoridad institucional, era la única instancia que podría modificar el estatus de dicha estructura. Asimismo, al ser aprobado por el Consejo Universitario se nombraba, a su vez, un director y un equipo de trabajo, así como presupuesto para ello. Finalmente, al depender de los programas especiales del Consejo Universitario, adquiriría autonomía operativa con respecto a la propia administración central, con respecto al rector en turno y con respecto a cualquier director de unidad académica o de investigación; esta circunstancia lo colocaba como un programa transversal para toda la universidad.

Posteriormente, por acuerdo del Consejo Universitario de fecha 28 de marzo del 2014, se aprobaron diversas modificaciones del

Reglamento general de obras y servicios con el propósito de implementar en la construcción, mantenimiento y conservación de la infraestructura universitaria el desarrollo sustentable y la inclusión de las personas con discapacidad (UAEM, 2014a, p. 53). Para ello, en esta misma sesión, se aprobó que estas acciones se realicen con base en el Manual azul, diseñado por el Programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad. Más tarde, por acuerdo del mismo Consejo Universitario, de fecha 20 de octubre del 2014, se aprobó la modificación del nombre del programa para pasar a denominarse Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad, así como la consideración de nuevas atribuciones. De esta manera se transformaba el propósito de este, quedando del modo siguiente:

El Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad cuyo objeto será planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación en la misma institución, de las personas y poblaciones diversas que son parte de la comunidad universitaria, así como de aquellas que aspiren a realizar sus estudios de los tipos Medio Superior o Superior en la misma institución y procurar asegurar la educación inclusiva en el ámbito social (UAEM, 2014c, p. 9).

Según el mismo acuerdo, El programa tendría las siguientes atribuciones y obligaciones:

- I. Coordinar los esfuerzos de unidades académicas y de dependencias administrativas de la Administración Central que tengan alguna relación con los planes, obras y acciones del Programa;
- II. Fungir como instancia asesora de la comunidad universitaria en los temas relacionados al ámbito de su competencia;
- III. Difundir una cultura de aprecio y respeto a los derechos humanos de las personas con discapacidad y poblaciones diversas (etnia, diversidad sexual, género, lengua, usos y costumbres, etcétera);
- IV. Instrumentar obras y acciones para permitir el acceso y la inclusión educativa, a la Universidad, el ejercicio pleno de sus derechos e igualdad de oportunidades, de las personas con discapacidad y poblaciones diversas (etnia, diversidad sexual, género, lengua, usos y costumbres, etcétera);
- V. Impulsar al interior de la Universidad la generación de programas educativos y académicos así como materiales didácticos orientados a las personas con discapacidad y poblaciones diversas;
- VI. Elaborar estadísticas y diagnósticos que permitan contar con indicadores para intervenir con mayor pertinencia ante esta problemática;
- VII. Implementar parámetros de acción y evaluación de los programas y acciones de la Institu-

ción en materia de este acuerdo; VIII. Promover la adecuación de la infraestructura de las instalaciones universitarias para optimizar la accesibilidad y permanencia a las mismas de las personas con discapacidad; IX. Proponer a favor de las personas con discapacidad y poblaciones diversas mecanismos de accesibilidad académica y de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación y de una educación intercultural y bilingüe en las actividades que se desarrollan al interior de la Universidad; X. Brindar apoyo y orientación a integrantes de la comunidad universitaria que tengan algún problema que afecte la autorregulación de su comportamiento (UAEM, 2014c, p. 9-11).

La UAEM, al haber determinado instrumentar el Programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad, primero, y después al haberlo reconfigurado en el Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad, se impulsó el compromiso y la responsabilidad de planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación en la universidad, de las personas y poblaciones diversas que han sido históricamente objeto de exclusión, discriminación y estigmatización; sin excluir a las personas con discapacidad, empero trascendiéndolas.

Por otro lado, al concluir el año 2013, año en el cual se instituyó el programa y en el cual el Consejo Universitario aprobó el plan de trabajo de dicho programa de la UAEM (Alvarez, 2013), contaba entre sus estudiantes con treinta y seis personas con discapacidad, de las cuales veinticuatro eran varones y doce mujeres. Asimismo, se sabía que de estas personas, treinta y una se encontraban en el nivel superior y cinco en el nivel medio superior.

De igual modo, éramos sabedores de que la mayor parte de estas personas presentan trastornos motores (69 %), le siguen los trastornos sensoriales, visuales (17 %) y auditivos (3 %), que sumados aportan el 20 %; y, curiosamente, los trastornos psicológicos (esquizofrenia y depresión) ocupaban el 5 % de los estudiantes; los grandes síndromes neuropsicológicos (autismo y otras secuelas de origen neurológico) eran tan solo el 6 %.

Los estudiantes que en ese entonces afrontaban la discapacidad como un problema personal o familiar, señalaron un conjunto de barreras impuestas por la vida social que dificultaban, aún más, su inclusión y desarrollo. O, mejor dicho, barreras que propiciaban las condiciones favorables para la construcción de la discapacidad como un fenómeno psicosocial. En esta ocasión se refirieron como de mayor importancia las barreras arquitectónicas (de acceso y permanencia física en la universidad, 38 %), le siguieron las barreras actitudinales o ideológicas (22 %), las administrativas (11 %), las de transporte

(10 %), las de carácter didáctico (9 %) y las de orientación y movilidad (5 %). Estos datos mostraron la naturaleza de las acciones que debía priorizar un programa de trabajo universitario que permitiera ir eliminando progresivamente tales barreras, así como ir asegurando el diseño y construcción de los nuevos espacios universitarios, accesibles e incluyentes.

Esta primera radiografía del estado de la cuestión al iniciar este programa se obtuvo mediante la realización del primer censo de personas con discapacidad (alumnos, docentes y trabajadores administrativos). Posteriormente, hacia el mes de septiembre del año 2016, se realizó un segundo censo de personas con discapacidad en la universidad a través del cual se obtuvo una segunda radiografía del estado de la cuestión, a tres años de distancia; radiografía que permitiría realizar una comparación entre el punto de partida (2013) y un punto intermedio (2016), de modo tal que fuese posible realizar una primera evaluación de impacto en la cobertura de personas con discapacidad a medio año de la administración 2013-2018. Para el mes de septiembre del 2016, la UAEM contaba con una cantidad de 758 personas pertenecientes a poblaciones diversas: 60 de ellas adscritas a alguna unidad administrativa, 119 se adscribieron en las unidades académicas de nivel medio superior, 537 en el nivel superior y 42 en los centros de investigación. Esta población se distribuía de

la siguiente manera: 390 estudiantes, 288 trabajadores académicos y 74 trabajadores administrativos; 319 eran adultos mayores, de los cuales 287 se encontraban entre los rangos de 60 a 70 años y, treinta y dos, de 71 o más años; de estos, dos eran, además, estudiantes.

El número de personas con discapacidad se cuadruplicó, pues 114 presentaron algún tipo de discapacidad; cincuenta y uno de tipo motriz o neuromotora, cuatro con problemas de baja visión, trece con problemas de hipoacusia y seis con sordera, diecisiete presentaron problemas de naturaleza psicológica crónica, cuatro de carácter neurológico o neuropsicológico, cuatro de estatura pequeña —dos de ellos además presentan problemas motores—, y dos con déficit intelectual; el resto son casos únicos. Como expresa Alvarez (2019):

Es importante resaltar el hecho de que, por ejemplo, la UAEM tiene alumnos con rasgos y características tan singulares que, de no estar en esta, estarían en sus casas o en la calle. Solo por resaltar algunos de estos, uno de ellos presenta el síndrome de Gilles de la Tourette, otro ceguera y síndrome de Down —este caso por ser único en todas las universidades del país, pues no se conoce reporte de otro caso similar en educación superior, merece ser seguido y apoyado—, otros dos más presentan el síndrome de

Asperger y autismo. En fin, la diversidad y la inclusión parecen ser unos de sus rasgos distintivos (p. 95).

Asimismo, en otro espacio editorial, Alvarez (2019) presenta cuatro casos documentados sobre el impacto positivo y estimulante de este programa en los ámbitos académico y laboral.⁵¹ El primer caso referido trata de una estudiante que presentaba un diagnóstico de ceguera congénita y síndrome de Down, la cual al conocer la convocatoria del año 2015 hizo el examen para ingresar a cursar la licenciatura en música, dentro de la línea de interpretación de algún instrumento, en este caso era el piano. Hoy, es alumna de la UAEM, en la escuela que imparte dicho programa educativo (Alvarez, 2019, pp. 61-76). El examen fue uno de carácter diferencial en sistema Braille, pero que le fue leído y cuyo puntaje no fue considerado para su ingreso, dado que la estandarización de este estaba realizada para estudiantes sin discapacidad intelectual. Este hecho, fue el que rompió el círculo vicioso que torna un evento sociocultural, sociopolítico y socioeconómico —como lo es el de la discapacidad— en un problema de naturaleza individual o personal —de tal alumna— o familiar, de su padre, madre y hermanos. La madre de la alumna referida expresó literalmente: “Bueno, hasta ahorita que acaba de ingresar a la UAEM, pue-

⁵¹ Debe manifestarse que las historias de vida que se presentan en dicho texto han sido autorizadas expresamente por los personajes de los cuales tratan y, cuando fue necesario, además, por los familiares o responsables, in locus parentis.

do decir que por vez primera una institución pública nos abre las puertas en el área de la educación musical" (Alvarez, 2019, p. 65). Ahora que se redacta este documento, debe resaltarse el hecho de que se encuentra en el último semestre de nueve; pero que, muy probablemente, serán empleados los trece semestres que permite el plan de estudios, para regularizarse en unas materias pendientes de aprobar. Este caso muestra que, si se transforman las estructuras e instituciones sociales que crean e imponen las barreras de acceso a la educación, se enfrentará de una manera más efectiva la exclusión educativa.

Un segundo caso es el que se refiere a una chica con diagnóstico de síndrome de Asperger, la cual ingresó a la Facultad de Diseño de la misma universidad, donde aspira realizar su mejor talento, a saber: pintar, dibujar, diseñar cómics. Desde que ella cumplió los cuatro años, su familia se acercó al recién creado por uno de quienes escriben este capítulo, Programa de funcionalización cognoscitiva de personas con autismo (2003), como parte de sus iniciativas dentro de la Facultad de Psicología. Desde ese momento ha venido participando dentro del programa de apoyo que se ofrecía para estos casos. A partir de entonces, con apoyo de dicho programa, cursó su educación primaria, secundaria y bachillerato. A partir de este último logro es que se inscribió a la Licenciatura en Diseño que ofrece la UAEM.

El tercer caso se refiere a una joven, quien hacia el año 2005 le fue diagnosticado cáncer óseo, razón por la cual le fue amputada una pierna, circunstancia que provocó que truncara sus estudios en el Instituto Tecnológico de Zacatepec, Morelos. Durante dos años estuvo enfrentándose a quimioterapias, miedos y otras vicisitudes de su proceso de rehabilitación. En el año 2007 ingresó a la UAEM como estudiante de la carrera de Ingeniería Química, la cual termina exitosamente con un promedio de diez, posteriormente determina inscribirse a la Maestría en Farmacia en la Facultad de Farmacia en la misma universidad y, de la misma manera en que lo hizo en la licenciatura, termina el grado de maestría para seguir mirando un nuevo horizonte. Opta por inscribirse al programa de Doctorado de Farmacia ofrecido por la misma facultad y universidad, hoy ha terminado su doctorado satisfactoriamente.

Finalmente, para cerrar esta pequeña digresión sobre cuatro casos ejemplares, se presenta a un personaje que debido a malformaciones congénitas mayores y baja estatura, a lo largo de su vida, se enfrentó a diversas barreras que le complicaron su existencia y desarrollo; bajo estas circunstancias pudo integrarse laboralmente como trabajador administrativo en la universidad, hace 17 años; posteriormente, en el año 2004, adiciona su rol como estudiante de la Licenciatura en Informática, ofrecida por la misma universidad, carrera que concluye

satisfactoriamente hacia el año 2010. Hasta ahora no solo ha jugado el rol de trabajador administrativo y estudiante, sino que también ha sido un miembro activo dentro del sindicato de trabajadores administrativos de la universidad (STAUAEM), ocupando cargos dentro del comité ejecutivo del mismo; además, alternativamente, se ha dedicado a participar y promover el deporte adaptado para personas con discapacidad. A pregunta expresa sobre qué sería de su vida de no existir la Universidad Autónoma del Estado de Morelos responde:

Yo creo que sin la UAEM no tendría nada, psicólogo. Para mí la UAEM ahorita, y desde hace 17 años, lo es todo, porque gracias a la UAEM tengo casa, porque por medio de la UAEM saqué mi departamento (...), tengo los carros que he tenido, los muebles que me he comprado, la ropa que uso, los gustos que me he dado a mí o a mi familia (...), por lo menos no soy la carga que muchos pudieran haber pensado que sería, es la UAEM como institución la que me ha permitido realizarme personalmente, ser autosuficiente e incluirme laboral y educativamente. No es eslogan, pero sin la UAEM no sería nada. Todo por la UAEM (Alvarez, 2019, p. 75).

Como puede apreciarse, gracias a esta política institucional, personas como las que se han descrito, o como uno de quienes escriben este documento o, cualesquiera otra que

llegue a la universidad, podrán realizar sus propósitos sin enfrentar permanentemente barreras de acceso que impidan o dificulten este proceso de autonomía. La Universidad Autónoma del Estado de Morelos, además de haber aprobado este programa por parte de su Consejo Universitario, ha realizado e instrumentado las siguientes acciones que caracterizan la política inclusiva dentro de dicha institución:

- Emitió el Manual azul (UAEM, 2014b), documento técnico de accesibilidad para personas con discapacidad que, por acuerdo, también del Consejo Universitario, impacta el reglamento de obras y servicios de la misma universidad; lo cual implica que toda infraestructura de la institución deberá cumplir con los requerimientos para la accesibilidad de personas con discapacidades diversas (Guajardo-Ramos, 2017, p. 32).
- Realizó adaptaciones, a los exámenes de admisión, para aspirantes con ceguera, en sistema Braille, y con sordera, con intérpretes en LSM.
- En el año 2018 editó un documento para la asesoría técnica a estudiantes con discapacidad y docentes que tienen alumnos con discapacidad, intitulado Orientaciones teóricas y metodológicas para las adecuaciones curriculares en educación superior (UAEM, 2018); en este documento se anuncia la creación de unidades de servicio de apoyo a

la inclusión educativa (USAIE), cuyas funciones serían:

- o Brindar tutorías y seguimiento académico de los alumnos
- o Realizar seguimiento y asesoría a unidades académicas
- o Realizar seguimiento y asesoría psicopedagógica a los docentes
- o Promover las adecuaciones de acceso físico y a la información mediante sistemas alternativos o aumentativos de comunicación
- o Asesorar y orientar para el diseño de adecuaciones curriculares
- o Evaluación del proceso educativo (Guajardo-Ramos, 2017, p. 33).

• Se diseñó, organizó, instrumentó y operó un Diplomado para la Formación y certificación de intérpretes de LSM, entre la Facultad de Psicología, el Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad de la misma Universidad y la Asociación de Intérpretes y Traductores de LSM. A través de este se formaron y certificaron dos generaciones de intérpretes entre los años 2017-2018.

• Con egresados de este programa, la universidad inició su programa institucional de

asignación de intérpretes de LSM para los estudiantes Sordos que se propusieran ingresar a la institución a realizar sus estudios de educación superior. Hasta ahora, además de contar con alumnos inscritos en la Escuela Preparatoria de Jojutla y la Escuela Preparatoria n.º 1, en Cuernavaca; se tiene, además, alumnos Sordos en las Escuelas de Artes y en la Facultad de Arquitectura. Los intérpretes de LSM que se certificaron y que no ingresaron a la Universidad como personal de apoyo, eran docentes de educación especial que, en el estado de Morelos, trabajan con alumnos Sordos.

Sin duda alguna, puede resaltarse el hecho de que la mayor cantidad de aspirantes con discapacidad que han ingresado a la universidad son alumnos con sordera. Importa destacar el hecho de que la UAEM, como otras universidades públicas y autónomas, pasó por una crisis presupuestal de insolvencia financiera muy grave, llegando a suspender el pago de nómina de sus trabajadores en los años de 2017 y 2018 y, en menor medida, en el año 2019. Para reequilibrar su solvencia, la administración central actual (2017-2023) tuvo que realizar una reingeniería del gasto institucional para, de esta manera, lograr obtener los recursos extraordinarios que eran necesarios.

Dentro de lo que fue urgente realizar, se consideró la necesidad de desincorporar del Consejo Universitario varios de los pro-

gramas universitarios especiales y alojarlos en alguna de las unidades académicas que contaban con ingresos propios para financiarlos; uno de esos programas fue el de inclusión educativa, que dejó de ser programa universitario para transformarse en programa de unidad académica. Esta condición fue de carácter eventual y transitoria. Dada esta transitoriedad, la administración central de la universidad optó por rescatar el programa de inclusión y lo transformó en una unidad para la salvaguarda de los derechos de inclusión educativa y servicios transversales de asesoría a las unidades académicas con jóvenes con discapacidad matriculados; para lograr ello se hizo depender la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la rectoría de la UAEM.

