



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Formación docente en educación superior
inclusiva.**

Autores(as)
Milady Gómez López
Daniela Gómez Vitola

Universidad de Antioquia
Facultad de educación, Departamento de educación
infantil

Medellín, Colombia

2020



Formación docente en educación superior inclusiva

Milady Gómez López

Daniela Gómez Vitola

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Licenciado en Educación Especial

Asesores (a):

Doris Adriana Ramírez Salazar

Doctora en Educación

Línea de Investigación:

Inclusión Educativa

Grupo de Investigación:

Didáctica y Nuevas Tecnologías

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de educación infantil

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

A Dios, el cual me dio fuerza y sabiduría a cada instante; a mi familia, en especial a mi padre que desde la distancia me brindó su apoyo; a mí compañero de vida por su paciencia y amor; a Daniela por emprender este viaje juntas porque aún en medio de los peores momentos nunca dejamos de sonreír.

Milady Gómez López

A mis padres, quienes me acompañan y motivan a cumplir mis metas; a mis hermanas por confiar en mí; a mi compañero de vida por su amor y apoyo constante; a Milady por permitirme aprender, construir y sonreír a su lado.

Daniela Gómez Vitola

Agradecemos a quienes con su participación y acompañamiento permitieron la consolidación de este proyecto, sus aportes le dieron sentido a este proceso.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación	2
1.2 Planteamiento del Problema	3
1.3 Objetivos	14
1.3.1 Objetivo General	14
1.3.2 Objetivos Específicos	14
1.4 Antecedentes	14
1.4.1 Investigaciones	15
1.4.2 Experiencias	23
2. MARCO CONCEPTUAL	31
2.1 Discapacidad intelectual	31
2.2 La Educación Superior desde una mirada inclusiva	35
2.3 La formación docente para la educación superior inclusiva	37
2.4 Marco legal sobre la formación docente para la educación superior inclusiva	40
2.4.1 Internacional	40
2.4.2 Nacional	41
2.4.3 Local	46
3. METODOLOGÍA	48
3.1 Técnicas de recolección de información	50
3.2. Análisis de la información	51
3.3 Plan de análisis	52
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS	54
4.1 Eje formación	55
4.1.1 Aprendizaje a través de la experiencia sensorial	56

4.1.2 Trabajo en equipo	57
4.1.3 Representación visual de la información- modelado	59
4.1.4 Evaluación	61
4.1.5 Método de aprendizaje por repetición	62
4.1.6 Niveles de apoyo	64
4.1.7 Flexibilidad en los tiempos	65
4.1.8 Ajustes razonables	66
4.1.9 Lenguaje claro y conciso	67
4.1.10 Reconocimiento de los intereses	68
4.1.11 Estilos de aprendizaje	69
4.2. Eje sensibilización	71
4.2.1 Actitud docente	71
4.2.2 Historia, conceptualización y clasificación de la discapacidad intelectual	74
4.3 Eje información	75
4.3.1 Desconocimiento en rutas, leyes y políticas	75
4.4 Categorías emergentes	77
4.4.1 Mejorar la autoestima y la autonomía	77
4.4.2 Estado emocional de los estudiantes	77
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	90

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Nivel educativo de la población con y sin discapacidad.....	7
----------------------------------------------------------------------------	---

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Conceptos y autores.....	31
------------------------------------------	----

GLOSARIO

DI: Discapacidad intelectual

MEN: Ministerio de Educación Nacional

FPU: Formación de profesores universitarios

ONU: Organización de las Naciones Unidas

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

DUI: Diseño Universal de Instrucción

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

AARM: Asociación Americana sobre Retraso Mental

AAIDD: La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

CRPD: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

RESUMEN

El presente trabajo se titula formación docente en educación superior inclusiva, y surge a partir de la experiencia de práctica pedagógica en el programa UIncluye. Este proyecto tuvo como objetivo general contribuir a la cualificación de la educación superior inclusiva, mediante la identificación de elementos y estrategias que debe tener un programa de formación a docentes universitarios para favorecer los procesos de ingreso, permanencia y graduación de las personas con discapacidad intelectual.

Se realizó bajo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, utilizando la técnica de estudio de caso; los instrumentos utilizados fueron una entrevista a 5 docentes y un grupo focal con 3 estudiantes. Como resultados derivados de este proceso de investigación, se encontró que para el diseño e implementación de un programa de formación docente en educación superior inclusiva, se deben tener en cuenta tres ejes centrales: formación, sensibilización e información. Además, se entregó a la comunidad un conjunto de estrategias que aportan a la formación docente en educación superior inclusiva.

Palabras clave: formación docente, educación superior inclusiva, discapacidad intelectual, inclusión.

ABSTRACT

This job is named teacher training in inclusive higher education and arises from the pedagogical practice experience in the program UIncluye. This project had as its general purpose to contribute to the qualification of the inclusive higher education, by identifying elements and strategies that a program of university teacher training should have that favors the process of admission, permanence and graduation of people with intellectual disabilities.

It has been made under a qualitative approach using the case study technique. The instruments used were an interview with 5 teachers and a focus group with 3 students. As results derived from this research process it was found that for the design and implementation of a teacher training program in inclusive higher education, three central axes must be taken into account: training, awareness and information. In addition, a set of strategies that contribute to teacher training in inclusive higher education was given to the community.

Keywords: teacher training, inclusive higher education, intellectual disability, Inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

Reconocer el valor de todos los seres humanos, celebrar la diversidad y brindar múltiples posibilidades de participación y pertenencia dentro de la comunidad.

Ofrece los soportes necesarios para garantizar la inclusión social de aquellos quienes ven restringida su participación y el ejercicio pleno de sus derechos.

(Flórez, 2009, p.14)

La educación superior inclusiva ha sido el resultado de diferentes procesos que incluyen las transformaciones y luchas que ha tenido la población con discapacidad con el apoyo de los diferentes estamentos en busca de garantizar sus derechos. La presente investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿Qué elementos debe tener un programa de formación docente en educación superior inclusiva, que a su vez favorezca los procesos de ingreso, permanencia y graduación de jóvenes con discapacidad intelectual?

Esta investigación permitió identificar algunos elementos centrales para el diseño e implementación de un programa de formación a docentes, a través de la revisión de literatura dentro de la cual se resaltan los aportes de Moraña y Carballo (2018), quienes concluyen que hay tres aspectos a tener en cuenta en los programas de formación docente los cuales son: formación, sensibilización e información. Estos fueron retomados en la estructura de los resultados y análisis en relación a las apreciaciones que hicieron los estudiantes y docentes respecto al tema central de esta investigación.