Desde el momento en que inició la operación del programa de inclusión, y a partir del momento en que uno de quienes escriben (Eliseo Guajardo-Ramos) se hizo cargo de su dirección, en la administración 2017-2023 inició con un programa en Radio UAEM para la difusión de la inclusión educativa y de las acciones que se iban realizando en las unidades académicas. Esta programación ha consistido en entrevistas a alumnos con discapacidad y sus condiciones académicas, cómo las van resolviendo, así como a los docentes que tienen dichos alumnos. También se ha entrevistado a directivos y personalidades del campo de la educación especial en educación básica. El propósito de este pro-

grama de radio consiste en normalizar, en todo lo posible, la presencia de alumnos con discapacidad en la UAEM, en el contexto del estado de Morelos, hasta el momento en que redactamos este capítulo se han producido más de setenta y cinco programas. Por otro lado, conviene destacar el hecho de que la demanda de ingreso de los primeros aspirantes (seis estudiantes sordos usuarios de la LSM), dificultó la aplicación de un examen de admisión; por tal razón, además de elaborar un instrumento diferenciado del que aplicaba el Consejo Nacional para la Evaluación (CENEVAL), se acordó utilizar un acuerdo humanitario, junto con la Procuraduría de los Derechos Académicos de la UAEM, para asegurar su ingreso. Y, en plena crisis financiera presupuestal, se contrataron dos intérpretes más en LSM para hacer valer el derecho a la educación de estos alumnos. Así como estos jóvenes con sordera, hubo otros casos de jóvenes con discapacidad que se tornaron controvertidos en cuanto se refiere a su ingreso; para resolver la controversia se optó por aplicar nuevamente el mecanismo del acuerdo humanitario, para así hacer efectiva su matriculación.

Fue así como, sin haber ningún caso de aspirante no admitido entre quienes mostraban alguna discapacidad, en la convocatoria de 2018 ingresaron a la UAEM nueve alumnos al nivel media superior y dieciséis al nivel superior. Después de la aplicación de exámenes de nuevo ingreso se instrumentaron los

cursos propedéuticos por parte de algunas unidades académicas, de estos ninguno operó como herramienta de selección para los alumnos con discapacidad, sino que se consideraron como curso de inducción. Hubo, entre los aspirantes con discapacidad, quienes solicitaron cambio de licenciatura por no ser de su expectativa deseada, debido a falta de información oportuna. Estos cambios se realizaron sin dificultades administrativas de las unidades académicas y de la Dirección de Servicios Escolares y con el acompañamiento de la Unidad para la Inclusión Educativa y de la Procuraduría de los Derechos Académicos de la UAEM.

Las escuelas preparatorias que tienen estudiantes Sordos son la N.º 4 de Jojutla, con nueve alumnos en sistema escolarizado y cinco en sistema abierto y la Preparatoria N.º 1 con seis alumnos. Vale la pena resaltar que se han realizado cursos y talleres de capacitación en LSM a los trabajadores administrativos y manuales, así como a orientadores educativos y docentes de dichas unidades académicas. Primero, las secretarías de la Preparatoria de Jojutla consideraron importante atender a los estudiantes Sordos para darles información básica de trámites y otras gestiones. Lo que daba autonomía a tales estudiantes, porque los ILSM operan en el aula solamente. El ejemplo de este personal administrativo y manual (los jardineros, decían "por si me preguntan algo poderles dar la información") se extendió a los orientado-

res educativos, que pensaban que las entrevistas con los estudiantes exigen privacidad y no tener que recurrir a algún intérprete de forma extraordinaria, ellos mismos tomaron cursos en LSM. Al momento hay veintiocho estudiantes Sordos entre las dos escuelas preparatorias y las dos licenciaturas, y cerca de 300 trabajadores que cuentan con habilidades básicas de LSM. Este es una muestra de cómo han sido bienvenidos los estudiantes Sordos en la UAEM.

En la convocatoria de ingreso a la UAEM 2019-2020, se operó un cambio en el proceso de admisión de los aspirantes con discapacidad. Ya no se aplicó el examen diferenciado, sino que se aplicó el mismo examen CENEVAL que todos los estudiantes presentaron. Ni se invocó el acuerdo humanitario para su ingreso. Durante la aplicación, se realizaron ajustes razonables de acuerdo con cada una de las discapacidades de los aspirantes. Tales ajustes razonables consistieron en brindar las ayudas técnicas necesarias para acceder al contenido de las preguntas. Los ajustes razonables, por definición de la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), no pueden ser ni desproporcionados, ni indebidos. Se realizan de acuerdo al contexto institucional y con la disponibilidad de los recursos. Los exámenes fueron calificados por el CENEVAL y los puntajes fueron regresados a la UAEM. No todos pasaron el puntaje mínimo. Hubo quienes sí superaron la línea de

corte. Lo que sí ocurrió, también, es que el puntaje último no fue de un aspirante con discapacidad, sino de uno sin discapacidad. La otra decisión, es que no podíamos aplicar un puntaje de un examen que fue estandarizado con jóvenes sin discapacidad, por lo que no aplicó el puntaje. Se consideró un dato de referencia para el histórico de la UAEM.

Lo anterior se realizó bajo el principio de las Normas uniformes para igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (OMS, 1993), que indican que no se dividan las poblaciones en dos, en típicos y atípicos, normales y anormales. Que no haya normatividad específica, ni diferenciada. Que las normas sean las mismas para toda la población, con y sin discapacidad, y que sea lo suficientemente flexible para que no sea excluyente, por el contrario, que aplique para todos. La discriminación afirmativa que se venía practicando, aunque fuera afirmativa, no dejaba de ser discriminatoria.

Esta práctica para el ingreso de los aspirantes con discapacidad, consistente en emplear las mismas normas para todos con y sin discapacidad, se extendió para realizar ajustes razonables, con apoyos técnicos a los docentes con alumnos con discapacidad y a los propios estudiantes con discapacidad, para que permanezcan y egresen con éxito sus estudios universitarios. Consultando las cartas descriptivas de las diferentes materias que eran reportadas con dificultad para

los estudiantes con discapacidad, se consideraba como una invariante funcional los objetivos del curso en cuestión, dado que son parte del programa educativo (PE) que fue aprobado por el Consejo Universitario. Los objetivos particulares o tareas se estiman como variantes que pueden ser cambiadas, suprimidas o sustituidas, como parte de los ajustes razonables, así como las ayudas técnicas. Un objetivo general de un curso no puede ser alterado como parte de una justificación para un ajuste razonable, porque sería indebido. O, la instalación de un elevador para hacer accesible un sanitario para personas con discapacidad motora, porque sería desproporcionado, en cambio la construcción provisional de sanitarios haciendo uso de algún espacio áulico, en lo que llega el elevador programado en la infraestructura de la unidad académica correspondiente, es posible, como ya ocurrió en el edificio nuevo de la Facultad de Psicología de la UAEM. Existen, en algunos programas educativos, como es el de la Facultad de Artes, que como requisito de egreso deben de certificar un grado del dominio del idioma inglés, avalado por el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE). Hay la preocupación de parte de los directivos para con los tres estudiantes Sordos que ya egresarían. Pero este requisito representa una barrera muy difícil de superar. Se analizó con los directivos, por parte de la Unidad para la Inclusión Educativa, y se llegó a la conclusión de que para los Sordos un examen de español (escrito) es el equi-

valente al inglés de los estudiantes oyentes. Porque ellos ya son bilingües con la LSM, como lengua materna, y el español (escrito) como segunda lengua. Por lo que habrá que acompañar a estos directivos en la gestión ante las instancias de servicios escolares y la Dirección de Educación Superior que son quienes tienen las facultades de hacer una vigilancia y supervisión de la excelencia educativa de la UAEM.

En la sesión del Consejo Universitario, efectuada el mes de diciembre de 2019, se aprobó el Reglamento general de ingreso, revalidación y equivalencia de la UAEM, derogándose el anterior y entró en vigor el 28 de enero de 2020, un día posterior a su publicación en el Órgano Informativo Universitario Adolfo Menéndez Samará (UAEM, 2020). Mostraremos enseguida una extensa nota que da cuenta del reglamento general aludido.

Artículo 2º. Del significado de los términos más utilizados en el presente reglamento. Para los efectos del presente reglamento se entiende por:

I. Ajuste razonable. Modificaciones y adaptaciones con ayudas técnicas necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos

humanos y libertades fundamentales.

II. Ayudas técnicas. Dispositivos tecnológicos y materiales, así como recursos humanos que permiten habilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad.

Artículo 16. De la participación de los aspirantes en los cursos.

La Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad asesorará sobre los ajustes razonables a aplicar en los cursos aludidos en este numeral a la unidad académica que corresponda.

Las autoridades y trabajadores académicos de la unidad académica o instituto que corresponda están obligados a realizar con toda oportunidad y proporcionalidad en los cursos de inducción o selección los ajustes razonables y demás medidas tuteladoras de los derechos humanos para aspirantes y alumnos con discapacidad o que se encuentren en situación de alguna otra vulnerabilidad que afecte el principio de igualdad de oportunidades.

De no contarse con ajustes razonables en los cursos de selección, no aplicará tal mecanismo para los aspirantes con alumnos con discapacidad.

Sexto. El puntaje de las evaluaciones re-

feridas en el artículo transitorio inmediato anterior no aplica para los aspirantes con discapacidad, dado que los ajustes razonables que se efectúan para presentar dichos exámenes no son equivalentes para solventar las condiciones de validez y confiabilidad de los instrumentos, estandarizados con muestras estadísticas representativas de personas con discapacidad, hasta en tanto el Consejo Universitario no avale los instrumentos estandarizados con muestras estadísticas representativas de personas con discapacidad que sean aspirantes o estudiantes y se presente ante dicha autoridad colegiada la respectiva propuesta por parte del titular de la Secretaría Académica.

Artículo 12.- De la pérdida del derecho a participar en el proceso de selección. Los aspirantes que tengan alguna discapacidad o se encuentren en situación de alguna otra vulnerabilidad que afecte el principio de igualdad de oportunidades durante los trámites o aplicación del examen de admisión conducente, tendrán derecho a que la universidad aplique los ajustes razonables con ayudas técnicas y las demás medidas de protección que correspondan; siempre y cuando no impongan una carga desproporcionada a dicha institución o afecten derechos de terceros.

Artículo 16. De la participación de los aspirantes en los cursos.

La Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad asesorará sobre los ajustes razonables a aplicar en los cursos aludidos en este numeral a la unidad académica que corresponda.

Las autoridades y trabajadores académicos de la unidad académica o instituto que corresponda están obligados a realizar con toda oportunidad y proporcionalidad en los cursos de inducción o selección los ajustes razonables y demás medidas tuteladoras de los derechos humanos para aspirantes y alumnos con discapacidad o se encuentren en situación de alguna otra vulnerabilidad que afecte el principio de igualdad de oportunidades.

De no contarse con ajustes razonables en los cursos de selección, no aplicará tal mecanismo para los aspirantes con alumnos con discapacidad.

Transitorios

Quinto. Se instruye a la Comisión de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad para que, con la asesoría del director de la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, presente en la primera sesión ordinaria del Consejo Universitario del año 2020 para su análisis, dictaminación y votación los siguientes proyectos:

I. Lineamientos en materia de ajustes razonables y ayudas técnicas en materia de este ordenamiento, y II.- Estándares de evaluación.

Sexto. El puntaje de las evaluaciones referidas en el artículo transitorio inmediato anterior no aplica para los aspirantes con discapacidad, dado que los ajustes razonables que se efectúan para presentar dichos exámenes no son equivalentes para solventar las condiciones de validez y confiabilidad de los instrumentos, estandarizados con muestras estadísticas representativas de personas con discapacidad, hasta en tanto el Consejo Universitario no avale los instrumentos estandarizados con muestras estadísticas representativas de personas con discapacidad que sean aspirantes o estudiantes y se presente ante dicha autoridad colegiada la respectiva propuesta por parte del titular de la secretaría académica.

Conviene destacar que el hecho de que la Comisión Universitaria Permanente para la Inclusión Educativa, presidida por el director del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, está integrada por los directores de las facultades de Psicología, Comunicación Humana, Medicina, Derecho y Ciencias Sociales y el Instituto de Ciencias de la Educación, esta estructura muestra un carácter interdisciplinario y participativo. Uno de los proyectos de lineamientos que se les

han presentado a la Comisión, fue el de los requisitos de egreso para los estudiantes Sordos, considerando que el español sea asimilado como equivalente al de inglés en los oyentes. Así como también para los estudiantes cuya lengua materna sea una lengua originaria. Falta que sean considerados como legítimos y justos por la Comisión para ser presentado ante el Consejo Universitario para su aprobación.

Una vez se tengan los lineamientos, se procederá a la elaboración de manuales de operación de la unidad para la inclusión. Dichos manuales los aprobará solo la Comisión y la Coordinación General de Planeación para cruzarlo con los ISO que tienen que ver con los servicios universitarios.

Otro elemento que conviene resaltar sobre este reglamento es que no aplicará el puntaje del examen CENEVAL, de aplicación nacional, para los aspirantes con discapacidad y, la selección de los cursos propedéuticos, aplicará siempre y cuando se realicen ajustes razonables y se proporcionen las ayudas técnicas correspondientes. Hay aún condicionales para la selección de los aspirantes con discapacidad. Y dichos condicionantes tienen una temporalidad.

Conviene considerar que el desaparecido Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realizó un seminario en 2019, entre las últimas actividades que realizó antes de

ser liquidado, sobre las acomodaciones que hay que efectuar en los exámenes masivos de conocimientos cuando se aplican a poblaciones con y sin discapacidad. Se invitó a participantes de varios países que ya las realizan, tales como: Holanda, Canadá, Perú y Chile. Y, a grandes rasgos, estos expresaron que lo que hacen es eliminar todos los ítems que no son válidos para la población con discapacidad. Lo que queda, es de aplicación para todos. Esa es la validación, pero luego sigue la confiabilidad en la estandarización de exámenes. No es fácil, pero no es imposible.

10.3 Discusión

Pueden reconocerse tres momentos o etapas en la estrategia de inclusión educativa de la UAEM, que no fueron deliberadamente programadas; primera: cuando nace el Programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad, este se ocupaba de todas las personas, fueran estudiantes, docentes o trabajadores administrativos y manuales. El censo así lo revela, incluso, abarca la tercera edad, como parte de las personas vulnerables y que van adquiriendo alguna discapacidad o perdiendo capacidades. Luego, segunda, cuando cambia a Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad, aquí intenta incorporar a la población originaria, más que a género y diversidad sexual. Y se va diluyendo el enfoque de los trabajadores para centrarse en los estudiantes, fundamentalmente, con discapacidad.

Cuando se transforma en unidad se pasa de la pretensión única de hacer de los estudiantes objeto de atención, además, a considerarlos sujetos de derecho. Esto es, reconocer su condición de discapacidad como una variante de la normalidad diversificada; y se hace desde que se considera central retomar las Normas uniformes para la igualdad de oportunidades. De hecho, pierden funcionalidad las unidades de servicios de apoyo a la inclusión educativa (USAIE); se buscan los ajustes razonables y los apoyos técnicos, discutidos con los docentes y directivos de cada unidad académica, teniendo como marco de actuación el plan de estudios. Las acciones dejan de ser psicopedagógicas, cuando no es necesario, para convertirse en didácticas, dentro del marco de un currículo por competencias que reivindica la UAEM en sus planes de estudio.

Se estima que la discapacidad no es una enfermedad, sino una construcción histórica, sociocultural y psicosocial que se perpetúa o subsana colectiva o individualmente. Una forma diversificada de tener una normalidad. Lo que no quita que entre las personas que se declaran con discapacidad no existan algunas que sí muestren una enfermedad o patología, pero serán los menos. Ni se patologiza toda la discapacidad, ni se normativiza toda. De los estudiantes que tienen una discapacidad no patologizada, se ocupa la Unidad para la Inclusión, y de aquellos que sufren de esquizofrenia, o hasta algunos auténticos pro-

blemas de aprendizaje, derivados de alguna afasia u algún otro problema neuropsicológico, son derivados para el apoyo al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, a la Facultad de Comunicación Humana y a la de Psicología. Los que tienen autismo o algún trastorno del espectro autista, sí los puede atender la Unidad para la Inclusión, dado que el Programa de Funcionalización Cognoscitiva para Personas con Autismo de la UAEM, pasó a formar parte de la Unidad para la Inclusión Educativa. Incluso, el término atención a la diversidad es un resabio del modelo médico-psicológico de atención pues esta es una relación asimétrica del experto con el paciente. Reconocimiento, es una relación simétrica de derecho y condición obligatoria. De hecho, se ha incorporado la práctica de consultar con los jóvenes con discapacidad cómo es que prefieren que se les apoye. Y ellos opinan sobre el particular porque pueden saber y son los expertos de su propia condición ya en la enseñanza superior.

Otra práctica que está siendo incorporada es la aplicación del Index de Tony Booth y Mel Ainscow con sus respectivas adaptaciones, de tal suerte que se pueda aprovechar la presencia de jóvenes con discapacidad para realizar acciones de intervención en los centros o unidades académicas de forma colegiada con sus docentes y estudiantes, así como con la dirección administrativa. Uno de los elementos que preocupa es la escritura de los Sordos. Resulta que los jóvenes es-

tán llegando sin las competencias para leer y escribir en español. Quizás, esta condición en la educación básica no sea significativa y vayan cursando sus grados desde la LSM sin atender mucho la condición bilingüe de LSM-español escrito. Lo que ocurre es que en el nivel bachillerato y en licenciatura, es fundamental el español. Se están teniendo reuniones con el Subsistema de Educación Especial para que acudan quienes son profesores de ellos en el nivel de educación básica y aprecien el nivel de exigencia de los contenidos curriculares a los que se enfrentan los jóvenes Sordos. Ya se explicó que van a tener que presentar un examen para certificar la lengua española para extranjeros desde el CELE de la UAEM. Hay universidades, como la Tecnológica de Santa Rosa de Jaúregui, en Querétaro, México, que tienen un semestre cero para los Sordos y ahí los regularizan en español. Para ellos es requisito de ingreso, no de egreso. La Unidad de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad está en contacto con esta universidad para conocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje del español para Sordos y no partir de cero en este ámbito.