Desde el eje de formación se hizo énfasis en algunas de las estrategias que pueden facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje para la población con DI, entre las cuales se resaltan: el aprendizaje a través de la experiencia sensorial, la representación visual de la información y el trabajo en equipo. En cuanto al eje de sensibilización, se destaca la actitud docente hacia la población con discapacidad como elemento importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, el eje de

información, busca que el docente se apropie de los aspectos legales que se enmarcan en el proceso de la educación superior inclusiva.

Como insumos para promover la educación superior inclusiva, se construyeron a través de este proyecto un conjunto de estrategias que pretenden aportar a la cualificación docente para apoyar el proceso formativo de las personas con discapacidad en el contexto de la universidad, las cuales se constituyen en un aporte fundamental para el ingreso, la permanencia y la graduación de la población en el sistema de educación superior.

1.1 Justificación

El presente trabajo buscó cumplir con los requisitos de un proyecto de investigación para obtener el título de Licenciadas en Educación Especial. Este surgió a partir de la experiencia con el programa UIncluye, el cual es desarrollado por los grupos de investigación Rehabilitación en Salud de la Facultad de Medicina y Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. UIncluye es una propuesta de formación para jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto universitario, con enfoque académico, social y ocupacional. Esta propuesta surgió como resultado de un Proyecto de Investigación financiado por COLCIENCIAS y la Universidad de Antioquia, desarrollado entre 2016 y 2019 por dichos grupos con la participación del Comité de Rehabilitación.

UIncluye se constituye hoy en un escenario de práctica para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, y además busca instaurar en la universidad la cultura de la Inclusión. Para la inmersión en la propuesta académica del programa, como estudiantes en formación, se reconoció la importancia y necesidad de contar con un programa de formación para docentes universitarios que abordara la educación superior con carácter inclusivo.

Este proyecto surgió entonces como respuesta a dicha situación y buscó contribuir a la cualificación docente en el marco de la educación superior inclusiva, mediante la

identificación de elementos y estrategias que debe consolidar un programa de formación a docentes universitarios, con el fin de favorecer los procesos de ingreso, permanencia y graduación de las personas con discapacidad intelectual en el contexto de la educación universitaria.

Este proyecto de investigación tuvo un carácter exploratorio, debido a que se indagó sobre un tema poco explorado, ya que después de la revisión de literatura especializada sobre el tema, se pudo constatar que es escasa la información sobre programas, experiencias e investigaciones que aborden la cualificación docente para la formación de personas con discapacidad intelectual en el contexto de una educación superior inclusiva. Esta situación no es ajena a las universidades del país, y mucho menos a la Universidad de Antioquia. Como resultados derivados de este proceso de investigación, se entregó a la comunidad un conjunto de estrategias que aportan a la formación docente en el contexto de la educación superior inclusiva.

Al mismo tiempo, se espera fomentar la investigación, el interés y la formación docente para la educación inclusiva en las diferentes instituciones de educación superior del país. Teniendo en cuenta que el tema ha sido poco explorado a nivel nacional, se espera que, con los resultados de esta investigación, puedan constituirse en referente conceptual, pedagógico y didáctico para que las instituciones de educación superior del país logren cualificar e implementar lineamientos en sus políticas institucionales, que garanticen unos contextos de formación más inclusivos, abiertos y que ofrezcan una educación para todos.

1.2 Planteamiento del Problema

Actualmente la educación vive múltiples transformaciones que han generado nuevas miradas en la formación y atención a la diversidad, a estas, se les ha considerado como el enfoque de educación inclusiva, la cual ha sido fomentada por organizaciones de carácter internacional, entre las cuales se destaca la ONU (2016) la cual invita a los estados a asegurar el derecho a la educación:

A través de un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, incluyendo el nivel pre-escolar, primaria, secundaria y educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, actividades sociales y extracurriculares, y deberá ser así para todos los estudiantes (p.6).

En esta misma línea la UNESCO (2008) se propone:

Asegurar la educación de todos los ciudadanos, pero en particular de los marginados o excluidos del sistema, con objeto de poner fin a la discriminación en el acceso, así como promover la participación activa y exitosa en todos los niveles de la educación (p.5).

Desde estos lineamientos internacionales surgen nuevas miradas respecto a la educación inclusiva en el estado colombiano, en consecuencia, la educación inclusiva se define como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Decreto 1421, 2017, Art 2.3.3.5.1.4.).

Todas las políticas influyen en el sistema de educación superior, invitando a las instituciones a generar políticas y acciones que respondan a las necesidades que representa el enfoque de educación superior inclusiva, el cual se refiere en el Decreto 1421 (2017) así:

El numeral 4° del artículo 11 de la Ley estatutaria 1618 de 2013 también le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, de ahí que el Ministerio de Educación Nacional deba adoptar criterios de inclusión educativa para evaluar las condiciones de

calidad que, por mandato de la Ley 1188 de 2008, deben cumplir los programas académicos para obtener y renovar su registro calificado; y por otra parte, las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, están llamadas a «aplicar progresivamente recursos de su presupuesto 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» (p.2).

Por otra parte, autores como Flórez et al., (2009) definen la educación superior inclusiva como:

La generación de cambios en las políticas y las prácticas institucionales, producto del trabajo conjunto de una comunidad educativa (...) La Educación Superior Inclusiva reconoce el valor de todos los seres humanos, celebra la diversidad y brinda múltiples posibilidades de participación y pertenencia dentro de la comunidad. Ofrece los soportes necesarios para garantizar la inclusión social de aquellos quienes ven restringida su participación y el ejercicio pleno de sus derechos...y que por tanto han sido sistemáticamente excluidos (...) Reconoce que la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad requiere de diversos actores, de todos los que conforman la comunidad educativa, y actores externos que pueden contribuir desde fuera con la consecución del propósito planteado (Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones civiles y comunitarias y los ciudadanos en general) (p. 13).

En el contexto colombiano, la educación superior inclusiva es producto de un proceso que inicia en el año 2007 cuando el MEN junto con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia (CID), desarrolló un estudio con el fin de identificar las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en el sistema de educación superior, para ese entonces se venía dejando atrás el paradigma de la integración y el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Entre el 2007 y 2011 los estudios realizados permitieron reconocer que algunas poblaciones requieren una atención particular, como los grupos étnicos, afro, entre

otros. Por lo cual, el concepto de Necesidades educativas Diversas (NED) fue acogido por estas fechas, además, porque respondía a los principios de la diversidad propios de la educación inclusiva. Sin embargo, el término de necesidades enfatizaba en una perspectiva patologizante que terminaba asociado a que el cambio debía darse en los estudiantes y no en el sistema.

Para el 2012, se realiza un proceso conceptual y se suprime definitivamente la expresión NED, para dar paso al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales son propias del sistema educativo, además, éstas pueden ser de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico que dificultan el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes en el marco de la educación superior. Esto permitió dar prioridad a cinco grupos: personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; grupos étnicos, población víctima, desmovilizada en proceso de reintegración y habitantes de frontera. Se reconoce entonces el proceso de educación inclusiva en el contexto colombiano como una necesidad y de esta forma, se abre paso a la “educación para todos”. En tal sentido, el MEN considera que para el 2026 Colombia deberá ser una sociedad incluyente, la cual abarca diferentes áreas como: la salud, el trabajo, la cultura, entre otros (MEN 2013).

Es importante hacer énfasis en los datos estadísticos que se tienen del ingreso de las personas con discapacidad al sistema de educación básica, media y superior.

Tabla 1

Nivel educativo de la población con y sin discapacidad

Nivel educativo	Población con discapacidad	Población/sin/ discapacidad
Primaria	46%	40,5%
Secundaria	38%	47,5%
Técnico	3,1%	3,0%
Universitario	1,9%	2,5%

Tomado de: “Porcentajes de personas con Discapacidad que Acceden a la Educación Superior Regular” (p.100) por el DANE 2005.

Si bien, los registros reportados por el DANE (2005) muestran que el acceso a la educación aún es incipiente, se espera que se incremente en los próximos años, debido a que, según la proyección hecha por el Ministerio de Educación y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2003 se tenían 20.000 estudiantes y para el 2005 se esperaban 66.000. Sin embargo, las cifras sobre población con discapacidad del DANE (2008), señalan que el 6,3% de la población colombiana presenta limitaciones permanentes, de este porcentaje, el 33,3% no tiene nivel educativo, el 29,1% tiene nivel de básica primaria incompleta; para el caso de la educación superior se encuentra que cerca del 2,34% tiene algún nivel (técnico, tecnológico o profesional, el 1% de las personas culminan sus estudios superiores y el 0,1% han cursado postgrados (p.100).

En Colombia algunas instituciones han generado propuestas de carácter inclusivo, dirigidas a grupos poblacionales específicos como ciegos, sordos, grupos étnicos y con trastornos mentales; como ejemplo de esto se encuentran los siguientes:

- Institución Universitaria Tecnológica Metropolitana (ITM): cuenta con un programa de inclusión donde se plantean dos ítems para el proceso educativo de las personas sordas, el primero sobre “Diseñar el proyecto de selección y evaluación para los intérpretes de L.S.C que ingresen al ITM, con factores de evaluación a los que ya se

encuentran en la institución y factores de equivalencia según el decreto 1785 de 2014”, y el segundo “Curso de Lengua Colombiana de Señas” (ITM).

- Universidad Autónoma Latinoamericana: cuenta con un programa llamado “Inclusión” para población con otras necesidades educativas, el cual tiene como objetivo principal implementar la política de inclusión “Educación para todos por la paz”. (Acuerdo No.17 del 27 de julio de 2017). Este programa se desarrolla a través de diferentes actividades, dentro de las cuales se encuentran seminarios de braille y lengua de señas, se tienen salas que cuentan con impresora braille, computadores con software Jaws y un lector de pantalla; para la población sorda cuentan con intérpretes. Además, hay un colectivo de estudiantes que trabajan por la madre tierra; para la población víctima y afrodescendientes se busca asesorarlos en la adquisición de becas, para la población con trastornos psiquiátricos se busca una ruta para asesorar a los docentes en asuntos de intervención y atención frente a las crisis de los estudiantes, etc.(UNAULA)
- Universidad de Antioquia: cuenta con la propuesta “Soy Capaz”, la cual se ubica en las tendencias actuales de Educación Superior Inclusiva, como primeros esbozos de fundamentación compartida entre las políticas nacionales y universitarias, en torno a los enfoques de derechos y diversidad, y en el concepto de equidad que “significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados”. (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

De acuerdo al contexto anterior, la propuesta “Soy Capaz” busca desde la Universidad de Antioquia a consolidar políticas, culturas y prácticas inclusivas, por ello su gestión se dirige al desarrollo de acciones orientadas al acceso, la permanencia y graduación de los estudiantes con discapacidad, a través de estrategias de

acompañamiento y formación a personas con discapacidad (Universidad de Antioquia, 2019).

Las diferentes propuestas mencionadas anteriormente hacen evidente que, desde las instituciones de educación superior de carácter público y privado en Colombia, se han esforzado por formular e implementar estrategias que apunten a la inclusión de personas sordas, ciegas, con trastornos mentales, entre otras, haciendo poco énfasis en la población con discapacidad intelectual. Las personas con este diagnóstico, según AAIDD (2011) “se caracterizan por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa específicamente en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Párr.3). La población mencionada anteriormente, cuenta con poca participación y programas desde la educación superior que garanticen su ingreso, permanencia y graduación.

En contraste con este panorama, se hace referencia a Chile, el cual cuenta con una estadística similar como lo expone Zondek et al., (2006)

Al analizar el acceso a la Educación Superior de las personas con discapacidad, se observa que es la discapacidad psíquica la que tiene un mayor porcentaje de personas que han accedido a este nivel (12%). Por otro lado, son las personas que presentan múltiples discapacidades las que se integran en menor medida a la educación superior; sólo 1 de cada 32 de éstas han accedido a esta etapa educativa (2,9%).

En esta misma línea, se observó que 2 de cada 3 personas con discapacidad que han accedido a la educación superior, presentan dificultades para ver. Por otro lado, 2 de cada 5 personas con discapacidad que acceden a la educación superior manifiestan tener dificultades para desplazarse. Las dificultades que implican las relaciones comunitarias, se presentan en menor medida. Un 18.4% manifiesta tener dificultades en las relaciones con otros. El 13.8% de las personas con discapacidad que acceden a la educación superior declaran tener algún grado de dificultad en la comprensión y comunicación y un 8.8% tienen dificultades en la participación social (p.44).