Otra necesidad es extender la investigación sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita en los Sordos, con enfoque psicogenético. Todos los demás métodos de enseñanza se apoyan en la condición auditiva para su proceso de aprendizaje. Un elemento más, y todavía controvertido, es la lectura

de comprensión de los jóvenes que ingresan con discapacidad intelectual. Se quiere probar con un proceso gradual de aproximación al texto. Desde la comprensión semántica que dé ocasión a la predicción de un texto. Se trata de utilizar tres fases del proceso: infografías, elaboradas por la Facultad de Diseño, luego texto de fácil lectura elaborados por los estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas y por último el texto original. Consideramos que este proceso gradual mejora mucho la comprensión lectora en estos jóvenes. Y si bien se prepara este material para ellos, sabemos que hay cada vez más estudiante en el nivel de educación superior que tienen problemas de comprensión de lectura. Por lo que, aunque se diseña para los alumnos con discapacidad intelectual, se puede usar para todo aquel que tiene esta dificultad. Así, trabajando para los estudiantes con discapacidad, se impacta en toda la población de estudiantes y mejora el aspecto didáctico y de aprendizaje significativo de todos. De eso se trata la inclusión educativa que estamos practicando. Que lo que se haga para ellos, sirva para todos. Que no se trabaje de forma segregada. Y cuando se quiera trabajar aparte, que se haga preventivo, esto es, que se puedan ofrecer los contenidos por anticipado, no a modo de retardo remedial.

10.4 Conclusiones

Desde que inició actividades el Programa universitario para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, en 2013,

hasta la fecha en que se escribe este trabajo, han ingresado a la UAEM 131 jóvenes con discapacidad, 65 mujeres y 66 hombres; 47 a Educación Media Superior y 84 a Educación Superior. Han egresado diez alumnos con discapacidad, con los siguientes diagnósticos: síndrome de Asperger, ceguera, trastornos motores y neuromotores, hipoacusia y quince se han dado de baja por cuestiones económicas, porque han cambiado de carrera o de escuela, y por asuntos personales. Actualmente, 99 estudiantes con discapacidad cursan sus estudios en la UAEM, 38 en Educación Media Superior y 61 en licenciatura, en veintisiete unidades académicas. Y se sabe hasta el momento que hay once aspirantes a la actual convocatoria 2020-2021. A poco más de un sexenio de haberse aprobado por el Consejo Universitario de la UAEM una estrategia de inclusión educativa, a través de un programa, ahora se da continuidad con una unidad de servicios transversales. El objetivo es el mismo, la inclusión educativa, lo que ha variado es la estrategia desde un programa en el Consejo Universitario, pasando por una unidad académica o en la administración central. Se han probado diferentes mecanismos, desde la atención psicopedagógica hasta el reconocimiento jurídico legal de sus derechos, como pares que los ejercen en igualdad de condiciones. Diseñando secuencias didácticas para la heterogeneidad. El recorte empírico que los excluye o que los incluye, depende de la conceptualización de inclusión a los que se adscribe la UAEM que

en todo momento está alineada con la normativa internacional (ONU, 2006) y nacional (artículo 1 de la Constitución de 2011).

Trabajar para que los jóvenes con discapacidad no queden fuera, ni queden atrás, es trabajar para la calidad y la excelencia de todos. No hay excelencia posible sin inclusión educativa. Este enfoque se acerca, con la aplicación del Index, al pasaje de una inclusión educativa con los jóvenes con discapacidad a una educación inclusiva que aborde todo el espectro de las poblaciones excluidas de la educación hacia la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030⁵² de la cual estamos a diez años de llegar.

⁵² Se entiende aquí por desarrollo sustentable: que no se agoten los recursos que pertenecen a las generaciones futuras.

Lo que hagamos hoy es la base de lo que podamos hacer mañana.

Referencias

Alvarez, J. (2013). Programa universitario para la inclusión educativa de personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/puiead/inclusion-educativa-de-personas-con-discapacidad-plan.pdf>

Alvarez, J.E. (2015) *Orientaciones teóricas y metodológicas esenciales para diseñar adecuaciones curriculares en educación superior*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Pp. 41.

Alvarez, J. (2017). *Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Alvarez, J. (2018). *Más allá de las palabras: cuando el silencio y la invisibilidad deslumbran y se escuchan*. Lima: BookYachay.

Alvarez, J. (2019). *Historias de vida y algo más*. Lima: BookYachay.

Cazés, D. (1973). *Los revolucionarios*. Ciudad de México: Grijalbo.

Guajardo-Ramos, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior: ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* España: Editorial Académica Española.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Inegi. (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. Ciudad de México: Inegi.

Organización Mundial de la Salud. OMS. (1993). *Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://bit.ly/2Lbp60s>

Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://bit.ly/36ypsFO>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. UAEM. (2013). Acuerdo por el que se crea y se establecen las bases de organización del Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://bit.ly/2MLd03E>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. UAEM. (2014a). Acuerdo por el que se adicionan diversas disposiciones del Reglamento General de Obras y Servicios de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para implementar en la construcción, mantenimiento, y conservación de su infraestructura el desarrollo sustentable y la inclusión de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://bit.ly/3czg8p7>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. UAEM. (2014b). Manual Azul UAEM. Documento técnico de accesibilidad para personas con discapacidad. Recuperado de <https://bit.ly/3aqihAJ>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. UAEM. (2014c). Reforma al acuerdo por el que se crea y se establecen las bases de organización del Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://bit.ly/3aw9ywO>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. UAEM. (2020). Reglamento General de Ingreso, Revalidación y Equivalencia de la UAEM. Recuperado de <https://bit.ly/3pH5652>

Capítulo 11.

Construcción de un instrumento para la caracterización de prácticas educativas inclusivas en educación superior⁵³

Adriana Restrepo Arismendy ⁵⁴

Mario Alba Marrugo ⁵⁵

Esperanza González Marín ⁵⁶

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue diseñar un instrumento de evaluación para caracterizar las prácticas educativas inclusivas de los docentes en las instituciones de educación superior, este tipo de investigación contribuye al mejoramiento de los procesos de calidad y planeación a nivel de docencia. Se realizó un estudio de diseño instrumental. Los ítems se elaboraron a partir del índice de inclusión para educación superior (2016) y los Lineamientos de la política de educación superior inclusiva (2013) de Colombia. La versión inicial de cuarenta y cinco ítems fue evaluada por ocho expertos; el índice de validez de contenido fue adecuado ($RCV > 0,8$). A partir de esta revisión se eliminaron seis ítems y se diseñó un ítem adicional. Posteriormente se realizó un pilotaje con cincuenta docentes de una institución de educación superior con el fin de realizar un análisis preliminar de las propiedades del instrumento. Los resultados mostraron que todos los

ítems, excepto uno, tuvieron un adecuado índice de discriminación. Adicionalmente, se identificó poca variabilidad en los resultados del pilotaje, lo cual puede estar relacionado con la homogeneidad de la muestra y la deseabilidad social de los participantes a la hora de contestar el cuestionario.

Palabras claves: inclusión, prácticas educativas, docentes universitarios.

11.1 Introducción

La educación inclusiva es una cuestión ética, técnica, política y profundamente formativa (López Melero, 2010), que permanentemente reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes en sus distintos niveles de formación ofreciendo, como señala Medina-García (2017), un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando así, conforme al derecho a la educación.

En el contexto colombiano se observan avances importantes en lo que respecta a políticas de inclusión, así, el respeto por la diferencia toma cada vez más fuerza. En el ámbito de la educación superior, un estudio realizado del año 2008 al 2013 en Colombia, expone que se observan avances en cuanto a capacitación, accesibilidad a apoyo tecnológico y pedagógico, adaptación de exámenes de ingreso, procesos investigativos y acce-

sibilidad de la planta física (Molina, 2014). Sin embargo, se observan falencias a nivel de adaptaciones curriculares y creación de políticas inclusivas. Hasta el año 2013 solo existían cuatro universidades colombianas con políticas institucionales: Universidad de Antioquia (2007), Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica (Molina, 2014), se han sumado la Universidad Autónoma del Caribe (2018) y la Universidad de Cundinamarca (2018). Asimismo, se evidencia en Arizabaleta y Ochoa (2016) que la problemática de la educación superior en Colombia se relaciona con: a) dificultades de la población vulnerable y diversa (los grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, personas en situación de discapacidad, población rom, LGTBI, habitantes de frontera, campesinos, entre otros) para acceder a la educación superior, y b) los altos porcentajes de deserción y fracaso estudiantil, que afectan la permanencia y graduación de los estudiantes. Otra investigación que llega a similares resultados es la de Méndez, Mendoza y Ramos (2009) y Materechera (2018), quienes encontraron en sus estudios que las dificultades para atender a la diversidad en el contexto universitario están relacionadas con las estrategias metodológicas implementadas por el docente, ya que se centran en la forma tradicional en que conciben los procesos de enseñanza - aprendizaje.

⁵³ Producto del proyecto de investigación terminado *Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las PEI en los docentes de IES*, código 015011071-2018-31, proyecto ejecutado por el grupo Psique y Sociedad y financiado por la Fundación Universitaria María Cano de Medellín, Colombia.

⁵⁴ Magíster en Psicología de la Educación, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano (Colombia). Correo: adriana.restrepo@fumc.edu.co

⁵⁵ Magíster en Psicología, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigador de la Fundación Universitaria María Cano (Colombia). Correo: marioalejandroalbamarrugo@fumc.edu.co

⁵⁶ Magíster en Educación y Desarrollo Humano, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano (Colombia). Correo: esperanzamariagonzalezmarin@fumc.edu.co

Frente a las concepciones de los docentes sobre los procesos de inclusión, los diferentes estudios coinciden en que, si bien los docentes comprenden el concepto de inclusión, la puesta en práctica de estrategias y metodologías implican un reto importante, para el cual deben contar con formación, acompañamiento, y asignación de recursos para hacer efectiva dicha labor. Esto muestra la importancia de reconocer cómo el quehacer del docente establece una relación entre lo que conoce y lo que pone en práctica al momento de favorecer la inclusión educativa en la educación superior. Esto en tanto pueden existir políticas, lineamientos y teorización alrededor de la inclusión, pero es realmente en la interacción del proceso de enseñanza aprendizaje, donde se concreta el favorecimiento o no de la educación inclusiva.

Al respecto, para el Ministerio de Educación Nacional (2013) “un docente inclusivo es aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico, valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (pp. 29-30). Estas prácticas se consideran prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Sin embargo, esta investigación trasciende este concepto debido a que en el contexto universitario el docente tiene la posibilidad de participar de otros procesos como investigación, extensión y proyección social, políticas y formación impactando la educación inclusiva de otras maneras. Lo anterior evidencia la necesidad de

crear un instrumento que permita caracterizar las prácticas educativas inclusivas de los docentes posibilitando a las instituciones de educación superior identificar los procesos de calidad y planeación a nivel de docencia, los instrumentos en este contexto permiten conocer, como lo plantean Herrán, Paredes y Monsalve (2017), el modo en que esta variable es comprendida por sus principales agentes educativos. Al respecto se encontraron investigaciones que realizan una revisión general de los procesos educativos inclusivos en básica primaria (Ainscow, 2001; Arnaiz y Guirao, 2015; Booth y Ainscow, 2000; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Casanova, 2004, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Biencinto-López, González-Barbera, García García, Sánchez-Delgado y Madrid-Vivar, 2009; Vaughn y Shaw, 2000), entre otros. En relación con los instrumentos psicométricos para la medición de la educación inclusiva en educación superior, se encuentra como antecedente el cuestionario para la educación inclusiva en educación superior (CEEIU) de Herrán *et al.* (2017), el cual evalúa simultáneamente directivos, docentes y estudiantes. Sin embargo, este está desarrollado en el contexto español y no se centra en las prácticas inclusivas. Por tanto, no se encuentran instrumentos que evalúen prácticas educativas en la educación superior en el contexto colombiano al momento del estudio. Sarmiento (2010), afirma que existen muy pocos estudios que puedan aportar a la evaluación de los procesos inclusivos en Colombia.

En este sentido, cobra importancia la construcción de una herramienta que prioriza el proceso de docencia en las instituciones de educación superior (IES) en el contexto colombiano, y que esté articulada al lineamiento de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013), el cual expone las características de una educación inclusiva con las cuales superar las barreras que presentan las diferentes poblaciones consideradas como vulnerables o minoritarias (discapacidad, grupos étnicos, víctimas del conflicto armado y habitantes de frontera) para su participación en la educación superior: acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 10). La herramienta incluyó cinco aspectos, que retoman las funciones sustantivas de la docencia en educación superior:

Procesos académicos inclusivos: los cuales fueron definidos en el artículo 76 de la Ley 115 de 1994 como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Desde la educación inclusiva, este conjunto se caracteriza por relacionar la misión y el proyecto institucional con la formación integral en los diferentes programas académicos;

facilitar la flexibilización y reformas curriculares para ser más acordes al contexto estudiantil; armonizar propuestas curriculares para propiciar el diálogo de saberes y el intercambio de ideas y conocimientos, con el fin de influenciar positivamente el entorno; evaluación permanente y participativa de los currículos con la comunidad académica, y la consolidación de programas de acompañamiento y apoyo pedagógico que faciliten el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema.

En estos procesos el docente inclusivo, es un actor que “participa en docencia, investigación y extensión, transformando sus prácticas pedagógicas valorando la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 37).

Investigación con enfoque de educación inclusiva: el Ministerio de Educación Nacional (2013) sugiere estrategias para promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva. Al contextualizar dichos lineamientos al rol docente, se sugiere entonces, primero, que se formulen investigaciones en las que se aborden “temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, planificación y elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad (diálogo de saberes) y mejora de accesibilidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 35); cabe agregar que la

investigación, por consiguiente, se debe articular con los actores y contextos regionales (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 110). Segundo, se conformen semilleros enfocados en la participación de los estudiantes que deben centrarse en la comprensión de los contextos de estas poblaciones estudiantiles y posteriormente a su transformación. Tercero, promover redes entre instituciones que generen productos de cooperación académica y profesional, especialmente con “miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área del programa” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 110). Y cuarto, la difusión de los resultados de investigación en diferentes espacios, usando diferentes medios de socialización y divulgación.

Extensión y proyección social: esta dimensión alude a los indicadores de pertinencia e impacto social del INES. El primero plantea que las instituciones de educación superior deben desarrollar “programas y actividades de extensión o proyección social que respondan a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 96). El segundo indicador refiere que las instituciones de educación superior deben “implementar mecanismos de acompañamiento a sus egresados como parte de una política de seguimiento y apoyo a la vinculación laboral” (Ministerio de Educa-

ción Nacional, 2016, p. 96). Al adaptar estos indicadores, se espera que el docente: identifique las necesidades y potencialidades de las comunidades a partir de actividades de intercambio de experiencias; participe en programas de extensión que identifiquen problemáticas regionales y que articule sus actividades académicas a ellas; formule proyectos y actividades para garantizar el bienestar general de las comunidades; promueva la vinculación de los estudiantes en dichas actividades y proyectos. En relación con el segundo indicador, el docente puede realizar aportes al acompañar al proyecto de vida de los estudiantes, como un medio para generar impacto social a futuro.

Participación docente: la dimensión participación docente hace referencia a “la iniciativa docente para participar tanto de procesos académicos como administrativos tendientes a lograr la transformación de los contextos de educación en términos de inclusión y atención a la diversidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.37).

La participación en los procesos formativos deberá conllevar al desarrollo de prácticas pedagógicas articuladas con la diversidad del contexto colombiano y que respondan a las particularidades de los estudiantes. Por tanto, se expone como necesario la definición de funciones y responsabilidades de los diferentes actores que participan del proceso educativo, y esto incluye la participación de

los docentes en la construcción de políticas institucionales en relación con la educación superior inclusiva. Dentro de las responsabilidades se destaca que los docentes deben tener un conocimiento amplio y suficiente acerca de las barreras que impiden el aprendizaje y participación de sus estudiantes, así como sobre la institución y sus políticas. En cuanto a las funciones: deberá existir un coordinador responsable de acordar los roles y responsabilidades con cada uno de los integrantes del equipo, según sus funciones en la institución. Esto permitirá garantizar la calidad y pertinencia del proceso. Lo anterior implica una revisión detallada (exploración) de la institución, su estructura, lineamientos y políticas por parte de los diferentes miembros del equipo, con el fin de unificar el lenguaje, el entendimiento y el estado actual de la institución frente al enfoque de educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 37).

Política educativa inclusiva: esta dimensión hace alusión a la necesidad de que los docentes se vinculen a espacios de participación para el diseño de la política institucional inclusiva, lo cual esté encaminado a examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos, además de sentar las bases para el desarrollo de las cuatro dimensiones anteriores.

Esta dimensión, en el contexto del rol del docente implica poseer conocimientos de políticas locales, nacionales e internacionales basados en principios de igualdad y equidad para garantizar la accesibilidad y la participación plena de los estudiantes, y participación en la construcción de las políticas inclusivas institucionales

Lo anterior se verá reflejado en conductas de: participación en procesos de formación y actualización de políticas públicas de educación inclusiva en diferentes contextos; demostrar interés y empoderamiento del conocimiento de las acciones y políticas que desarrolla la institución superior en la que trabaja; seguir lineamientos pedagógicos y curriculares de la institución, tendientes a favorecer la educación inclusiva, y acompañar procesos de construcción de políticas para la atención a la diversidad.

Teniendo en cuenta todo este contexto, esta investigación pretende construir un instrumento que permita caracterizar las prácticas educativas inclusivas de los docentes en las instituciones de educación superior, lo que posibilitara aumentar la capacidad instalada de las instituciones en sus procesos de calidad y planeación a nivel de docencia.

11.2 Metodología

La investigación fue de tipo instrumental, en la medida que busco construir y analizar las propiedades psicométricas (Ato, López y Benavente, 2013) de un cuestionario cuyo objetivo se centró en caracterizar las prácticas educativas inclusivas de docentes en el ámbito de la educación superior.

•Participantes

Se realizó un pilotaje del instrumento con un total de cincuenta docentes de una institución de educación superior con sedes en las ciudades de Medellín, Popayán y Cali. 76 % eran mujeres y 24 % eran hombres. Su media de edad fue 37,7 (DT = 6,8). El 50 % de los participantes eran fisioterapeutas, 26 % eran psicólogos, 8 % fonoaudiólogas, 6 % ingenieros, el 10 % restante correspondía a una minoría compuesta por administradores de empresas, docentes de inglés, entre otros.