Respecto a los programas o iniciativas desarrolladas por las universidades chilenas para la inclusión de la población con discapacidad se destacan las siguientes:

- La Universidad Católica del Maule (UCM) se destaca en el ranking América Economía por su alto índice, donde llegaron a 96,7 de 100 en inclusión, en elementos como: políticas, programas de apoyos, recursos y mesas de trabajo para la inclusión. También se resalta la importancia de los programas estatales en este proceso tales como el PACE y Ranking 850, como los propios PAT y admisión especial (UCM, 2018).
- La Universidad Austral de Chile (UACH) tiene varias iniciativas que se desarrollan al interior de la institución, entre las cuales se destacan tres proyectos principales: acceso inclusivo, el cual está compuesto por tres programas; el primero denominado PACE (Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior); en segundo lugar está propedéutico el cual consiste en ofrecer apoyo a los estudiantes menos favorecidos, y por último está ranking 850 el cual es un programa que facilita la vía de acceso a la educación superior en relación a la educación media. Además, se encuentra otro proyecto llamado apoyo escolar compuesto por ALTA UACH para talentos excepcionales y programa de hipoterapia que presta el servicio de rehabilitación para niños con discapacidad gestionado por la Universidad (UACH, 2019).
- La Universidad Mayor de Chile también se destaca por sus iniciativas enfocadas en la realización de seminarios en temas de inclusión, junto a la identificación de los retos y desafíos que trae este ámbito en el campus universitario, por ello, uno de sus más grandes retos es la consolidación del programa de inclusión dentro de su sistema universitario (Diario Mayor, 2019).

Por otra parte, se destaca una propuesta de inclusión en la Universidad Católica de Chile, donde se busca brindar apoyo a los docentes universitarios, el cual es uno de los grandes retos de la educación superior inclusiva, este programa consiste en:

Un Programa de Acompañamiento Docente, liderado por las Unidades Apoyo Pedagógico (UAP). Las UAP están formadas por un equipo de asesores pedagógicos que acompañan y evalúan el desarrollo de las competencias docentes, promoviendo la implementación de iniciativas y acciones tendientes a la inclusión educativa de los estudiantes, procurando el uso de metodologías que favorezcan los aprendizajes y el logro de competencias (Heskia et al., p. 8).

Entre Colombia y Chile se encuentran algunas similitudes y se destacan aspectos a mejorar. En cuanto a las similitudes se logra evidenciar que, los procesos de inclusión en el contexto universitario están muy enfocados en la población con discapacidad sensorial y siguen siendo muy bajas las estadísticas de acceso de las personas con discapacidad intelectual en las universidades. Es importante también precisar que la población con discapacidad cada vez aumenta en ambos países en los niveles educativos básicos y medios, lo que invita a pensarse su atención en los niveles de educación superior junto con los apoyos que puedan necesitar en este contexto.

Como lo menciona la Fundación Saldarriaga Concha, al publicar los resultados para otorgar 330 becas en el país colombiano para las personas con discapacidad en la educación superior: el país tiene como reto en la actualidad responder a un 56% de estudiantes con discapacidad que se encuentran vinculados a la educación básica y media, por ello es necesario fortalecer el acceso a las carreras técnicas, tecnológicas y universitarias (Fundación Saldarriaga Concha, 2019).

En relación a las diferencias más significativas entre ambos países, se destaca que el país chileno cuenta con iniciativas en formación docente universitario en el ámbito de inclusión, lo cual es uno de los grandes retos para Colombia, debido a que no se tiene certeza de un programa de formación a docentes universitarios respecto al tema de inclusión, que pueda brindar las herramientas necesarias para dar respuesta a las barreras que tienen las personas con discapacidad intelectual en este contexto y que no esté precisamente vinculado a un programa de posgrado, como especialización, maestría o doctorado, permitiendo así una formación más corta.

Otro de los aspectos que se destaca de la educación superior en Chile, es que cuenta con docentes de apoyo quienes orientan a los profesores universitarios con estrategias y acompañamiento para personas con discapacidad. Este es otro aspecto que se debe tener en cuenta en nuestro país, debido a que en la educación básica y media la figura de docente de apoyo ha tenido buenos resultados, lo que se convierte en una buena propuesta para implementar en el nivel de educación superior.

En busca de fortalecer los procesos de educación superior inclusiva, para que cada vez se brinden más y mejores propuestas a todas aquellas poblaciones que por diversas circunstancias no han contado con la misma equiparación de oportunidades para el acceso al sistema de educación superior, el Ministerio de Educación Nacional (2013) propone 5 retos que buscan fortalecer las características de un sistema de educación superior inclusivo, estos son: generar procesos académicos inclusivos los cuales están asociados a la integralidad del currículo; diseñar una política institucional inclusiva; promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva; construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva; además, de contar con docentes inclusivos, los cuales deben:

Participar de forma activa en el desarrollo de los currículos, es decir que tienen espacio para la innovación de los contenidos y metodologías; transformar las prácticas pedagógicas siendo autor reflexivo en el desarrollo de su labor; capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 53).

Este último reto merece especial atención, debido a la importancia que tiene el docente como actor principal del campo educativo, por esa razón es fundamental ofrecerle una formación que permita dar respuesta a las transformaciones sociales que influyen en sus prácticas educativas. Nieva et al., (2016) resaltan:

La importancia de una formación docente capaz de asumir los retos que emergen de los procesos sociales, de la cultura y sus dinámicas, que implican una transformación social. Una formación que tiene en cuenta no sólo los aspectos externos sino también a la persona como sujeto integral, en el devenir con sus congéneres y en un proceso de

búsqueda, que no se agota en el quehacer del aula, sino que trasciende las barreras de lo inmediato para abordar la condición humana como potencialidad, en el rol determinante de transmisor de cultura y transformador de la sociedad: ser docente en esta historicidad (p. 12).

De acuerdo con Camargo et al., (2004), la formación permanente del docente, se entiende como:

Un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a la población que atiende, es así cómo dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribir en los contextos sociales donde se realiza (p. 81).

Por su parte, Ibarra et al., (2000) refieren que el tema de la formación de profesores universitarios definitivamente está ligado a la calidad de la educación. "La formación del profesorado universitario de la educación superior, además de ser una condición para el mejoramiento de la calidad, es una manera de potenciarlos para hacer efectiva su participación en el cambio de la actual base formativa de las profesiones, de la institución y del sistema educativo en su conjunto"(p.113).

Teniendo en cuenta las situaciones anteriormente descritas, es pertinente plantear algunos interrogantes alrededor de este proceso, por ejemplo: ¿Será entonces necesario comenzar a pensar la formación de docentes universitarios en educación inclusiva? ¿Qué acompañamientos deben brindar las instituciones para la actualización constante del saber? particularmente, este proceso de investigación se desarrolló en la Universidad de Antioquia enmarcado en el programa Uincluye, se ocupó de responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Qué elementos debe tener un programa de formación docente en educación superior inclusiva, que a su vez favorezca los procesos de ingreso, permanencia y graduación de jóvenes con discapacidad intelectual?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Contribuir a la cualificación de la educación superior inclusiva, mediante la identificación de elementos y estrategias que debe tener un programa de formación a docentes universitarios para favorecer los procesos de ingreso, permanencia y graduación de las personas con discapacidad intelectual

1.3.2 Objetivos Específicos

- Reconocer en las voces de los estudiantes y maestros los conocimientos y aspiraciones referentes a la formación en educación superior inclusiva.
- Diseñar un conjunto de estrategias que favorezcan la formación de docentes en educación superior inclusiva

1.4 Antecedentes

Con el propósito de establecer los antecedentes en el campo de la educación superior inclusiva y específicamente en el ámbito de la formación a docentes, se rastrearon investigaciones y experiencias a nivel internacional y nacional, las cuales fueron consultadas en fuentes académicas como: Dialnet, Scielo, Redalyc, Redie, Polipapers, Revista RECUS y Google Académico; utilizando como conceptos claves para la búsqueda los siguientes: educación inclusiva, discapacidad intelectual y formación de docentes en educación superior inclusiva. Las investigaciones y experiencias referenciadas a continuación se encuentran en un rango de tiempo de 15 años atrás hasta la fecha actual, es decir 2020.

1.4.1 Investigaciones

- En el contexto español se encontró una investigación desarrollada por Castellana, R y Sala, B (2006) a través de un Convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Este estudio se tituló: “La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior”. En ella se utilizó una metodología de investigación tipo mixta (cualitativa, cuantitativa) no experimental descriptiva. La técnica utilizada fue la entrevista, se implementaron dos cuestionarios dirigidos a 24 estudiantes con discapacidad de diferentes universidades españolas y a 25 docentes universitarios mediante los cuales se buscó conocer las diferentes necesidades que expresan los docentes y los estudiantes con discapacidad que hacen parte de algunas instituciones de educación superior.

Los resultados encontrados en esta investigación se catalogaron en dos grupos: desde lo cualitativo los docentes expresaron desconocimiento de los materiales y metodología, falta de infraestructura y de un currículo pensado en la discapacidad; desde la perspectiva de los estudiantes, los docentes no utilizan el lenguaje apropiado para que las clases logren comprenderse y los medios para exponer los contenidos no permiten acceder a ellos.

Desde lo cuantitativo, se evidenció que un 84% de los estudiantes tienen dificultades para seguir la clase o comprender la información, mientras que un 62% de los docentes expresan inseguridad o incomodidad frente a la discapacidad; respecto a los recursos, el 88% de los estudiantes expresan que los docentes son el recurso más importante para obtener buenos apuntes y resultados. Finalmente, en cuanto a la formación docente, el 96% de los estudiantes y el 76% de los docentes expresan la necesidad de una formación específica para atender a las personas con discapacidad.

- En España se encontró un artículo de revista titulado El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? realizado por Moriña et al., (2014), el cual hace parte de un proyecto de investigación más amplio realizado por un equipo compuesto por profesores de la Universidad de Sevilla de diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales) desarrollado durante tres años (2011-2013), titulado “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad”. Su objetivo general era estudiar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad.

La metodología de investigación utilizada fue un enfoque cualitativo de tipo biográfico-narrativo, utilizando como técnicas de recolección de datos micro historias de vida, grupos de discusión y entrevistas a profundidad. La muestra fueron 44 estudiantes de educación superior entre los que se destacaron estudiantes de posgrado y con discapacidad; para el análisis de la información obtenida se utilizó, para las historias de vida el análisis narrativo y para toda la información en general un análisis comparativo.

Como resultados se hallaron más barreras que ayudas en el contexto universitario en lo que se refiere a los docentes, este se constituye como el resultado general más relevante, adicional a esto se resaltan aspectos como: las actitudes de los docentes, las prácticas de los docentes, las adaptaciones curriculares como cuestión de buena voluntad, las tutorías y los docentes ni formados ni informados.

- En Sevilla, España, Moriña, A y Carballo, F (2018) Realizaron una investigación titulada “Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación”. Esta investigación surgió a partir de un proyecto más amplio titulado “Caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad”. utilizó un método de investigación de tipo cualitativo con dos técnicas centrales la

observación y las entrevistas, las cuales se aplican a un grupo de docentes universitarios.

El objetivo de este estudio fue diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación sobre educación inclusiva y discapacidad dirigido al profesorado universitario, por lo cual este proceso de investigación se dividió en tres momentos: evaluación de necesidades, evaluación de procesos y evaluación de resultados. Los resultados obtenidos se centran en tres temas, primero la importancia de una formación en educación inclusiva y sus efectos en la sensibilización, segundo la necesidad de información que tiene el profesorado y finalmente la importancia de que los docentes reciban conocimientos más prácticos y relevantes. A partir de estos resultados se despliegan una serie de conclusiones: la formación mejora la actitud de los docentes, es fundamental incluir contenidos sobre los servicios y recursos que ofrecen las universidades respecto a la inclusión y sus normativa, se identifican tres factores principales para los docentes universitarios información-sensibilización-formación.

- Otra de las investigaciones desarrollada en España, se titula “Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal” la cual fue realizada por Moriña et al., (2015). Este estudio tuvo una metodología de investigación cualitativa de tipo biográfica narrativa, donde la información fue recolectada a través de dos fases: la primera mediante grupos de discusión y entrevistas, y la segunda a través de entrevistas a profundidad, la técnica de las fotos y las líneas de vida, las cuales se aplicaron a 16 estudiantes. El propósito de la investigación fue describir y explicar las barreras y ayudas que requieren los estudiantes con discapacidad en asuntos de acceso, trayectoria, experiencia en el aula y logros dentro del contexto universitario.

Los resultados arrojaron tres temas principales, primero la necesidad de un cambio en la actitud de los profesores frente a las personas con discapacidad, segundo el desarrollo de mejores metodologías y prácticas docentes como ingredientes imprescindibles para la igualdad de oportunidades, finalmente la

necesidad de una formación docente en asuntos de discapacidad y las necesidades que se pueden derivar de ésta.

- En España se encontró una investigación titulada “La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas” realizada por Montes y Suárez (2016), la cual tuvo como objetivo general ofrecer un diagnóstico para la mejora y la revisión de las acciones que están en marcha, utilizando un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio y descriptivo. La muestra seleccionada fue un grupo de 10 de las mejores universidades de España según Academic Ranking of World Universities (ARWU) y se hizo un filtro para elegir 5, recolectando la información a través de dos técnicas principales: análisis de contenido y revisión documental.