•Instrumento

Para la recolección de información sociodemográfica y relacionada con la experiencia docente y académica se elaboró una encuesta adicional. Para el pilotaje se aplicó una versión editada del Cuestionario de prácticas educativas inclusivas en educación superior (PEIES), la cual constaba de cuarenta ítems; la forma de administración fue virtual usando Google Forms. Las opciones de respuesta del cuestionario son tipo Likert: Nunca, Casi Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre.

•Procedimiento

Para el desarrollo de la prueba se siguieron los lineamientos propuestos por Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019). Estos autores proponen diez pasos para la construcción de un instrumento: marco general, definición de la variable medida, especificaciones, construcción de los ítems, edición, estudios piloto, selección de otros instrumentos de medida, aplicación del test, propiedades psicométricas, versión final del test. Esta fase de la investigación particularmente abarcó hasta el paso 6.

Para la definición de la variable se revisó literatura científica en el área de la educación inclusiva; se tuvieron en cuenta artículos de prácticas inclusivas en educación básica y secundaria debido a que la investigación en educación superior es escasa. Adicionalmente, se revisaron los documentos del Índice de Inclusión para Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional, 2016) y los Lineamientos de la política de educación superior inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Finalmente se decidió tomar el primer documento mencionado como marco para establecer las dimensiones del test, pero retomando elementos de la literatura científica para especificar otras conductas representativas de la variable objeto de medida. Las dimensiones del test establecidas fueron: procesos académicos inclusivos, investigación con enfoque de educación inclusiva, extensión y proyección social, participación docente y política inclusiva. Inicialmente se elaboraron cuarenta y cinco preguntas, con

una mayor proporción de preguntas para la primera dimensión.

Para garantizar evidencias de validez de contenido de los ítems, se recurrió al juicio de ocho expertos, de los cuales cuatro tenían conocimiento en educación inclusiva y los cuatro restantes de psicometría. A estas personas se les remitió un documento en el que se exponían las bases teóricas que sustentaban la construcción de las dimensiones del instrumento, así como las instrucciones para calificar el cuestionario. Los jueces evaluaron la claridad, coherencia y relevancia de los ítems, y la suficiencia de los mismos en cada dimensión, con una calificación entre 1 y 4 en cada uno de estos aspectos. Posteriormente a la revisión, se hizo una edición del instrumento, se eliminaron seis ítems y se agregó uno nuevo en la dimensión de participación.

Luego se realizó un pilotaje con cincuenta docentes de una institución de educación superior, con el fin de identificar propiedades psicométricas de la versión preliminar del instrumento de medida, es decir, la distribución de frecuencia de los ítems, asimetría y el índice de discriminación.

•Consideraciones éticas

Los procedimientos y protocolos realizados dentro del desarrollo de esta investigación se ejecutaron dando cumplimiento a las normas y leyes vigentes relacionadas con la

protección de los sujetos participantes. El estudio además satisface los requisitos que permiten dar cumplimiento de las normas y los códigos de ética del psicólogo en materia de investigación, es decir, lo planteado en la Ley 1090 de 2006. Por lo tanto, el proceso de desarrollo de la investigación contempló la protección de la integridad física, mental y social de los participantes objeto de análisis, el derecho a la libre participación, la intimidad y la confidencialidad de la información. Todos los participantes aceptaron participar firmando un consentimiento informado, en el que manifestaron tener conocimiento sobre los objetivos de la investigación y sus procedimientos.

11.3 Resultados

•Validez basada en el contenido de los ítems

Para analizar la evaluación realizada por los ocho expertos se utilizó el índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975), citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013). Este procedimiento consiste en obtener la razón de validez de contenido para cada uno de los ítems, a través de la siguiente fórmula:

$$RVC = (n - N/2) / (N/2)$$

n es el número de expertos que dan una calificación como adecuado al ítem y N, el número total de expertos que evalúan el instrumento. Esta evaluación se realizó para

cada uno de los aspectos del test, es decir, la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Luego se calculó el IVC de cada una de las dimensiones del test; esto se hizo sacando un promedio del RVC de los ítems que conforma una misma dimensión se establecieron como adecuadas aquellas dimensiones que tuvieron un índice de 0,8. Los resultados mostraron que, en general, los ítems son adecuados en cada uno de los aspectos. Se identificaron algunas dificultades en la claridad de la dimensión 4, en la coherencia de la dimensión 3 y en la suficiencia las dimen-

siones 1, 2 y 5. Para identificar estas dificultades se revisaron los comentarios y observaciones manifestados por los jueces, y se hicieron ajustes basados en estos; no obstante, se eliminaron seis ítems porque presentaban un RVC de 0,5 en uno o más aspectos, o porque, de acuerdo a los comentarios de los jueces, el contenido de los ítems se repetía en otra de las preguntas. Adicional a lo anterior, se agregó una pregunta teniendo en cuenta las observaciones de los expertos. En la tabla 24 se exponen los resultados de validez de contenido.

Tabla 24. Índice de validez de contenido de las dimensiones del cuestionario

	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia
Dimensión 1	0,85	0,89	0,89	0,75
Dimensión 2	0,90	0,90	0,95	0,75
Dimensión 3	0,88	0,79	0,83	1,00
Dimensión 4	0,79	1,00	1,00	1,00
Dimensión 5	0,88	0,88	0,88	0,75

Fuente: elaboración propia.

•Análisis del pilotaje

Como se mencionó anteriormente, cincuenta docentes de una IES diligenciaron el cuestionario PEIES. Siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), a los datos obtenidos en cada ítem, se les hizo una distribución de frecuencias de cada una de las opciones de respuesta, además se calculó la media, la desviación estándar y la asimetría de cada uno los ítems; finalmente se calculó

el índice de discriminación de cada una de las preguntas, a través de coeficiente de correlación corregido entre el puntaje de un ítem y la puntuación total en la dimensión; estos análisis se realizaron en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25. En la tabla 25 se encuentran los resultados del análisis.

Tabla 25. Análisis de pilotaje

		Distribución de frecuencias								
Dimensión	Ítem	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar	Asimetría	Índice de discriminación
Procesos académicos inclusivos	1		6,0	14,0	46,0	34,0	4,08	0,853	-0,773	0,55
	2	2,0	2,0	26,0	38,0	32,0	3,96	0,925	-0,724	0,44
	3		2,0	4,0	46,0	48,0	4,40	0,670	-1,102	0,42
	4		2,0	16,0	52,0	30,0	4,10	0,735	-0,481	0,61
	5	6,0	6,0	30,0	38,0	20,0	3,60	1,069	-0,689	0,66
	6			24,0	48,0	28,0	4,04	0,727	-0,062	0,64
	7			14,0	46,0	40,0	4,26	0,694	-0,400	0,58
	8	2,0	6,0	38,0	38,0	16,0	3,60	0,904	-0,311	0,45
	9			20,0	34,0	46,0	4,26	0,777	-0,497	0,63
	10		2,0	16,0	42,0	40,0	4,20	0,782	-0,639	0,48
	11			6,0	30,0	64,0	4,58	0,609	-1,165	0,34
	12	2,0	6,0	14,0	28,0	50,0	4,18	1,024	-1,208	0,39
	13			12,0	48,0	40,0	4,28	0,671	-0,397	0,27
	14	2,0	2,0	26,0	32,0	38,0	4,02	0,958	-0,766	0,40
	15			8,0	48,0	44,0	4,36	0,631	-0,458	0,65
	16	2,0		10,0	22,0	66,0	4,50	0,839	-2,051	0,33
	17	2,0	4,0	26,0	40,0	28,0	3,88	0,940	-0,674	0,59
	18	2,0		24,0	34,0	40,0	4,10	0,909	-0,883	0,16
	19			6,0	50,0	44,0	4,38	0,602	-0,390	0,54
	20			16,0	48,0	36,0	4,20	0,700	-0,298	0,64
	21	2,0	12,0	32,0	30,0	24,0	3,62	1,048	-0,276	0,54
Investigación con enfoque de educación inclusiva	22		6,0	18,0	40,0	36,0	4,06	0,890	-0,663	0,58
	23		6,0	34,0	36,0	24,0	3,78	0,887	-0,091	0,68
	24	8,0	22,0	36,0	28,0	6,0	3,02	1,040	-0,155	0,58
	25	18,0	18,0	36,0	22,0	6,0	2,80	1,161	-0,082	0,67
	26	40,0	24,0		30,0	6,0	2,08	1,122	0,921	0,52
Extensión y proyección social	27	8,0	20,0	30,0	36,0	6,0	3,12	1,062	-0,355	0,54
	28	6,0	14,0	34,0	26,0	20,0	3,40	1,143	-0,256	0,48
	29	4,0	10,0	26,0	36,0	24,0	3,66	1,081	-0,584	0,64
	30	8,0	26,0	32,0	22,0	12,0	3,04	1,142	0,090	0,52
	31			18,0	36,0	46,0	4,28	0,757	-0,524	0,31

	32	12,0	20,0	36,0	20,0	12,0	3,00	1,178	0,000	0,64
	33	6,0	24,0	28,0	28,0	14,0	3,20	1,143	-0,068	0,66
Participación docente	34	8,0	22,0	16,0	22,0	32,0	3,48	1,359	-0,337	0,77
	35	4,0	14,0	28,0	32,0	22,0	3,54	1,110	-0,384	0,75
	36	8,0	18,0	26,0	24,0	24,0	3,38	1,260	-0,260	0,79
	37	12,0	4,0	14,0	16,0	54,0	3,96	1,399	-1,137	0,47
	38	4,0	12,0	32,0	32,0	20,0	3,52	1,074	-0,363	0,61
Política inclusiva	39	2,0	12,0	36,0	32,0	18,0	3,52	0,995	-0,187	0,80
	40	40,0	24,0	22,0	10,0	4,0	2,14	1,178	0,732	0,43

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que la mayoría de los ítems presentan una media que no se ubica en el punto medio de las opciones de respuesta, la desviación estándar de los mismos se encuentra por debajo de 1 y la asimetría se aleja del 0. Lo anterior indica, primero, que las respuestas de los participantes se ubican al lado derecha de la curva, es decir, los docentes consideran que sus prácticas educativas en el contexto de educación superior son inclusivas; y segundo, que hay poca variabilidad en los resultados. Por otro lado, los índices de discriminación de los ítems son adecuados, ya que tienen valores mayores o iguales a 0,25-0,30 (Nunnally y Bernstein, 1995, citado en Carretero-Dios y Pérez, 2005); solo el ítem 18 no cumple con estas especificaciones.

11.4 Discusión

A partir de los resultados de validez de contenido y la evaluación preliminar de la prueba piloto se puede decir que el instrumento muestra un buen comportamiento psicométrico hasta la fase realizada. No obstante, se debe hacer seguimiento a los resultados con

respecto a la variabilidad en las respuestas en el momento que se tome la muestra para hacer los análisis de la estructura interna del instrumento. En el momento de construcción del instrumento se encontró que la evaluación de la docencia inclusiva se enfocaba en los procesos académicos del aula de clase, lo que hizo difícil desde la literatura investigativa sustentar teóricamente las dimensiones propuestas en el instrumento, por ello se decidió retomar el INES (Ministerio de Educación Nacional, 2016) como guía para la construcción de los ítems de las otras cuatro dimensiones. Cabe resaltar que este documento evalúa la inclusión institucional más no se enfoca en el proceso docente; se hicieron las adaptaciones pertinentes para que las preguntas se ajustaran a las responsabilidades del rol docente.

Es importante mencionar que en el momento de la construcción de los ítems se dio prioridad a la construcción de preguntas en la dimensión de procesos académicos por cuanto implican los siguientes procesos: enseñanza-aprendizaje, seguimiento, evalua-

ción, trabajo articulado con otros docentes para garantizar el aprendizaje, recursos, entre otros. Al respecto, Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) afirman que, aunque se espera que en un instrumento todos los dominios de la variable estudiada este igualmente representada, es decir, tenga el mismo número de ítems, existe la excepción que cuando un dominio sea más relevante tenga una mayor representación en las preguntas. En este caso la variable más representativa es la de procesos académicos, la cual se convierte en un medio natural para promover la accesibilidad y la participación a los estudiantes, en cuanto a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se genera una relación más cercana entre el estudiante y el docente y este puede promover aprendizajes significativos. Lo que indica que en los procesos académicos hay un mayor número de comportamientos medibles que pueden dar cuenta de si el docente evidencia prácticas pedagógicas inclusivas o no.

En relación a la evaluación de expertos, aunque el índice de validez de contenido en general fue adecuado se hicieron ajustes basados en las observaciones de los expertos. Estas están encaminadas, primero, a valorar la inclusión no solamente desde los aspectos cognitivos sino también culturales, étnicos, contextuales, entre otros. También se hicieron ajustes para que las preguntas de las dimensiones de investigación y de extensión y proyección social contemplaran la in-

clusión de los estudiantes en la realización de estos procesos. Así mismo, se corrigieron los ítems que hacían referencia a dos actividades en la misma pregunta, se conservó el verbo que se refiriera a la acción y no a la intención de realizar la actividad.

Por otro lado, los resultados del pilotaje evidencian un adecuado índice de discriminación para la mayoría de las preguntas, solo la pregunta 18 obtuvo un puntaje menor a 0,2 esto quiere decir que este ítem será eliminado del cuestionario. Este ítem preguntaba por el uso de las TIC como herramienta para promover los procesos académicos inclusivos. Esta se incluyó debido a que el Ministerio de Educación Nacional (2013) plantea que el diseño de la competencia de prácticas inclusivas es el resultado significativo del estudio que da un aporte innovador al sistema educativo al integrar la inclusión y la tecnología en una sola dimensión, y complementa las competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Al respecto Cifuentes y Crespo (2019) destacan el señalamiento de la Unesco, donde indican que la dimensión pedagógica de las TIC en educación consiste en toda labor docente relacionada con la capacidad para apoyar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes a través de la creación de prácticas, actividades llenas de sentido para los que participan en ellas, el reconocimiento de problemáticas disciplinares o del entorno, la generación de experiencias que promuevan relaciones con-

cretas con las problemáticas identificadas, la promoción de la reflexión y del pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje. Así mismo, resaltan tres competencias propias de la dimensión pedagógica identificadas por la Unesco (2016), que consisten en la capacidad del docente para diseñar escenarios educativos apoyados en TIC que posibiliten el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo integral, implementar experiencias educativas y evaluar la efectividad de sus acciones a partir de lo aprendido de manera significativa por los estudiantes. Esas competencias están fundamentadas en tres niveles de apropiación de las TIC (integración, reorientación y evolución), que a su vez se rigen por la forma como cada docente conoce, utiliza y transforma los procesos de formación que conducen a mejorar las prácticas educativas basadas en las TIC (Unesco, 2016). No obstante, desde los resultados se encuentra que una persona que no se apoye en las TIC, puede apropiarse de otras didácticas que faciliten el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Al respecto Law, Pelgrum y Plomp (2008) y Barrera-Osorio y Linden (2009) encuentran que el uso de las TIC no ha tenido impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, es importante destacar que hubo poca variabilidad y una asimetría que se aleja del cero asimetría en las respuestas de los participantes en cuanto a la dimensión de procesos académicos, es decir, que

los docentes tienen la percepción de que en sus prácticas facilitan la participación y la accesibilidad del aprendizaje, flexibilizan los contenidos curriculares a las necesidades de los estudiantes, realizan la evaluación desde el enfoque inclusivo, se articulan con otros docentes para potencializar el desarrollo de prácticas que promuevan logros significativos en el acompañamiento de los estudiantes. Se espera que los ítems de un instrumento maximicen la varianza del mismo eliminando aquellos con bajo nivel de discriminación, baja desviación estándar y alta asimetría, no obstante, Carretero-Dios y Pérez (2005) advierte que este criterio no debe ser tomado estrictamente, se deben tener en cuenta otros factores, por ejemplo, estos resultados pueden estar relacionados con la muestra con la que se trabajó, la cual no es representativa; esta fue tomada de una sola IES por lo tanto es esperable que las prácticas pedagógicas sean muy homogéneas debido a que siguen los mismos lineamientos pedagógicos y curriculares, además están permeados por la cultura institucional y reciben la misma formación en el desarrollo de su rol docente. Se esperaría que con una muestra de diferentes instituciones educativas aumente la variabilidad esperada.

11.5 Conclusiones

Los hallazgos en esta investigación, si bien visibilizan que las dimensiones propuestas en el instrumento de prácticas educativas inclusivas: procesos académicos, investigación, extensión y proyección social, participación del docente en procesos de capacitación y diseño de políticas institucionales son reconocidas por el docente dentro de su rol, también demuestran que, en general, existe una mayor apropiación de la dimensión procesos académicos.

Al igual que otros instrumentos de autorreporte tiene la dificultad que el nivel real del atributo sea sesgado por el nivel de discapacidad social de los participantes, es decir, que los docentes pueden mostrarse más inclusivos ya que es un criterio que define a un buen docente. Normalmente la confidencialidad a la hora de contestar es una forma de disminuir la discapacidad social, sin embargo, es posible incluir algún instrumento para medir esta variable como una forma de control de la veracidad de las respuestas (Auné, Facundo y Altorresi, 2016).

Por último, debido a que la muestra fue homogénea se presentó poca variabilidad en algunos ítems, es necesario que para la muestra que se use para evaluar la validez interna del instrumento, se incluyan docentes de diferentes instituciones educativas, permitiendo además realizar comparaciones de interés en esta variable. Se deben incluir

tanto instituciones que carezcan de políticas educativas inclusivas como también instituciones con políticas claras y definidas.

Referencias

Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52.

Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.

Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30.

Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.

Cifuentes, L. y Crespo, M. (2019). Reflexiones en torno a la necesidad de cultivar competencias tecnológicas en docentes de educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Colombiana de Computación*, 20(2), 28-36. doi: <https://doi.org/10.29375/25392115.3719>

Herrán, A., Paredes Labra, J. y Monsalve Treskow, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 923-939.

López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su handicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 457-477). Madrid: Morata.