Los cursos de formación docentes fueron analizados desde las siguientes categorías: docencia general, planificación, metodología, evaluación, tutoría, TIC, igualdad, ética y compromiso social, investigación, idiomas, inclusión y creatividad. Las 5 universidades seleccionadas recibieron una calificación en cada uno de estos ítems, se llegó a las siguientes conclusiones: en todas las universidades la formación docente es un eje fundamental; existen diferencias entre las horas que se dedica a la formación docente y en los cursos de formación se abordan con más fuerza temas de idiomas y TIC, por el contrario, se identifican falencias en el abordaje de temáticas como la igualdad e inclusión.

- Desde la ciudad de Guadalajara México se encontró una investigación desarrollada por Chávez et al., (2016) titulada “Análisis de Necesidades de Formación Docente para la Inclusión Educativa en el Nivel Superior” la cual tuvo como propósito central el diseño e implementación de un modelo de formación docente mediado por la virtualidad. Este trabajo estuvo sustentando desde dos teorías fundamentales: la primera el conectivismo creado por George Siemens, el cual consiste en la forma de ver y entender cómo se produce el conocimiento desde los entornos conectados, en segundo lugar, se encontraba el constructivismo, el cual consiste en que el

conocimiento se construye entre los diferentes agentes que hacen parte del contexto educativo o de aprendizaje.

La metodología implementada fue un enfoque de tipo mixto con estrategia de corte cualitativo sobre cuantitativo, con filosofía de investigación acción, teniendo como técnicas la entrevista y como instrumentos unos cuestionarios de análisis divididos en 6 apartados: 1) Datos Generales 2) Adquisición de Conocimientos 3) Desarrollo de habilidades para la puesta en marcha de una educación inclusiva 4) Creencias y actitudes 5) Percepción acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad educativa al interior de las aulas 6) Percepción acerca de la situación de la institución respecto a la atención a la diversidad educativa. Teniendo como muestra el personal de la universidad Autónoma de Sinaloa y los facilitadores de las diferentes unidades académicas.

Como resultado se reconocen la falta de capacidad de los docentes para atender a estudiantes con discapacidad, a la vez que el 80% considera que es necesario al interior de las instituciones formarse y adquirir conocimiento en el tema, aprovechando la actitud que demuestran para mejorar su desempeño en atención a estos estudiantes junto con la necesidad de implementar nuevos espacios de formación en la virtualidad, los cuales tienen entre muchas ventajas mejor aprovechamiento del tiempo y mejores oportunidades de acceso para los docentes.

- Desde México se abordó una investigación titulada “Los significados de la Inclusión a la Universidad en jóvenes con discapacidad intelectual: análisis de casos” desarrollada por Zacarías et al., (2015), la cual tuvo como objetivo general delimitar cuáles son los significados de la inclusión en un grupo de 9 jóvenes con discapacidad intelectual que participan en un Programa de Inclusión Universitaria denominado “Construyendo Puentes”, para el desarrollo de ésta se implementó como metodología de investigación un enfoque cualitativo mediante el estudio de casos desde un marco de investigación del modelo social de la discapacidad y como técnica se utilizó la entrevista (cuestionarios y preguntas abiertas).

Los participantes de esta investigación fueron 9 estudiantes con discapacidad intelectual del programa “Construyendo puentes”, los cuales cumplían con los siguientes criterios, primero sus edades oscilaban entre 20 y 26 años y segundo eran estudiantes que requerían apoyo conceptual, práctico y social en diferentes semestres.

El análisis de la información obtenida se realizó mediante una revisión de contenido riguroso que estructuraba los resultados en categorías, arrojando los siguientes resultados: como primera categoría macro tenemos la inclusión académica la cual se subdivide, primero en acceso y valoración de la participación académica donde se resaltó que el ingreso a la universidad no se da en iguales condiciones para las personas con discapacidad que para el resto de los estudiantes, adicional a esto no se tiene acreditación y todo está basado en procesos de integración y desarrollo de habilidades, otra subdivisión es la interacción entre docentes y compañeros en la cual se plantea que la docente de apoyo facilita positivamente el proceso, pero desde la interacción entre compañeros se nota una resistencia para el trabajo en equipo; la segunda categoría macro es la inclusión universitaria, la cual tiene como primera subcategoría el sentido de pertenencia donde se expone que percibirse incluido y perteneciente a una institución mejora notablemente la concepción que tienen de sí mismas las personas con discapacidad y finalmente se encuentra la subcategoría titulada discapacidad en la universidad, la cual muestra como resultado que el estar en este espacio tiene un efecto positivo sobre la discapacidad debido a que los estudiantes pertenecientes a Escalando Puentes se sienten más libres y con mayores oportunidades.

- Otra de las investigaciones encontradas se titula “Políticas públicas y desigualdad en educación superior” realizada por Barradas et al., (2019) en México, tiene como objetivo explorar las políticas públicas en este país que fundamentan la educación superior inclusiva y revisar si estas son aplicadas o siguen reproduciendo prácticas discriminatorias. Para ello se lleva a cabo una revisión documental de políticas públicas, decretos y leyes que a través de los años han ido configurando el ideal de una educación superior inclusiva, pero, sin embargo, todo lo que hay allí escrito no se cumple.

Para garantizar una educación superior inclusiva proponen entonces la creación y cumplimiento de una serie de indicadores que garanticen el desarrollo de prácticas inclusivas, las cuales se refieren a: eliminación de barreras, dar apoyos requeridos (recursos), aplicación de los principios del DUA y el DUI (diseño universal de instrucción) dentro de este último hace énfasis en la labor del docente universitario el cual debe diseñar actividades y materiales que contengan los siguientes principios (Accesibles y equitativos, flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación, sencillos y coherentes, se presentan con claridad y se perciben con facilidad, se desarrollan en un entorno de aprendizaje favorecedor, disminuyen cualquier esfuerzo físico innecesario, garantizan espacios de aprendizaje que se adaptan a todo el alumnado y a todas las metodologías docentes).

- A nivel nacional se identificó una investigación desarrollada en Bogotá por Bejar (2010) titulada “Educación superior para estudiantes con discapacidad” el propósito principal de este estudio fue hacer una descripción de las acciones inclusivas en las universidades, para lo cual se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo (exploratorio-descriptivo) con las siguientes etapas: 1) enunciación del problema, 2) selección de fuentes y de técnicas para el proceso de recolección de datos, y 3) determinación de los tópicos de información. Como técnica de investigación se utilizó la encuesta con preguntas abiertas y cerradas, la muestra estuvo dividida en dos partes, a nivel local (Bogotá) fueron la Universidad INCCA, Universidad Distrital, Universidad Central, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica, Universidad Manuela Beltrán, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Tecnológico INPAHU, Universidad de la Sabana, Universidad Javeriana y Universidad de la Salle. A nivel nacional, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Antioquia, Universidad Javeriana de Cali, Universidad Nacional de Medellín, Universidad Santiago de Cali, Universidad del Quindío, Universidad Católica Popular de Risaralda, Universidad Libre seccional Pereira, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad de Santander y Universidad de Ibagué. Las preguntas fueron compartidas a las universidades por medio presencial o correo.