Magdalena, M., & Montes, M. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina Inclusion Program in Higher Education: Experiences of Students in the Faculty of Medicine. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.4>

Materechera, E. (2018). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7). Recuperado de <https://bit.ly/3pMKLew>

Méndez, J., Mendoza, F. y Ramos, L. (2009). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Veracruz, México.

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2013). Lineamientos de política de educación superior inclusiva. Recuperado de <https://bit.ly/3rc6blD>

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2016). Índice de inclusión. Programa de educación inclusiva con calidad: "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". Bogotá: MEN

Molina, R. (2014). En tránsito hacia la educación inclusiva en las instituciones de educación superior de Colombia: buenas prácticas. *Inclusiones*, (1), 13-22.

Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1) 7-16.

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18.

Universidad de Antioquia. (2007). Acuerdo n.º 317 de diciembre 6 por el cual se crea el Comité de Inclusión, se define su conformación, objetivos, funciones y demás aspectos relacionados. Recuperado de <https://bit.ly/36DwWaJ>

Universidad Autónoma del Caribe. (2018). Acuerdo n.º 847 de julio 1 por el cual se adopta la política institucional de inclusión y diversidad de la Universidad Autónoma del Caribe.

Universidad de Cundinamarca. (2018). Política de educación superior inclusiva Universidad de Cundinamarca. Recuperado de <https://bit.ly/36EhWJQ>

Capítulo 12.

Barreras y facilitadores para la participación de las personas con diversidad funcional en una institución universitaria de Cartagena ⁵⁷

Mariana Larrahondo Gómez ⁵⁸

Bernarda Leones Araque ⁵⁹

Ivana Esther Ospino Castillo ⁶⁰

Katherin Marena Bolaño López ⁶¹

Loraine Paola Giraldo Bertel ⁶²

Resumen

La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF), plantea dentro de sus componentes los factores contextuales, los cuales se dividen en factores ambientales y personales, estos últimos se entienden como las características propias de cada individuo; y los factores ambientales hacen referencia a las condiciones del contexto y la sociedad con las cuales in-

teractúa el individuo y condicionan su estado de salud físico, mental y social. El propósito de este capítulo es identificar las barreras y facilitadores para la participación de las personas con diversidad funcional en una institución de educación superior en la ciudad de Cartagena de Indias. Se implementó una metodología de carácter cuantitativo transversal con un alcance, la población de estudio estuvo conformada por estudiantes con diversidad funcional vinculados a la Universidad de San Buenaventura, sede Cartagena. Se utilizó la lista de cotejo de la CIF, para evaluar las barreras y facilitadores que permiten o restringen la participación de las personas durante su jornada académica y el cuestionario WHODAS 2.0, a partir del cual se mide la salud y la discapacidad en la población. Se evidenció que las edades predominantes estaban entre los 18 y 30 años, el género masculino prevaleció con un porcentaje de 66,7 %, los estudiantes en un 4,2 % presentan discapacidad sensorial y física, y los dominios en los cuales se presenta mayor dificultad fueron la cognición, participación y actividades de la vida diaria con un 97,3 %. Lo cual permite concluir que la diferencia hace parte de la realidad, y el entorno social una vez reconozca y acepte la diferencia, promoverá factores ambientales con más acceso para la población con diversidad funcional; por el contrario cuando el entorno no acepta la diversidad en los individuos, este se enfrentará a muchas barreras sociales, culturales, actitudinales, arquitect-

tónicas y económicas, que dificultan el acceso, la permanencia y el desempeño de estas personas en diferentes contextos.

Palabras clave: discapacidad; diversidad; educación; inclusión; barreras.

12. 1 Introducción

La discapacidad, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un término que reconoce las deficiencias, limitaciones y restricciones que tiene una persona para ejecutar una actividad en situaciones vitales. Por lo cual, ha sido denominada como un fenómeno complejo donde se ven reflejados problemas y características sociales que no permiten el pleno desarrollo de sus derechos y que acrecientan las brechas, injusticias, desigualdades y actitudes negativas de aquellas personas que padecen discapacidad. En términos generales, hablamos de discapacidad cuando una persona tiene deficiencias, limitaciones en el desarrollo de la actividad y restricciones de la participación en un lugar o escenario determinado. Las deficiencias, para autores como Díaz Velásquez (2018), citado en Bampi, Guilhem y Dornelles (2010), se reconocen como problemas que afectan a una estructura o función corporal que, de acuerdo al marco conceptual, consideran también, la pérdida o la anomalía en órganos y sistemas en las estructuras del cuerpo, que frecuentemente están relacionada a limitaciones en las habilidades básicas para la vida social.

⁵⁷ Capítulo producto del proyecto de investigación *Programa de atención a la diversidad enfocado en el desarrollo de estrategias para la inclusión en instituciones educativas de Cartagena*, código CIB2020CS01. El proyecto fue ejecutado por el grupo de investigación en Salud y Prácticas Sociales (SYPRES) de la Universidad de San Buenaventura, sede Cartagena y el grupo de investigación en Fonoaudiología y Psicología de la Universidad Santiago de Cali.

⁵⁸ Fonoaudióloga, magíster en Salud Pública, integrante del grupo de investigación en Fonoaudiología y Psicología de la Universidad Santiago de Cali, docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Santiago de Cali, Colombia. Correo: mariana.larrahondo01@usc.edu.co

⁵⁹ Fonoaudióloga, magíster en Neuropsicología y Educación, integrante del grupo de investigación en Salud y Prácticas Sociales (SYPRES), docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de San Buenaventura Cartagena, Colombia. Correo: bernarda.leones@usbctg.edu.co

⁶⁰ Fonoaudióloga, egresada del programa de Fonoaudiología, Universidad de San Buenaventura Cartagena. Correo: ospinocastilloivana@gmail.com

⁶¹ Fonoaudióloga, egresada del programa de Fonoaudiología, Universidad de San Buenaventura Cartagena. Correo: katymarlo02@hotmail.com

⁶² Fonoaudióloga, egresada del programa de Fonoaudiología, Universidad de San Buenaventura Cartagena. Correo: lorainebrimoli1727@outlook.es

La Convención internacional por los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, ha generado un cambio en los diferentes enfoques y modelos, saltando de la visión del objeto con posibilidad de tratamientos médicos, a considerar personas activas las cuales toman decisiones y están sujetas a derecho. De ahí resulta ser necesario pasar de un modelo social de discapacidad para un modelo de diversidad funcional, para entender lo anterior, se recurre a lo que señalan Palacios y Romañach (2006): "se trata de un modelo basado en los postulados de los movimientos de vida independiente y que, en lo que aquí nos importa, demanda la consideración de la persona con discapacidad (o con diversidad funcional, término que se utiliza por este movimiento y que ya está cobrando cierto éxito) como un ser valioso en sí mismo por su diversidad" (p 22). Esto en tanto la apreciación y comprensión del modelo permiten relacionar la discapacidad con los derechos humanos y exige un diferente tipo de política pública en educación y salud. Sin embargo, Oliver (2008) admite que no ha existido un cambio ideológico de fondo, a pesar de establecer el modelo social en algunos contextos, a la fecha no se ha perpetrado un alto grado de implantación social, desde sus inicios en el año 2005 exceptuando algunos apartes legislativos. Conscientes de esta apreciación, la diversidad funcional aún se encuentra bajo la sombra del modelo rehabilitador, que a la luz de la teoría se centra en términos de salud-enfermedad y en recuperación vs. rehabilitación.

Las personas con diversidad funcional tienen variedad de restricciones en cuanto a la interacción con el entorno al momento de participar en una actividad de la vida cotidiana, por tanto según Hurtado *et al.* (2012) "el entorno debe ser modificado de acuerdo a sus necesidades, para así mantener un ambiente sano y acorde con sus necesidades", por ejemplo, la implementación de las adaptaciones curriculares dentro de un ámbito educativo básico o superior, implementación de la concientización a la comunidad estudiantil de las capacidades y habilidades de personas con discapacidad para romper esas barreras actitudinales, modificación de infraestructura, capacitación a docentes para que desarrollen sus actividades con base a las necesidades de estudiantes en condición de discapacidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2017b), la educación es definida como el proceso a través del cual se da una formación permanente que se basa en una concepción integral de cada una de las personas y donde están incluidos sus derechos y deberes. Esta concepción también se encarga de garantizar el cubrimiento del servicio y brindar el acceso, esta es una posibilidad que se le atribuye a todo ser humano para acceder a un servicio o producto de la vida diaria independientemente de las capacidades que pueda tener, posibilitando la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Es claro que la educación superior y la inclusión a lo largo de la historia han presentado múl-

tiples situaciones, el MEN adquiere el compromiso de integrar a los estudiantes en los diferentes centros educativos y se centra en las personas afectadas por discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales o por inadaptaciones, estableciendo distintas modalidades educativas (Ramírez-Valbuena, 2017).

Aunque el acceso a la educación superior es un derecho universal, todavía está lejos de haberse establecido en las instituciones educativas y, sobre todo, a nivel superior, con esto la OMS (2001) argumenta mediante estudios que en el mundo más de 1.000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad y que sin importar el tipo o condición natural de la persona, la posibilidad de ingresar a la educación superior debe ser vista a partir de las necesidades específicas.

Se estima que alrededor del 15 % de la población mundial vive con discapacidad. Según la Encuesta mundial de salud del 2008, cerca de 785 millones de personas (15,6 %) de 15 años y más viven con una discapacidad, mientras que el proyecto sobre la carga mundial de morbilidad estima una cifra próxima a los 975 millones (19,4 %). La Encuesta mundial de salud señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2,2 %) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento. Según estudios internacionales se han establecido leyes y resoluciones que indican que las instituciones de educación superior deben ir, progresivamen-

te, adoptando medidas y mecanismos que faciliten el acceso de personas con discapacidad, así como también deberán adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras, a fin de que puedan ingresar, permanecer y avanzar en el sistema de educación superior.

Por su parte González (2009), enfocó su investigación en los Lineamientos y políticas institucionales para la permanencia del estudiante con discapacidad en el Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, encontrando como resultado que no hay una orientación del currículo de manera organizada y, además, escasa relación entre los estudiantes con discapacidad y la población en general. Fue posible determinar el acceso a la educación superior, pero sin estructura física ni administrativa que los respalde en cuanto a las necesidades de las personas.

En países como España y Chile han desarrollado investigaciones en torno a la inclusión de personas con diversidad funcional en ambiente universitario, y de manera similar, Cabezas y Flórez (2015), establecen en sus resultados apoyo parcial por algunas instituciones, dificultad para tratar en el aula la situación de estudiantes con diversidad funcional y baja inversión económica para financiar aspectos relacionados con infraestructura, inclusión social y académica.

En el ámbito nacional, en el año 2013 el porcentaje de población colombiana con algún tipo de discapacidad que ingresó a la educación superior fue inferior al 10 %. Cifras que, de acuerdo con el DANE (2005), encuentran estrecha relación con la calidad de vida, empleo, percepción de pobreza y vulnerabilidad económica. Simultáneamente, la Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias registró, de acuerdo con los resultados de la encuesta de discapacidad, que en el distrito había disminuido en los últimos tres años, pasando de 734 en el año 2008 a 100 para el año 2010 (Morelo y González, 2014). En los resultados también se notó que las instituciones apoyan a los estudiantes con discapacidad, pero sus dificultades se encaminan a la falta de ayuda adecuada o especial para que los estudiantes alcancen sus logros académicos y escaso conocimiento para tratar la situación de los estudiantes con discapacidad. En este mismo sentido, en Colombia el Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2011), indica que del total de personas registradas el 47,5 % son hombres y 52,5 % son mujeres; de estos informa que el 48,4 % presentan dificultades para el movimiento de cuerpo, brazos y piernas, el 41,7 % presentan alteraciones a nivel central, el 40,7 % deficiencias visuales. Adicionalmente informa que la asistencia escolar de las personas registradas varía según la edad, informando que de los niños de 3 a 4 años asiste el 29,1 %; los 5 a 9 años asiste un 65,1 %; y los de

10 a 14 años asiste el 68,6 %. Satizabal-Reyes (2019), a partir de su estudio diagnóstico realizado con la población registrada en el RLCPD, expresa que las personas con discapacidad cognitiva perciben barreras relacionadas con los productos y la tecnología con una valoración de 3 a 4, es decir, barreras severas y completas; en cuanto a las barreras relacionadas con el entorno natural y físico las personas con discapacidad auditiva y visual perciben barreras leves. Y en cuanto a las barreras relacionadas con las actitudes de las personas con discapacidad auditiva, perciben barreras de leve a moderadas.

A pesar de considerarse la educación superior como un derecho universal, para realizar un adecuado proceso de inclusión de las personas con diversidad funcional en Cartagena, se debe realizar una revisión del progreso y proceso de la implementación de la política pública de discapacidad en todas las instituciones de educación superior en la ciudad. Para acceder a este tipo de educación ha existido previamente un amplio proceso de aprendizaje desde su vinculación a la escuela primaria hasta terminar la educación básica secundaria, pero es preciso llevar a un punto más crítico la falta de herramientas dadas para estas personas en la educación superior (Ramírez-Valbuena, 2017).

Por todo lo anterior, se propone indagar la situación de acceso a la educación superior que tiene la Universidad de San Buenaven-

tura, seccional Cartagena, para las personas con diversidad funcional, al considerar que una forma sistemática de exclusión, son las barreras de acceso al contexto educativo, lo cual hace referencia a las barreras en infraestructura, transporte, grado de aceptación y percepción de la discapacidad por parte de los miembros de la comunidad educativa. No obstante, existen facilitadores como son: la flexibilización del currículo en cuanto al plan individual de ajustes razonables que hace posible un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo para el alumno y el uso de metodologías adecuadas por parte de los docentes que favorezcan la participación de estudiantes con discapacidad auditiva. El objetivo de este capítulo fue identificar las barreras y facilitadores para la participación de las personas con diversidad funcional en una institución de educación superior en la ciudad de Cartagena de Indias.

Según el informe mundial de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud, es necesaria la creación de políticas públicas para la eliminación de barreras de tal forma que se permita el acceso a un sistema educativo más equitativo; por lo tanto indica que es necesario que cada país formule un plan de acción nacional que tenga en cuenta los derechos de los niños con discapacidad, las necesidades individuales, la importancia del respaldo de los padres y contemple aspectos como la accesibilidad, métodos de enseñanza y materiales disponibles (Toboso,

2013). Consecuentemente, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, dirigida por la Organización de las Naciones Unidas establece, dentro de sus objetivos, garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación, reducir la desigualdad suprimiendo las discriminaciones y barreras en cuanto a las posibilidades de aprendizaje, y favorecer las condiciones de un entorno adecuado que permita cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje (Rico, 2010).

De igual forma el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017a) expresa que el camino hacia la calidad y la equidad busca plantear lo que se necesita para que Colombia tenga mejores oportunidades a nivel educativo. De tal manera, se generará un acuerdo nacional que comprometa al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía, para avanzar en las transformaciones que Colombia requiere desde la educación inclusiva. Canimas (2015) expone que la expresión diversidad funcional se considera un término alternativo al de discapacidad, el cual se ha empezado a utilizar como un cambio hacia una terminología no negativa, haciendo referencia a que las personas tienen capacidades diferentes.

La CIF plantea dentro de sus componentes los factores contextuales estos son los que representan el entorno de la vida de una persona, los cuales se dividen en factores ambientales y personales, estos últimos se

refieren a las características propias de cada individuo; y los factores ambientales hacen referencia a las condiciones del contexto y la sociedad con las cuales interactúa el individuo y condicionan su estado de salud físico, mental y social (Jiménez, González y Martín, 2001). Victoriano (2017) indica que los factores ambientales incluyen el mundo físico natural con todas sus características, creado por el hombre; dentro de estos se tienen en cuenta las barreras y facilitadores a los que se exponen las personas con diversidad funcional. Así mismo las barreras se consideran como aquellos factores del entorno que limitan la funcionalidad, dificultan la participación de las personas en la sociedad y generan discapacidad, entre estas se encuentran las barreras actitudinales, arquitectónicas, físicas, de comunicación, políticas y de transporte. Y los facilitadores son todos aquellos factores que buscan modificar de manera positiva el entorno y favorecen el desempeño de un individuo dentro de un contexto determinado; entre estos, el apoyo familiar, las actitudes de otras personas, el sistema de salud o el diseño de lugares para socializar en la comunidad.

Para autores como Mella *et al.* (2013) es importante que el entorno social acepte y reconozca la diferencia como parte de la realidad, y de esta manera se promuevan factores ambientales con más acceso para las personas con diversidad funcional, por el contrario, cuando el entorno no acepta la di-

versidad en los individuos, estos se enfrentarán a muchas barreras sociales, culturales, actitudinales, arquitectónicas y económicas, que dificultan el acceso, la permanencia y el desempeño de estas personas en diferentes contextos. A la par con los conceptos y apreciaciones anteriores, se hace necesario estudiar las diferentes variables que permiten a una persona con diversidad funcional acceder a la educación superior de una manera totalmente inclusiva e identificar esas barreras y facilitadores que permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle enmarcado dentro del derecho a la igualdad del ámbito educativo superior.

12.5 Metodología

La metodología de la investigación fue observacional descriptiva, de corte transversal. Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de los datos: primero, una lista de cotejo de la CIF, la cual fue creada como principios experimentales por la Organización Mundial de la Salud en el año 1980 implementando su modelo del funcionamiento y de la discapacidad, evaluando el estatus funcional y los estados de salud a través de la lista de chequeo que permite identificar las barreras y facilitadores que restringen o permiten la participación de las personas durante su jornada académica y, segundo, el cuestionario WHODAS 2.0, instrumento de evaluación de la discapacidad de la OMS (World Health Organization Disability 2.0), a partir del cual se pueden medir la salud y la discapacidad

en la población, evalúa el nivel de funcionamiento de la persona a través de la exploración de seis dominios de la vida: cognición, movilidad, cuidado personal, relaciones, actividades cotidianas y participación.