A partir de los resultados, se plantean los siguientes elementos que debe tener una Universidad Inclusiva: Políticas en el PEI; Política de Bienestar universitario; Adaptaciones curriculares; Personal Capacitado; Voluntariado; Oficina Coordinadora; Capacitación; Accesibilidad Tecnológica para Limitación Motora; Ayudas para limitación Visual; Ayudas para limitación Auditiva; Accesibilidad física: Campus. Señalización. Transporte. Parqueadero. Intérprete para personas sordas; Transporte dentro de la Universidad; Biblioteca; Investigación o Grupos; Asignaturas en Pregrado; Registro de Estudiantes; Exámenes de ingreso adaptados; Becas, y Programa de Inclusión Laboral.

Junto con esto se llegó a tres conclusiones, la primera considera los departamentos de bienestar universitario o sus equivalentes de las instituciones como uno de los entes académicos administrativos fundamentales para la inclusión; segundo organizar redes universitarias para socializar acciones y promover el proceso de inclusión y como tercero acoger la disposición del “Primer seminario regional sobre la integración 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.

- Otra de las investigaciones reseñadas, se denominó “Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana” fue realizada por Fernández y Duarte, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y publicada en el 2016, la cual tuvo como objetivo principal identificar las facilidades académicas e institucionales que brindan las Universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia a personas con discapacidad; la investigación tuvo un carácter exploratorio y una metodología de tipo descriptivo no experimental, se utilizó la entrevista semiestructurada y el cuestionario, los cuales fueron aplicados a estudiantes en situación de discapacidad, docentes y directivos, para identificar las políticas y planes con respecto a la inclusión.

Entre los resultados de la investigación, se logró evidenciar el compromiso institucional para el cumplimiento de la normativa externa para la inclusión de personas con discapacidad. Sin embargo, se hace evidente la falta de capacitación de los docentes en cuanto al manejo de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y el desconocimiento de la comunidad académica sobre los derechos y las posibilidades para la formación integral a personas con discapacidad en dicha institución.

1.4.2 Experiencias

- A nivel internacional se encontró un proyecto titulado “Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades”, elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el 2011; el cual brinda un informe detallado de la labor del docente, y refiere las características del proceso de formación de éstos en el campo de la educación inclusiva.

Todo este proyecto formuló un perfil docente, además, de las características que se deben tener al momento del trabajo en educación inclusiva. Para esta definición se realizó en un primer momento una encuesta a un número de países acerca de las dificultades y retos asociados a la formación de docentes en educación inclusiva, encontrando información sobre políticas irregulares; esto permitió que se generaran desde el proyecto políticas aplicables con relación a las dificultades presentadas en las encuestas. Se realizaron, además, visitas a los países encuestados donde se ponía en marcha la aplicación del proyecto.

Se plantea la idea de un proyecto que revise las competencias básicas, las actitudes, los conocimientos, valores y comprensión que debe asumir el docente, sin importar el área, momento escolar o realidad, frente a los procesos de inclusión. Estas son algunas de las competencias: valorar la diversidad del alumnado, la diferencia es considerada como un recurso y un beneficio para la educación, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo, desarrollar la dimensión profesional y

personal. A través de las encuestas, visitas y el desarrollo del proyecto, se planteó además una propuesta metodológica en el contexto de la formación para la educación inclusiva; prácticas, retos y recomendaciones para la tarea del docente inclusivo.

- En América Latina también se ha pensado la formación de docentes para la educación superior Inclusiva, un ejemplo claro de ello es Honduras, desde la Universidad Nacional Autónoma se publicó una experiencia titulada “Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la diversidad en la Educación Superior” desarrollado por Maldonado, publicada en noviembre del 2018 en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

La experiencia se desarrolló con el objetivo de reflexionar sobre las competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior, puesto que las necesidades de los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior son cada vez más diversas y los docentes requieren formación para innovar en las metodologías de aprendizaje, planificación, medición y evaluación; además se requiere que los docentes sean comprometidos y con actitud positiva para entender y aceptar las diferencias de los educandos.

Para llevar a cabo la investigación, realizaron una amplia revisión de literatura que permitió en primer lugar proponer 10 competencias básicas y transversales para abordar a los colectivos en condición de vulnerabilidad, estas fueron: planificar el proceso educativo con base en las necesidades de todos los estudiantes; implementar metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación; evaluar de acuerdo a las condiciones de cada estudiante la capacidad comunicativa, efectuar innovaciones tecnológicas; renovar constantemente la práctica pedagógica; considerar las diferencias del estudiantado; promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje, pensamiento reflexivo y crítico. En segundo lugar, se destaca la necesidad de promover en América Latina estudios sobre la atención a la diversidad, que permitan consolidar la formación inicial y permanente del profesorado en las instituciones de enseñanza superior.

- En México se encontró un artículo de revista, el cual hace parte de un proyecto realizado con docentes de una universidad en México, publicado en el 2018, el cual se titula “Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza” por Amaro. Tuvo como objetivo principal propiciar un contexto de formación donde los docentes tuvieran la oportunidad de construir prácticas inclusivas a partir de procesos de reflexión y colaboración con sus compañeros.

Esto surge debido a que se hace una previa identificación sobre cómo los docentes del área de ingeniería conciben algunas características de sus alumnos como un obstáculo para lograr el aprendizaje, partiendo de esto diseñan un espacio en el cual los docentes puedan reflexionar sobre su práctica y sobre crear aulas que posibiliten una enseñanza inclusiva

Partiendo de lo mencionado anteriormente, se diseñó un seminario de formación docente desarrollado en 10 clases teniendo en cuenta los siguientes temas: educación inclusiva, formación docente, concepción del aprendizaje, comunicación, motivación, tutoría, gestión de aprendizajes, colaboración alumnos y planificación. Los resultados logrados desde el seminario se ven reflejados en la práctica de los docentes que ahora tienen una visión diferente frente a la diversidad que favorece al alumnado.