•Población y muestra

Participaron del estudio cuarenta y ocho estudiantes de ambos sexos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de San Buenaventura, sede Cartagena. Los participantes en el estudio se identificaron a través de los servicios de Bienestar Institucional de la Universidad, que posee datos sobre los estudiantes con

discapacidades inscritos en los diferentes programas académicos y en la oficina de Talento Humano. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia con el fin de seleccionar personas que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión.

12.6 Resultados y discusión

Al identificar las barreras y facilitadores para la participación de las personas con diversidad funcional en una institución de educación superior en la ciudad de Cartagena de Indias, mediante la implementación de la lista de cotejo de la CIF se encontraron los siguientes resultados (tabla 26).

Tabla 26. Distribución de estudiantes según edad

Edad mínima	Media	Ds	Edad máxima	Moda
18	20	±4,6	30	21

Fuente: elaboración propia.

La edad media de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud es de 20 años, con una desviación estándar (\pm) 4,6, la edad mínima es de 16 años y la edad máxima es de 40 años. Similar al estudio realizado por

Tobio et al. (2010), se observa que el 26,7 % equivale a las edades que oscilan entre los 18 a 30 años, el 40 % tienen edades entre 31 a 40 años y con un 33,3 % las edades entre 41 a 50 años (tabla 27).

Tabla 27. Distribución de estudiantes según género

Género	Frecuencia(n)	Porcentaje
Masculino	32	66
Femenino	16	33
Total	48	100

Fuente: elaboración propia.

Del total de la población, el 66 % corresponde al género masculino, estos valores son contrastados con el estudio realizado por Estévez-Nenninger et al. (2014), el género predominante es femenino, con un 74 % de la población. Según el Ministerio de Educa-

ción Nacional (2017b) se puede afirmar que es mayor el porcentaje del género masculino de personas con diversidad funcional que tienen acceso a la educación superior, en comparación con el género femenino.



Figura 18. Distribución por tipos de diversidad

Fuente: elaboración propia.

Mediante la aplicación del cuestionario WHODAS se logró observar en los estudiantes que el 2,1 % presenta discapacidad física, el 2,1 % discapacidad sensorial y un 95,8 % con predominancia en ninguna discapacidad (figura 18), estos datos son comparados con un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística (2005), los tipos de discapacidad más frecuentes en las personas son las físicas (39,3 %), auditivas (23,8 %), las visuales (21,0 %) y cognitivas (19,0 %) y no especificadas (8,57 %). García (2010) expone que en este escenario, en Latinoamérica y el Caribe, tan solo entre el 20 % y el 30 % de la población con discapacidad accede a una

institución y al tiempo se les otorga mayores oportunidades a los estudiantes con discapacidad física, promoviendo con esto una amplia dimensión en la educación superior, mejorar la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de todos los estudiantes con diversidad funcional.

Las cifras de personas que acceden a la educación superior con algún tipo de discapacidad en el distrito de Cartagena son congruentes con los datos arrojados en la figura 18, la presencia de porcentajes bajos no necesariamente indica pocas personas con discapacidad, sino que de acuerdo al obser-

vatorio de discapacidad el mayor número de personas que acceden a la educación superior son de estratos socioeconómicos altos, y este aspecto se considera fundamental para la implementación y formulación de programas que equiparen oportunidades, no

solo a nivel local sino a nivel departamental. Con ello se resalta además que la tendencia en el cambio demográfico de la población amerita estudiar las condiciones de acceso, oportunidad, y continuidad en la educación superior.

Tabla 28. Distribución por dominios

Dominios	Leve		Moderada		Severa		Extrema		Ninguna	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cognición	19	38	11	21	4	8	1	2	13	26
Movilidad	8	17	10	20	2	4	3	6	25	52
Cuidado personal	5	10	5	10	5	10	3	6	35	72
Relaciones	9	19	6	12	3	6	0	0	30	62
Actividades de la vida diaria	11	23	9	18	1	2	1	2	26	54

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 28, los resultados obtenidos en el dominio de cognición, movilidad y actividades de la vida diaria reflejaron en un 21 %, 20 % y 18 % de dificultad moderada en la escala de medición de la salud y la discapacidad de la población, de acuerdo con relación del estudio realizado en la Universidad Javeriana de Cali en el año 2019, en este estudio se observa que para este dominio el sexo masculino representa dificultad con un 15,07 % y el femenino un 21,4 %. Según lo planteado por Schlack, Ravens-Sieberer y Petermann (2013), para generar un adecuado desarrollo de actividades como comprensión y comunicación se deben tener

en cuenta áreas específicas como la concentración, memoria, resolución de problemas y aprendizaje. Estos resultados podrían dar cuenta que las dificultades altas señaladas para cognición, movilidad y actividades de la vida diaria, llevan a las personas a desaprovechar la posibilidad de recibir ayuda o apoyo de otros estudiantes que se encuentren sensibilizados por los programas de acompañamiento a la permanencia estudiantil, cátedra franciscana y por campañas sobre la accesibilidad y políticas de cuidado para los estudiantes con discapacidad.

Los resultados obtenidos a partir del domi-

nio cuidado personal reflejaron que la menor tasa se encuentra con un rango del 6,3 % cuando hay dificultad severa, mientras que un 72,9 % no presenta dificultad. Resulta interesante analizar que cuidado personal es el dominio menos afectado, y las posibilidades de valerse por sí mismo para las actividades básicas la mayoría de los estudiantes manifiestan no necesitar mayores apoyos, pese a que existe la preocupación de los compañeros, familiares y docentes. El dominio de relaciones, mostró que la menor tasa se encuentra con un rango del 6,3 % cuando hay una dificultad severa, mientras que un 62,5 % no presenta dificultad de acuerdo a la escala de medición de la salud y la discapacidad de la población. Estos datos son diferentes a los encontrados por Flórez, Mejía y Pérez (2017) donde para ningún tipo de dificultad se obtuvo un 74,2 %, para dificultad leve el 18,3 % y en dificultad moderada con 6,5 %. Es primordial señalar que los resultados son muy meritorios por cuanto logran demostrar que los diferentes esfuerzos por sembrar, promover y transmitir el respeto, la inclusión educativa, el reconocimiento de derechos, la igualdad de capacidades y oportunidades, y la participación en diversos contextos sociales de las personas que presentan discapacidad a largo de la consolidación de un programa o política institucional están dando resultados. Los resultados obtenidos a partir del dominio de actividades de la vida diaria reflejaron que la mayor tasa se encuentra con un rango del 54 % para el rango de ninguna dificultad,

mientras que un 2,1 % presenta dificultad severa y extrema en la escala de medición de la salud y la discapacidad de la población. Estos resultados podrían explicarse debido a que los estudiantes incorporan desde edades muy tempranas el acompañamiento de sus familiares y red de soporte que permiten el desempeño en algunos contextos con facilidad. Hay que profundizar en ese aspecto para aquellas personas cuya dificultad es severa a fin de incorporar de manera más consecuente e intencionada el incremento de apoyos institucionales que confluyan con los otorgados desde casa y desde la comunidad en general. Así mismo, las instituciones de educación superior deberán garantizar a los estudiantes con discapacidad funcional el reconocimiento consciente de sus propias potencialidades, en especial los estudiantes con dificultad para reconocer y aceptarse a sí mismo (figura 19).

		FACTOR	%
FACTORES DE BARRERA	Físicas	Productos y tecnología para la movilidad y el transporte en espacios abiertos y cerrados	8,2
		Diseño, construcción, materiales y tecnología arquitectónica para edificios de uso público.	5,1
	Actitudinales	Actitudes individuales de amigos	14,6
		Normas costumbres e ideologías sociales	1
FACTORES FACILITADORES	Sociales	Personas con cargos de autoridad	2,3
		Movilidad en espacios abiertos	2
	Físicos	Productos tecnología para la movilidad	8
		Familiares cercanos	5,3
Actitudinales	Conocidos y compañeros, colegas y miembros de la comunidad	1,3	
	Profesionales de salud	3,4	
	Actitudes individuales de miembros de la familia cercana	11,3	
		Actitudes de profesionales relacionados con la salud	7,5

Figura 19. Barreras y facilitadores

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el 13,3 % de la población considera una barrera completa el aspecto físico y un 10 % considera un facilitador completo, los resultados obtenidos en el presente estudio se relaciona con los postulados de Polo Sánchez y López-Justicia (2012) donde el 3,3 % de los estudiantes que tienen diversidad funcional presentan dificultades en el acceso, esta se considera una barrera completa. Autores como Healey, Fuller y Hall (2006), afirman que las barreras actitudinales impactan la inclusión en las aulas, así como el desempeño de los estudiantes con discapacidad. Estas barreras de accesibilidad física reducen la autonomía en la movilidad de las personas con discapacidad,

puesto que hacen indispensable la colaboración de otros estudiantes o personal administrativo para contrarrestarlas.

Este hecho también pone de presente la necesidad de evaluar las condiciones locativas y estructurales que brindan las instituciones de educación superior, el reconocimiento de toda la comunidad académica frente a las sillas de ruedas y los productos de apoyo que serán necesarios para la mayoría de población con discapacidad motora y sensorial. Además, se debe propender la creación y adaptación de instalaciones pensadas para facilitar el acceso a las personas con diversidad funcional, dado que el comportamiento

de las barreras tangibles, arquitectónicas y físicas impactan en el egreso, permanencia y acceso de los estudiantes en educación superior (Borland y James, 1999).

Sobre las actitudes de los estudiantes, se pudo evidenciar que 18,8 % considera este aspecto un facilitador ligero, mientras que el 14,6 % identifica una barrera ligera, estos resultados son aproximados a los resultados encontrados por Araya-Cortés, González-Arias y Cerpa-Reyes (2014) que muestra que los promedios obtenidos fueron de 20,7 % para un facilitador ligero y de 12,3 % para una barrera ligera. Esto representa una posible actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad de manera positiva en todas las escalas. Usualmente se considera el aspecto actitudinal como la barrera de mayor alcance a la que se expone el estudiante con diversidad funcional en un proceso de inclusión educativa. Para Tinklin y Hall (1999) la posibilidad de ampliar el conocimiento sobre el tema disminuirá la presencia de actitudes negativas entre pares, docentes y personal administrativo. Este resultado va contra lo esperado, puesto que en las carreras de salud adscritas a la facultad se espera, de acuerdo al enfoque biopsicosocial que los futuros profesionales de la salud desarrollen una mayor sensibilidad hacia la discapacidad, sobre todo porque las políticas de inclusión propician la incorporación de estudiantes, usuarios, pacientes con diversidad funcional a clases regulares.

Es necesario trabajar sobre la formación por competencias, el enfoque centrado en la diversidad, estilos de vida, derechos y deberes y las necesidades que las personas tienen y las diferentes maneras de brindar apoyo desde el crecimiento personal, educativo, social y próximamente laboral. Teniendo en cuenta la variable de aspecto social en el presente estudio, se pudo observar, que el 3,3 % considera una barrera moderada y el 10 % un facilitador moderado. Para (Hurtado *et al.*, 2012) el aspecto social de las personas con diversidad funcional juega un papel importante, porque a pesar de obtener algunos facilitadores, bien sea bastón, silla u otro, para el caso de accesibilidad física, y no requieran acompañante permanente, sí indica que es necesaria la participación de la sociedad para facilitar las actividades de movilidad de las personas con discapacidad y contrarrestar, según sea el caso el nivel de dificultad. Las actitudes predominantemente positivas de los estudiantes confirman la tendencia que se ha observado en estudios similares (Polo *et al.*, 2011; Suriá, 2011; Lissi *et al.*, 2009; Gómez e Infante, 2004; Upton y Harper, 2002; Moreno *et al.*, 2006) en los que también se evidencian actitudes favorables de estudiantes universitarios hacia personas con discapacidad.

Aunque los resultados en la investigación muestran un avance en el aspecto social, hasta la fecha la presencia de actitudes poco favorables para la inclusión persisten, es de-

cir, los prejuicios, discriminaciones, ideas y expectativas que tiene cada persona. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas como una barrera previa que podría influir en las otras y como una de las más difíciles de cambiar, al encontrarse arraigadas culturalmente.

12.7 Conclusiones

De acuerdo a los principales hallazgos expuestos anteriormente, y en relación con los objetivos de la investigación, una primera conclusión con los estudiantes vinculados a la universidad es que el 13,3 % presenta discapacidad física y un 30 % con predominancia en discapacidad sensorial, por tanto, la participación de las personas con diversidad funcional se refleja en un 26,7 % con dificultad leve en la escala de medición de la salud y discapacidad.

A su vez se reconocen como principales facilitadores para el acceso a la educación superior, el apoyo de compañeros y profesores. Sin embargo, la presencia de barreras se oponen al sano disfrute de las actividades educativas y recreativas dentro de las instituciones de educación superior, y con ello se hace necesario redimensionar las estrategias en el aula especialmente para plantear con claridad los apoyos o ajustes requeridos que favorecen el éxito académico y la disminución de barreras en el entorno universitario.

Adicionalmente, se evidencia una brecha entre el programa de atención a la diversidad del distrito y su aplicación en los diferentes entornos o ambientes, a pesar de estar claramente definido y con una legislación a favor de las personas con diversidad funcional, cuando se debe consolidar en la búsqueda de inserción educativa, los resultados no son los mejores.

Con todo esto, es un reto para la academia, las instituciones de educación superior, los docentes, los estudiantes y los administrativos adecuar el término de diversidad funcional de manera significativa y positiva en nuestra sociedad, dado que su conceptualización ha avanzado a pasos agigantados desde su aparición y se considera cada vez más como parte activa del sistema educativo bajo los principios de equidad e inclusión. Uno de los aspectos fundamentales de este estudio concluye en la importancia del reconocimiento de las necesidades de apoyo para favorecer la participación en las actividades universitarias que presentan durante el año académico un ambiente físico y social particular, con ello se logran superar las barreras presentes en el contexto considerando el apoyo a la permanencia estudiantil y el tipo de discapacidad del estudiante.

Finalmente, la participación de toda la comunidad educativa en la política de educación inclusiva es un punto de partida para valorar positivamente la diversidad funcional y otorgar garantías de derecho a quien lo requiera.

Referencias

Araya-Cortés, A., González-Arias, M. y Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305.

Bampi, L., Guilhem, D. y Dornelles, E. (2010). Modelo social: un nuevo abordaje para el tema deficiencia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4). Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/2010>

Borland, J. y James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability and Society*, 14(1), 85-101. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599926398>

Cabezas, D. y Flórez, J. (Dir.). (2015). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados*. Madrid: J. Martínez.

Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>

Díaz Velázquez, E. (2017). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. DOI: [Internet] disponible en: <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1566>

Díaz, M. N. (2019). Caracterización de las dificultades debido a condiciones de salud en personas con discapacidad física o motora del municipio de Guachené-Cauca. Tesis de Maestría. Universidad Javeriana. DOI: [Internet] disponible en: <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/11301>

Estévez-Nenninger, E., Valdés-Cuervo, Á., Arreola-Olivarría, C. y Zavala-Escalante, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6(13), 49-64.

Flórez, G., Mejía, M. y Pérez, M. (2017). Discapacidad y calidad de vida relacionada con la salud en personas adultas con discapacidad en la ciudad de Barranquilla-Atlántico, Colombia. 2017 (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Barranquilla.

González, M. (2009). Lineamientos y políticas institucionales para la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el Instituto Pedagógico de Caracas (Tesis doctoral). Instituto

Pedagógico de Caracas, Caracas.

Hurtado, M., Aguilar, J., Mora, A., Sandoval, C., Peña, C. y León, A. (2012). Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. *Salud Uninorte*, 28(2), 227-237.

Jiménez, M., González, P. y Martín, J. (2001). La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 76(4), 271-279.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/3awvVT5>

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2017a). Plan decenal de educación nacional 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Recuperado de <https://bit.ly/3asHxGD>

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2017b). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2011). Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad -RLCPD a corte del 2011. Recuperado de <https://bit.ly/3cBYOjw>

Morelo, L. y González, V. (2014). Acceso y movilización de personas con discapacidad físico-motriz en instituciones de educación superior. Cartagena de Indias, 2011 (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena.

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-33). Madrid: Morata.

Organización Mundial de la Salud -OMS. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud. Recuperado de <https://bit.ly/3auq2G0>

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Recuperado de <https://bit.ly/3rhpHgq>

Pérez, G. (2014). La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53)

Polo Sánchez, M. y López-Justicia, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.

Ramírez-Valbuena, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.

Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.

Satizabal-Reyes, M. (2019). Condiciones de empleo de un grupo de trabajadores con discapacidad en Cali, Colombia. *CS*, (27), 61-88.

Schlack, R., Ravens-Sieberer, U. y Petermann, F. (2013). Psychological problems, protective factors and health-related quality of life in youth affected by violence: the burden of the multiply victimised. *Journal of Adolescence*, 36(3), 587-601.

Tinklin, T. y Hall, J. (1999). Getting round obstacles: Disabled students experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183-194.

Toboso, M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y*

Sociedad, 50(2), 681-706.

Tobio, M., Agulló, M., Gómez, M. y Martín, M. (Coords.). (2010). *El cuidado de las personas: un reto para el siglo XXI*. Barcelona: La Caixa.

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369.

Capítulo 13.

Diagnóstico de los procesos curriculares de la Fundación Universitaria María Cano, insumo para la construcción de una política de inclusión ⁶³

Esperanza María González Marín ⁶⁴

Adriana Marcela Rojas Gil ⁶⁵

Juliana Montoya Otálvaro ⁶⁶

Resumen

La Fundación Universitaria María Cano, para actuar en consonancia con los planteamientos actuales sobre educación superior, ha desarrollado diferentes ejercicios académicos que se materializan en una reformulación de la filosofía institucional y sus documentos normativos y regulatorios internos. Por lo que se hace necesario reflexionar sobre estos lineamientos y su relación con los diferentes procesos y las prácticas acadé-

micas que se llevan a cabo actualmente en la institución y de qué manera estos podrían responder a una educación inclusiva. Con base en lo anterior, la presente investigación busca realizar un diagnóstico sobre procesos curriculares y prácticas académicas de la Fundación Universitaria María Cano, a la luz de la misión, la visión, el PEI, el PEP y los lineamientos pedagógicos y curriculares. Con los resultados de esta investigación se contará con elementos necesarios para re-

⁶³ Capítulo producto del proyecto de investigación *Los procesos curriculares de la Fundación Universitaria María Cano a la luz de las políticas académicas institucionales*, código 015011056-2018-311. El proyecto fue ejecutado por el grupo Fonotec y por el grupo Psique y Sociedad y contó con la financiación de la Fundación Universitaria María Cano de Medellín, Colombia.

⁶⁴ Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, magíster en Educación y Desarrollo Humano, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano. Correo: esperanzamariagonzalezmarin@fumc.edu.co

⁶⁵ Fonoaudióloga de la Universidad del Rosario, magíster en Desarrollo Educativo y Social, integrante del grupo Fonotec, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano.

⁶⁶ Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura, doctora en Psicología, integrante del grupo Psique y Sociedad, docente investigadora de la Fundación Universitaria María Cano.

plantear metodologías de aprendizaje, enseñanza y evaluación, para apoyar la formación docente posgradual, fortalecer el programa de capacitación y formación institucional y realizar la actualización curricular, todo ello en búsqueda de una educación inclusiva.

Palabras clave: PEI, lineamientos pedagógicos y curriculares, diagnóstico, perfil, prácticas o procesos académicos, competencias.

13.1 Introducción

El Plan de desarrollo 2014–2018, “Todos por un nuevo país”, incluye la educación como uno de sus pilares junto con la equidad y la paz, concibe la educación como un instrumento de igualdad social, por lo que requiere avanzar en la consolidación de un sistema educativo universal de calidad. Reconoce la educación como un poderoso instrumento para el cierre de brechas sociales, lo que se refleja en un crecimiento de la cobertura. Según las bases de dicho plan, para el caso de la educación superior, dicho crecimiento pasó de 37,1 % en 2010 a 45,5 % en 2013. En este sentido:

En el marco de la UNESCO (2009) se demuestra que la educación superior ayuda a erradicar la pobreza, fomentar el desarrollo sostenible y alcanzar objetivos acordados en el plano internacional, además, en esta misma conferencia se destaca la responsabilidad de la educación superior para comprender y hacer frente a

problemas económicos, culturales, sociales y científicos, promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, y deben velar por ella los entes interesados, en particular los gobiernos (Manes 1997, citado por Cruz y Sandí, 2014, p. 8).

Ante los cambios de paradigmas educativos, los muchos modelos pedagógicos y las realidades de la práctica educativa en instituciones de educación superior en Colombia, se hace necesaria la revisión periódica de los procesos académicos en coherencia con las demandas del contexto, la realidad de la cultura y las necesidades de los estudiantes y docentes que, en conjunto, forman la comunidad académica que da vida al sistema de educación con sentido social. Desde allí, se hace necesario orientar los procesos académicos hacia una educación inclusiva concebida, como lo refieren Castellanos-Daza, Gutiérrez-Torres y Castañeda-Polanco (2018), como aquel proceso educativo que reconoce adecuadamente las características propias y la diversidad de los estudiantes, y de esta forma suscitar el aprendizaje en un espacio sin discriminación y así poder garantizar los recursos necesarios para potencializar el aprendizaje. A partir de lo anterior, el futuro que determina el concepto de inclusión no puede separarse del análisis de las prácticas de enseñanza y de las experiencias académicas por las que recorren los estudiantes (Aberbuj, Guevara y Fernández, 2019). En este orden de ideas, se propuso la presente

investigación, con miras a realizar un diagnóstico institucional sobre los procesos curriculares, en relación a la misión, visión, el proyecto educativo institucional (PEI), el proyecto educativo de los programas (PEP) y los lineamientos pedagógicos y curriculares que guían el proceso formativo de la Fundación Universitaria María Cano, con miras a que sus resultados se conviertan en insumo importante que nutra y actualice los currículos, plantee planes de formación posgradual para docentes coherentes con los objetivos y necesidades de los programas y se formulen planes de mejora e intervención que favorezcan las prácticas académicas inclusivas y los resultados de formación institucionales a la luz de las demandas del contexto.

Los procesos curriculares son objeto de estudio de la presente investigación, en ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2002), refiere que currículo:

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Sustentado lo anterior en la Ley general de educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994),

que se entiende como el código legal que señala las normas generales para regular el servicio de la educación, fundamentado en la Constitución Política de Colombia de 1991, y le otorga al sujeto la posibilidad de construir conocimiento a través del uso de herramientas técnicas para la consolidación de su propio criterio y toma decisiones, esto sin coartar rasgos culturales. Con investigaciones que aportan a los procesos académicos en cuanto a educación superior en el país, se orientan los objetivos y los esfuerzos diarios en pro del desarrollo de proyectos que den razón de procesos formativos pensados, planificados y coherentes con la promesa de formación que las instituciones de educación superior ofrecen a la sociedad. Realizado un rastreo sobre el tema, se encuentran investigaciones desarrolladas en el ámbito internacional, como la planteada por Pilozo-Cedeño (2016):

Expone resultados de una investigación que busca solucionar las insuficiencias que se manifiestan en el diseño del currículo de la carrera de Economía de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), las que limitan el desempeño de los graduados en función de las exigencias sociales hacia la profesión de economista. Se aporta un modelo de diseño curricular basado en competencias profesionales (p. 30).

En Colombia, las investigaciones de este tipo van dirigidas a indagar sobre el rendimiento académico de los estudiantes, la educación,

las reformas y los movimientos universitarios, sobre factores asociados a la deserción estudiantil, programas curriculares y pedagogía, y sobre diseños curriculares para programas específicos. Poco se encontró sobre estudios o diagnósticos integrales que contemplen a cabalidad las prácticas o procesos académicos en relación con la identidad institucional, como es la propuesta de la presente investigación.

El PEI de la Fundación Universitaria María Cano (2017) expone expresamente que:

Educación, en este sentido, es ofrecer palabras, lenguajes, vocabularios, narrativas para que los otros puedan habitar el mundo, para que puedan ocupar un lugar en este. Es, asimismo, poner a disposición las preguntas, las trayectorias, los desarrollos, los saberes, los descubrimientos, las verdades temporales, las certezas, las incertidumbres. Es hacer una oferta de lo existente y a la vez propiciar espacios para que algo nuevo ocurra, para que las circunstancias se modifiquen (p. 4).

En el ejercicio de producir y fomentar el conocimiento y garantizar la calidad de un derecho esencial para el hombre, es necesario que las IES tengan en cuenta el contexto real en el cual operan, dadas la cualidades, habilidades y condiciones tan diversas con las que arriban sus educandos, de esta manera, se estarían atendiendo necesidades significativas para dar inicio a un proceso de for-

mación efectivo y con calidad, por medio del desarrollo de metodologías que abarquen de manera colectiva realidades subjetivas. Es así como el objeto de enseñar y formar, demanda la responsabilidad de instaurar metodologías de educación idóneas que respondan de manera objetiva y real a la formación integral de una ciencia o especialidad. En este sentido, las metodologías ejercen una función esencial y se convierten en la principal vía de acceso a la información, la identidad, la cultura, el contacto social y, por ende, a la construcción colectiva de saberes que, por medio de métodos, técnicas o estrategias, busca la participación bidireccional de los miembros que conforman un claustro de conocimiento.

A propósito, la Fundación Universitaria María Cano, dentro de su proceso curricular vincula la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos), una metodología de enseñanza novedosa en el sentido que es el estudiante quien construye su proceso de enseñanza mediante la formulación de casos que deberán ser solucionados de manera creativa, sirviéndose de la investigación para generar resultados efectivos. De manera que, para las instituciones de educación superior, la adopción de metodologías debe responder a las particularidades de un contexto en específico, acatando a las condiciones socioculturales para difundir la información de manera precisa y codificarla para generar nuevos conocimientos.

Los ejercicios diagnósticos cobran importancia, entonces, en la búsqueda de coherencia, solidez, calidad y participación y visibilizan la voz de todos los actores que participan del proceso de formación llevado a cabo por la institución, en relación directa con la identidad institucional que debe guiar todos los procesos que de esta práctica se desprenden. Construir programas de enseñanza que posibiliten la formación integral en IES, exige un proceso de elaboración riguroso en el cual sea posible proyectar la calidad de profesionales que llegan a los medios competitivos, considerando que las vías de educación que promulgan el conocimiento e innovan en los métodos de estudio, lo hacen a través de políticas reglamentadas que subyacen a metodologías y currículos.

Dicho lo anterior, el MEN (2019), como máximo ente regulador de toda acción académica, establece que los lineamientos pedagógicos:

Son los que buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los PEI. Los mejores lineamientos pedagógicos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

Asimismo, el MEN (2019), también fija den-

tro de su estructura normativa lineamientos curriculares definiéndolos como:

Las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley general de educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los PEI y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Si bien, los lineamientos curriculares están regidos por regla general como un respaldo para llevar a cabo un adecuado desarrollo pedagógico, estos lineamientos le otorgan la facultad a cada institución, de ejecutar planes de estudio acordes a las demandas del mercado, asegurando que la etapa de formación profesional posea una estructura sólida que contemple los elementos necesarios en pro de la calidad. Por tanto, los lineamientos pedagógicos y curriculares, como mecanismos reglamentados que orientan las prácticas pedagógicas, en razón de que el servicio de las IES esté alineado con requerimientos del mercado actual, articulando fundamentos teórico-prácticos con enfoque transdisciplinario para la construcción de co-

nocimiento y difusión del mismo. Desde la perspectiva pedagógica, estos componentes bajo los cuales se estructuran las metodologías de aprendizaje, tienen como propósito promover la innovación, la investigación, la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, la practicidad, la participación académica en contextos comunitarios y la pertinencia académica en relación al currículo como vía de formación profesional y social.

Por tanto, los lineamientos pedagógicos y curriculares deben estar expuestos a un proceso de modernización que vincule nuevas estrategias de formación ligadas al medio competitivo actual. De acuerdo a esto, Stainback y Stainback (2004, citados por Vázquez, Méndez y Mendoza, 2015) hacen énfasis en que es necesario tener en cuenta las características y necesidades de los alumnos y no esperar que dominen el currículum respecto a una norma definida previamente.

13.2 Metodología

•Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo tipo descriptivo y hermenéutico, cuyo propósito, de acuerdo con Martínez (2018), "es el estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis, de tal manera que se presente la realidad como lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado", este estudio en particular, busca interpretar sus cualidades

específicas, teniendo en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia.

•**Sujetos de investigación:** los profesores y los estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano de Medellín y las sedes Neiva, Cali y Popayán.

•**Población y muestra:** la población estuvo comprendida por docentes y estudiantes de la Fundación Universitaria María Cano, sedes Medellín, Neiva, Cali y Popayán. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia en función de acceso a la muestra, en la siguiente tabla se presenta dicha selección.

Tabla 29. Muestra del estudio

Población	Muestra
Estudiantes	Seis estudiantes por semestre de cada programa
Docentes	Se realizó con los docentes de las asignaturas seleccionadas para la observación

Fuente: elaboración propia

Análisis de la información: se llevó a cabo una codificación abierta en la cual, a partir de los objetivos y del planteamiento del problema, se plantearon categorías de análisis.

•Técnicas e instrumentos de investigación:

para el desarrollo de la investigación se utilizaron técnicas que proporcionaron mayor profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión de la realidad institucional y su coherencia entre la filosofía y sus lineamientos pedagógicos y curriculares y las prácticas de formación. Estas técnicas permitieron más flexibilidad en su aplicación y favorecieron establecer un vínculo más directo con los sujetos de investigación, docentes y estudiantes. Dentro de los documentos de trabajo para la identificación de categorías analíticas se tuvieron en cuenta:

- oProyecto educativo institucional
- oPlan educativo de cada programa
- oLineamientos pedagógicos y curriculares
- oCartas descriptivas
- oAsignación de descarga académica de cada programa.

•Técnicas:

- oAnálisis documental
- oObservación no participante: con esta se busca "comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan" (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para la realización de esta técnica, se seleccionaron dos asignaturas por semestre de cada programa y se asistió a dos encuentros de cada una de ellas. Los elementos observados en torno a estrategias pedagógicas, metodologías de evaluación, se registraron en una matriz de observación por categorías, cuya información se analizó posteriormente a partir de una categorización.
- oGrupos focales: se llevaron a cabo grupos focales con docentes y estudiantes, los grupos focales cuyo objetivo, más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, fue generar y analizar la inte-

racción entre ellos y cómo se construyen significados grupalmente (Morgan, 2008; y Barbour, 2007, citado por Hernández *et al.*, 2014).

13.3 Resultados

Se analizó la información a partir de las categorías que se derivaron de los objetivos de investigación. Los datos obtenidos, y que a continuación se presentan en cada categoría, corresponden a la información recabada en las observaciones en las aulas de las clases y en el análisis del discurso de los participantes en los grupos focales.

•Hallazgos referentes a la relación entre la filosofía institucional, los lineamientos pedagógicos y curriculares y los propósitos de formación planteados a nivel meso y microdidáctico: se destacó el principio del respeto como el que más se debe trabajar con docentes y estudiantes. Los docentes resaltan la falta de respeto de los estudiantes durante el proceso de formación y los estudiantes afirman que algunos docentes no basan la relación docente-estudiante en el respeto y la cordialidad.

Se reconoce que en la Fundación Universitaria María Cano se forma integralmente, entendiendo que la formación está dirigida al fomento de competencias en el saber, hacer, convivir y el ser.

Se reconocen como visibles y positivos los

cambios evidenciados en políticas, reglamentos, filosofía, inmobiliario, reformas locativas, entre otras.

Tanto docentes como estudiantes informan no conocer los PEP de cada programa.

A nivel general, docentes y estudiantes desconocen el PEI y los lineamientos pedagógicos y curriculares vigentes. Incluso hay docentes que continúan perpetuando prácticas del modelo pedagógico tradicional. Docentes y estudiantes manifiestan la necesidad de mayor socialización y sensibilización frente a la actualización de dichos documentos.

En las sedes, tanto estudiantes como docentes, se sienten excluidos de muchas de las actividades desarrolladas en la sede principal. Perciben desagregada la dirección en relación con las sedes.

Algunos de los procedimientos que se implementan en las sedes son diferentes en lo que respecta a las gestiones académicas y administrativas, lo que favorece la percepción desagregada de las dinámicas de la institución.

Se sugiere por parte de alumnos y docentes que se revisen y actualicen los planes de estudio de fonoaudiología, fisioterapia e ingeniería. Los planes de estudio actuales generan desmotivación y poca adherencia a los programas.

Docentes y estudiantes afirman que los grupos numerosos generan dificultades tanto para el proceso de enseñanza como de aprendizaje, y esto fue confirmado en las observaciones realizadas a las clases. El proceso de evaluación se dificulta cuando se dirige grupos muy numerosos pues se afectan la calidad y el seguimiento individualizado.

En términos generales los estudiantes perciben que es muy poco lo que se les forma en el desarrollo de competencias relacionadas con el emprendimiento, lo cual se confirma con las observaciones realizadas a las clases.

La percepción de los estudiantes es que faltan procesos de comunicación efectiva entre dependencias, en especial en lo que respecta a proporcionar solución a sus inquietudes. Se reconoce el valor diferenciador de los profesionales egresados de la Fundación Universitaria María Cano en el ámbito laboral.

Se relaciona la proyección social con la actitud de servicio, práctica profesional y contribución comunitaria.

•Hallazgos relativos a las prácticas formativas, las metodologías de enseñanza y evaluación, en relación con la misión, la visión, el PEI, el PEP y los lineamientos pedagógicos y curriculares: en las diferentes sedes, los estudiantes expresan que a muchos de sus docentes se les asignan también labores administrativas, lo que conlleva a que estos docentes estén constantemente inte-

rrumpiendo las clases y el acompañamiento en práctica, ausentándose para dar cumplimiento a esas actividades y descuidando la labor docente.

Se reconoce el avance en materia de investigación en los diferentes programas y la formación en investigación que se le brinda a los estudiantes.

La clase magistral es la práctica más evidenciada en las observaciones en aula y, a su vez, esta práctica se combina con las preguntas que orientan la relación teoría-práctica.

Entre las estrategias de enseñanza aprendizaje se destacan el estudio de casos, los talleres, las exposiciones y el aprendizaje basado en problemas. En particular en fisioterapia también se destaca la prepráctica en laboratorios.

En las observaciones en el aula se logró evidenciar el control de lectura y los parciales como actividad de evaluación más utilizada. Lo que más se evidenció en las observaciones en las aulas fue la heteroevaluación. Solo en unos pocos casos se evidenció la coevaluación.

En la mayoría de las clases observadas, se evidencia articulación con la investigación, ya que se reporta actividad de consulta especializada en sesiones anteriores como producto del trabajo independiente.

Los procesos de evaluación no tienen en cuenta diferencias en estilos de aprendizaje y, en algunos casos, desconocen los objetivos de la asignatura.

En la mayoría de las clases se observa planificación de la misma y en casi todos los casos se apoyan en la presentación en Power Point. Cabe resaltar que cuando las presentaciones están cargadas de mucho texto distraen la atención de los estudiantes del discurso del docente.

En la mayoría de las clases se evidencian pocos aportes interdisciplinarios y diálogo con otros saberes comunitarios en el discurso manejado en el desarrollo de la asignatura. En algunas clases se evidenció articulación con proyección social al indagarse por realidades y fenómenos actuales.

Los saberes construidos están en términos de contenidos académicos. No se evidencia el desarrollo de temáticas más allá de lo disciplinar.

En muy pocas clases se promueve la implementación de prácticas profesionales innovadoras.

El desarrollo de actividades y las formas de evaluación son iguales para todos los estudiantes, no se evidencian ajustes particulares.

La comunicación es asimétrica, se centra en

el profesor o en el estudiante, dependiendo de la dinámica desarrollada en la clase. La mayoría de los docentes validan los aportes de los estudiantes.

Se evidencia en todas las clases observadas una enseñanza magistral, se observa trabajo en grupos en algunas clases.

Se evidencia la formación en competencias del saber en los primeros semestres y del saber y el hacer en los semestres más avanzados. La formación integral impacta sobre el desarrollo del ser desde el primer semestre en casi todas las asignaturas evaluadas. En los grupos focales los estudiantes manifiestan la necesidad de incluir competencias del hacer desde los primeros semestres.

La mayoría de los estudiantes solicitan más preprácticas en cada una de las asignaturas que cursan. Piden que durante la clase no solo se transmita conocimiento teórico, sino que también se demuestre o evidencie la practicidad de dicho conocimiento. Y en particular los docentes de fisioterapia resaltan también esta necesidad.

Los estudiantes, en términos generales, exponen que las horas de asesoría para estudiantes realmente no se hacen efectivas en algunas asignaturas, dado que estas son programadas por los docentes en horarios que se cruzan con otras actividades académicas. Al respecto, los docentes exponen

que la programación de las horas de asesoría se realiza teniendo en cuenta las otras actividades asignadas por la dirección de cada programa.

•Hallazgos en relación con el perfil de los profesores, respecto a su formación, experiencia y asignación académica y su coherencia con el perfil docente descrito en el PEI, y el PEP: los estudiantes reconocen la calidad de los docentes en términos de formación y experiencia, pero también manifiestan que algunos docentes, si bien cuentan con la formación y la experiencia, no tienen las estrategias pedagógicas para transmitir adecuadamente el conocimiento.

La estimulación del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes depende mucho del estilo del docente que imparta la asignatura. No hay lineamientos unificados al respecto. Los docentes por su parte afirman, y se valida en el proceso de observación, que para desarrollar el pensamiento crítico se implementan actividades como la formulación de preguntas, la exposición en grupos a partir de la búsqueda de información, la exposición de información errónea para que los estudiantes identifiquen el error, estudio de casos, juego de roles, entre otras.

Los estudiantes exponen que no se les socializan oportunamente las notas. Solicitan que se generen lineamientos generales al respecto puesto que hay docentes que sacan muy pocas notas y otros que se extralimitan.

En la mayoría de las observaciones realizadas se evidencia en el rol docente una función de transmitir información. Solo para algunos docentes el centro del proceso es el estudiante.

La mayoría de los estudiantes expresan que las clases fomentan la creatividad y la innovación dependiendo del docente que la guíe. Según se reporta, la mayoría de los docentes no son creativos e innovadores y no fomentan dichas competencias en los estudiantes. Los docentes perciben que, en ocasiones, se les desautoriza y se les responsabiliza de la falta de compromiso de los estudiantes.

La relación docente estudiante no siempre propicia cercanía, motivación y acompañamiento. Este es un punto que se sugiere se debe trabajar más, sobre todo con los docentes.

Algunos profesores dan un gran valor al saber y al hacer en el desarrollo de las asignaturas; utilizan diferentes recursos y medios para el desarrollo de la clase. Esto depende más del estilo del docente que de la aplicación de los lineamientos pedagógicos y curriculares y del número de estudiantes en algunos casos.

Se evidencia planeación de la clase para dar cumplimiento a objetivos de la asignatura en la mayoría de los docentes.

13.4 Discusión

La Fundación Universitaria María Cano, en su misión, se presenta como una institución de educación superior con presencia en contextos locales, regionales y nacionales; comprometida con la proyección social en el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión y orientada a la formación de personas con pensamiento crítico, compromiso social y visión glocal. Entre sus principios institucionales se encuentra el respeto pues se parte de la importancia del conocimiento y reconocimiento del ser humano y su potencial para transformarse a sí mismo y transformar su entorno, así como para aprender, tomar decisiones, expresarse, y habitar el mundo. Se encuentra a la vez el principio de la equidad que promueve un sentido de justicia y dignidad entre las personas, los grupos humanos y las culturas, valorando y atendiendo sus orígenes y su diversidad, y posibilitando la comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas.

Partiendo de esta filosofía institucional, es menester que los procesos curriculares den respuesta a una educación inclusiva en la que, según Ortiz y Rodríguez (2018), el propósito sea que tanto maestros como estudiantes respondan adecuadamente ante la diversidad, identificándola como una oportunidad para un entorno de aprendizaje enriquecido. De acuerdo a lo anterior, Parrilla (1999, citado por Amaro, 2019) expresa que

el concepto de diversidad no hace referencia a la diferencia de una persona o un grupo específico de personas, sino que está relacionado con el concepto de grupo, el cual es diverso debido a la heterogeneidad causada por las características de cada uno de los miembros, por lo tanto, lo diverso no lo conceden las personas sino su conjunto.

El PEI de la Fundación Universitaria María Cano, invita a pensar en el currículo como aquella propuesta educativa que tiene implicaciones éticas, culturales, sociales y políticas en la formación de los estudiantes y que, por ende, tiene una incidencia directa en los contextos en los cuales los estudiantes se forman y en los cuales se hace presencia mediante el trabajo y el compromiso social de sus egresados. De acuerdo con este planteamiento, el currículo debe ser una labor de acondicionamiento persistente en la cual sea posible evaluar alcances y limitaciones en un periodo determinado, ello con el fin de alcanzar transformaciones efectivas en términos académicos como lo sugiere el Ministerio de Educación Nacional. Al evaluar de qué manera lo anterior se evidencia en la práctica, se encuentra que, tanto los estudiantes como los docentes, reconocen que en la Fundación Universitaria María Cano se orienta bajo una formación integral dirigida al fomento de competencias en el saber, hacer, convivir y el ser.

Álvarez y López (2015) expresan que, todo cambio que busque convertir la diversidad universitaria en una realidad, debe tener en cuenta cada uno de los ámbitos de la institución, desde los directivos hasta el entorno del aula, y de esta forma proyectar políticas, lineamientos, acciones y prácticas que conlleven a eliminar los obstáculos para alcanzar una educación inclusiva. Para esto se hace necesario que todos los actores, administrativos, docentes, estudiantes reconozcan, internalicen e implementen estas políticas y lineamientos institucionales, sin embargo, en los hallazgos de la investigación, se encuentra que, en general, tanto docentes como estudiantes expresan no conocer el nuevo PEI y, por ende, los lineamientos pedagógicos y curriculares establecidos recientemente por la institución. Incluso se identificaron docentes que continúan realizando prácticas del modelo pedagógico anterior, lo que dificulta la práctica idónea de las políticas.

Para la Unesco (2008) el objetivo de la inclusión es:

Brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje,

con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (p. 14).

Para lograr dar respuesta a estas necesidades de aprendizaje y responder a la diversidad de los estudiantes, según Vázquez et al. (2015), es necesario examinar, reconocer y describir las características de las prácticas docentes y cómo estas inciden en la construcción de procesos inclusivos y colaborativos. Ante lo anterior, al evaluar estas prácticas dentro de la institución, se encuentra que, si bien la clase magistral continúa siendo una estrategia de la mayoría de los docentes, también se recurre a estrategias de enseñanza aprendizaje tales como el estudio de casos, los talleres, las exposiciones y el aprendizaje basado en problemas. En particular, en fisioterapia, también se destaca la prepráctica en laboratorios, estas estrategias de enseñanza posibilitan tener en cuenta diferentes estilos de aprendizaje de la población abordada. Forteza (2011) manifiesta que las prácticas educativas que benefician se diseñan y se organizan para todos los estudiantes desde el currículo común partiendo de actividades que respetan la diversidad, que permitan potenciar el aprendizaje de cada uno en función de sus capacidades. Continuando con la evaluación de las prácticas institucionales, tanto docentes como estudiantes afirman que los grupos numerosos generan dificultades tanto para el proceso de diagnóstico como para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto fue confirmado

en las observaciones realizadas a las clases. El proceso de evaluación se dificulta cuando se dirige grupos muy numerosos, afectándose la calidad y el seguimiento individualizado. Ante esto, Arnaiz (2000, citado por Álvarez y López, 2015) expresa que en cuanto educación inclusiva se hace necesario centrarse en el estudiante individualmente y en su evolución, reconocer y comprender sus dificultades, promover la accesibilidad y la solidaridad educativa dentro de un enfoque interactivo, contextual e inclusivo.

Al analizar el perfil del docente, los estudiantes manifiestan que, si bien la mayoría de sus profesores cuentan con la formación y la experiencia, se evidencia que algunos de ellos no tienen las estrategias pedagógicas necesarias para transmitir el conocimiento, por lo que es fundamental diseñar programas de formación docente que le brinden las herramientas necesarias para procesos de enseñanza idóneos que respondan a una educación inclusiva.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se plantea un plan de mejoramiento a partir de las siguientes estrategias: estrategias de formación y sensibilización frente al respeto, trato amable y solución de conflictos; escuela de liderazgo para docentes; generar espacios periódicos de autoevaluación institucional; revisión y actualización de cartas descriptivas; socialización y apropiación del PEI y lineamientos pedagógicos

y curriculares; reconocimiento a la labor docente; lectura crítica para estudiantes; sugerencias a la praxis profesoral y resignificación de la praxis docente. Al respecto es importante tener en cuenta que esta propuesta debe ser socializada y nutrida con los aportes de la comunidad académica antes de su implementación.

•Estrategias de formación y sensibilización frente al respeto, trato amable y solución de conflictos

oActividades

- Campañas publicitarias sobre la importancia del respeto, el servicio y la atención amable.
- Diseño de jornadas de sensibilización sobre el respeto, comunicación asertiva y no agresiva, solución de conflictos e inteligencia emocional.
- Optimizar el uso del buzón de sugerencias que permita a la comunidad académica visibilizar las diferentes problemáticas.
- Creación de un personaje o imagen simbólica relacionada con la cultura María Cano cuyo objeto sea la proyección de principios institucionales y la práctica del servicio.

•Estrategia Escuela de liderazgo para docentes

oActividades

- Entrenamiento en comunicación asertiva.
- Entrenamiento en habilidades sociales e inteligencia emocional.
- Se propone un taller vivencial donde los docentes reflexionen acerca de cómo eligieron ser docentes, y cómo ponen en práctica hoy en día esa elección de vida.
- Reflexiones sobre el rol real, el rol posible y el rol asignado del docente. Resignificando del rol del docente María Cano.

oMetodología

- Taller vivencial-reflexivo en relación con la elección de ser docente.
- Entorno familiar: los docentes relatarán historias de familia que los llevaron a tener experiencias directas con la enseñanza.
- Entorno social: el docente reflexiona, cómo el medio próximo incidieron a la hora de su preferencia por la docencia.
- Modelos de referencia: los docentes describen sobre cómo ellos fueron enseñados.

•Estrategia: generar espacios periódicos de autoevaluación institucional

oActividades

- Encuentros mensuales y bien direccionados con representantes de grupo.
- Grupos focales con estudiantes y docentes para visibilizar necesidades y sugerencias.
- Socialización de hallazgos de investigaciones institucionales.
- Jornadas de apropiación de los PEP.
- Estrategia: revisión y actualización de cartas descriptivas

oActividades

- Conformación de equipos por líneas temáticas.
- Cada equipo debe revisar las cartas descriptivas relacionadas con la línea a la luz de la rúbrica de evaluación de cartas descriptivas.
- Finalizada la actualización de las cartas descriptivas por líneas temáticas, se reúne nuevamente a todo el equipo docente y se socializan, una a una, las cartas descriptivas para garantizar pertinencia en términos de continuidad de los contenidos, objetivos de aprendizaje y objetivos del programa.

•Estrategia: socialización y apropiación del PEI y lineamientos pedagógicos y curriculares

oActividades

- Socializar a la comunidad la experiencia de construcción del PEI y los lineamientos pedagógicos y curriculares.
- Ejercicios prácticos que permitan la apropiación de aspectos relevantes del PEI a través de las jornadas de inducción para docentes y estudiantes.
- Desarrollo de actividades que permitan relacionar los PEP de cada programa con el PEI y los lineamientos pedagógicos y curriculares.

•Estrategia: reconocimiento a la labor docente

oActividades

Establecer periódicamente eventos de reconocimiento a la labor docente, así:

- Docente mejor evaluado de cada programa.
- Docente que más participa de acciones de mejoramiento institucional de cada programa.
- Docente que se destaca por el manejo de relaciones de cooperación y servicio de cada programa.
- Docentes con más producción en el cam-

po de la investigación de cada programa.
 •Docente con mayor compromiso en el campo de la extensión y la proyección social de cada programa.

•Estrategia: lectura crítica para estudiantes

oActividades

- Cafés literarios.
- Lunes de conversatorios literarios.
- Libroforos.
- Grupos de estudios literarios.
- Socialización de lecturas previas.
- Realización esporádica de controles de lectura (anunciados desde el inicio de la asignatura como controles de lectura sorpresa).
- Talleres de coevaluación donde los compañeros retroalimenten los ejercicios, y trabajos de los demás grupos o exponentes.

•Estrategia: sugerencias a la praxis profesoral

oActividades

- Aplicar la secuencia didáctica: acogida-recuperación de saberes-provocación-presentación del tema-producción grupal-plenaria.
- Asignación de compromisos para próxima sesión.
- Realización de dos preprácticas por asignatura o integrando asignaturas.
- Estrategia: resignificación de la praxis docente

oActividades

- Brindar estrategias a los docentes para garantizar procesos de formación inclusivos y procesos de evaluación teniendo en cuenta las particularidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Generar espacios de reflexión sobre el rol que tienen los docentes, identificando las prácticas que ellos realizan para prevenir la violencia, resolver conflictos y desarrollar el sentido de responsabilidad, respeto y calidad.
- El concepto de clase magistral debe resignificarse con los docentes a partir del PEI, destacándose el hecho que la clase magistral no descarta la utilización de estrategias que favorezcan la motivación y enganchen el compromiso y la participación del estudiante.

oMetodología

- Actualización de los perfiles docentes y las asignaciones o planes de trabajo delegados a cada uno, priorizando el cubrimiento en relación con la docencia.

13.5 Conclusiones

Actualmente no se observa total coherencia entre la filosofía institucional, los lineamientos pedagógicos y curriculares. Si bien lo plasmado en los lineamientos pedagógicos pueden dar respuesta a ciertos elementos orientadores de la educación inclusiva, en

su implementación no se evidencian estos. Se encuentra que la ejecución de la nueva filosofía lleva poco tiempo por lo que se recomienda realizar ejercicios objetivos desde procesos de investigación que permitan hacer seguimiento a la apropiación e implementación de dicha filosofía por parte de la comunidad académica.

En el PEI se declara que el profesor de la Fundación Universitaria María Cano reconoce su oficio como agente social promotor del cambio y de la transformación social, cultural e intelectual. Es un referente para los estudiantes, mediante su posicionamiento frente al saber, la investigación, la creación y la ética. Mantiene una actitud positiva hacia los cambios y la innovación, es un profesional idóneo en su campo de formación y en las áreas que orienta, es versátil para escoger y adaptar los recursos y medios necesarios para facilitar la construcción del conocimiento. Según los hallazgos de la investigación se reconoce la experticia y la formación de los docentes en sus áreas de desempeño, debe fortalecer sus habilidades para transmitir en las aulas de clase dichos conocimientos de forma innovadora y creativa, así como apropiarse de los lineamientos pedagógicos y curriculares en coherencia con los propósitos fundantes de la María Cano.

Si bien la clase magistral fue la práctica más utilizada por los docentes para impartir enseñanza, se logró observar la utilización de

diversas estrategias tales como el estudio de casos, los talleres, las exposiciones y el aprendizaje basado en problemas lo que abarcaría los diferentes estilos de aprendizaje. Sin embargo, al indagar sobre las estrategias de evaluación se encuentra que son iguales para todos los estudiantes, no se evidencian ajustes particulares.

13.6 Recomendaciones

Se recomienda realizar este ejercicio investigativo periódicamente, con el fin de garantizar coherencia entre la filosofía institucional, los lineamientos pedagógicos y curriculares y las prácticas formativas de la Fundación Universitaria María Cano.

Se recomienda recoger los datos de la presente investigación junto con las demás investigaciones institucionales que se llevaron a cabo en los últimos semestres para, en un primer momento, realizar un diagnóstico institucional frente a las prácticas académicas y administrativas que potencian o dificultan llevar a cabo una educación inclusiva. A partir de este diagnóstico, de debe diseñar la política de inclusión institucional que responda a la filosofía institucional y a las necesidades de la población, así como diseñar estrategias para la implementación, seguimiento y evaluación de dicha política.

Finalmente, conviene implementar el plan de mejoramiento producto de esta investigación y nutrirlo con los aportes de la comunidad académica.

Referencias

Aberbuj, C., Guevara, J. y Fernández, L. (2019). El desafío de la enseñanza en el nivel superior: una experiencia de desarrollo profesional docente situado. *Revista Argentina de Educación Superior*, (18), 12-23.

Amaro, M. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en educación superior, una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66.

Castellanos-Daza, C., Gutiérrez-Torres, A. y Castañeda-Polanco, J. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 157-169.

Cruz, S. y Sandí, J. (2014). Importancia de la educación superior en el desarrollo profesional para la población estudiantil. En III Congreso Internacional de Educación Superior, Ciesup. Congreso llevado a cabo en San José, Costa Rica.

Fundación Universitaria María Cano. (2017). Proyecto Educativo Institucional -PEI. Recuperado de <https://bit.ly/3cwJunV>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

Martínez, M. (2018). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2002). El Decreto 230 de 2002. Al Tablero. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162264.html>

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2019). Lineamientos pedagógicos. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80187.html>

Ortiz, D. y Rodríguez, M. (2018). Educación inclusiva para las personas con discapacidad. Un estado de derecho comparado: Colombia, Argentina, Brasil y Chile. Recuperado de <https://bit.ly/3te4VjD>

Pilozo-Cedeño, R. (2016). Diseño curricular para la carrera de Economía de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí basado en competencias. *Praxis*, 12(1), 30-38.

Unesco. (2008). Conferencia internacional de educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Recuperado de <https://bit.ly/3tolQyT>

Vázquez, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 1889-4208.



María Cano
Fundación Universitaria

Vigilada MinEducación



Fondo Editorial
María Cano