- Otra de las experiencias desarrolladas en Honduras, tiene como título “La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior” fue realizado por Maldonado, publicado en el 2018. El objetivo principal consistió en realizar un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para el abordaje a estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes en la educación superior; para lograr eso se hizo una extensa revisión bibliográfica disponible en diferentes fuentes y en las bases de datos Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico, además la búsqueda también consideró libros de texto, ensayos y artículos publicados en revistas científicas en idioma español.

Para abordar la atención educativa desde el nivel superior a las poblaciones mencionadas anteriormente, se hace necesario retomar una serie de reformas que ha tenido la educación superior, como los procesos de integración, inclusión y atención a la diversidad. El último concepto prefieren utilizarlo pues hace referencia no solo a la inclusión de las personas con discapacidad sino que engloba otras poblaciones que también requieren una atención especial en la educación superior, en la cual hoy en día acceden y permanecen estudiantes de los grupos ya mencionados y sin embargo es importante resaltar que la mayoría de académicos no se encuentran capacitados y con una formación para entender la complejidad del proceso educativo y la pluralidad en los diferentes espacios de enseñanza. Debido a esto, se hace necesario que la formación de los docentes sea continua para lograr desarrollar unas competencias que aporten a la modificación de las prácticas pedagógicas.

Algunas de las conclusiones a las que se llegan son, resaltar que el profesorado tiene que estar capacitado y actualizado para responder a la población diversa en el aula, además destacan el compromiso que deben tener las instituciones de educación superior para la creación de programas de formación a profesores, y que esta requiere de políticas coherentes para evitar la discriminación en los espacios de aprendizaje, también es importante que los docentes comprendan la inclusión desde aspectos claves como la planificación y evaluación.

- En Ecuador también se ha pensado la inclusión de personas con discapacidad en el sistema de educación superior, titulada “¿La integración o inclusión? la Educación Superior Ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad”, realizada por Espinosa, et al., (2012), la cual tuvo como objetivo principal proponer un modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica y el análisis de múltiples investigaciones y políticas que se abordan desde el ámbito internacional y nacional.

Las conclusiones más relevantes de este documento plantean, primero la necesidad de crear condiciones que favorezcan el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, como segundo pensar las políticas de estado

debido a que aún no se posee un registro que muestre los programas, sistemas de apoyo, sensibilización, adaptaciones curriculares, tecnológicas, informacionales y arquitectónicas para el acceso de las personas con discapacidad al contexto universitario. Finalmente se resalta la importancia de realizar una planificación, control y evaluación de la profesionalización del claustro dentro de las universidades.

- Continuando con la búsqueda de experiencias en educación superior inclusiva, se encontró en Ecuador un artículo de revista, titulado “La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana”, el cual fue realizado el presente año (2020), cuyo objetivo principal fue realizar un aporte a la situación y retos que plantea la educación inclusiva en Ecuador, haciendo énfasis en el ámbito de la educación superior.

El artículo inicia haciendo un abordaje sobre el concepto de exclusión de un ambiente macro como la sociedad, y luego como este se hace evidente en el contexto educativo, por ejemplo, hace algunos años solo se aceptaban en las escuelas los niños “normales”; pero con el paso del tiempo todo fue cambiando y gracias a las recomendaciones internacionales y la creación de políticas nacionales la situación cambio y se permitió, el ingreso de la población con discapacidad. En cuanto al ingreso a la educación superior, en el 2010 se promulga la ley de educación superior y desde ésta se empiezan a brindar las condiciones para una educación superior inclusiva, teniendo en cuenta lo anterior se proponen una serie de acciones en las instituciones de educación superior, entre las que se destacan las siguientes:

A nivel institucional: Crear las condiciones físicas, materiales y estructurales para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes independientemente de sus características; además, es conveniente facilitar apoyo económico para estudiantes con diversidad y también implementar recursos humanos de soporte al Departamento de Bienestar Universitario, para apoyar la generación de una cultura inclusiva; en cuanto a lo formativo, establecer una formación específica y el apoyo necesario a los docentes para mejorar la práctica educativa. Se debe resaltar la importancia de diseñar e implementar Maestrías de Educación Inclusiva que

permitan fomentar el respeto y valoración de la diversidad en la comunidad universitaria mediante la formación en educación inclusiva. También se deben implementar y favorecer líneas de investigación sobre Educación Inclusiva: políticas, culturas y prácticas inclusivas que posibiliten perfeccionar la práctica docente. Por último, es importante resaltar que la responsabilidad de hacer posible una educación verdaderamente incluyente debe contar con el compromiso de todos y no recaer únicamente en las instituciones educativas. Dotar de recursos es una responsabilidad que ningún gobierno debe eludir.

- En Ecuador se logró encontrar otra experiencia, la cual titula “La formación del docente en la educación inclusiva universitaria” la cual fue realizada por Pilar y Espinoza (2016), tuvo como objetivo concientizar a los docentes de educación superior frente a la importancia del rol docente en la educación inclusiva.

A lo largo del documento se abordan perspectivas de carácter internacional y nacional en cuanto a la inclusión y a las personas con discapacidad, se toman como referencias algunas leyes de Ecuador para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, resaltando entre ellos la educación en sus diferentes niveles y haciendo un énfasis en la educación superior. Se hace énfasis en la importancia de la formación de los docentes para que esto sea posible en pro de generar buenas prácticas educativas desde la perspectiva del profesorado.

Se concluye entonces, que los retos frente a la inclusión que se presentan actualmente, deben ser vistos más como una oportunidad de mejora e innovación de los procesos de formación, para que así se desarrollen nuevas alternativas. Además, se menciona que el profesorado debe fijarse en las competencias y capacidades de sus alumnos para incorporarlos al flujo general de las actividades desarrolladas en el aula.

- Desde Quito, Ecuador, se plantea una propuesta de formación pedagógica para maestros denominada “La formación pedagógica en la educación inclusiva universitaria” desarrollada por Fruto y Álvarez (2017). Desde esta perspectiva se genera una reflexión de los docentes para encaminar sus procesos de enseñanza-

aprendizaje a través de procesos de inclusión y que a su vez permiten elementos para afrontar los retos que se han establecido ahora en el campo de la educación inclusiva. Además de las investigaciones que han traído consigo preguntas frente a la formación del maestro y cómo ésta se aplica en el campo actual; ellos realizaron la propuesta de una formación para maestros de manera continua y por etapas, partiendo de la identificación de las necesidades del maestro. Estas 4 etapas son: 1) Iniciación docente integral desde lo sociocultural 2) Adiestramiento docente para el manejo inclusivo en sus diferentes modalidades 3) Formación pedagógica por niveles y requerimientos (básico, básico actualizado y profundización) y 4) Formación académica investigativa como sustento de la educación inclusiva.

Además de mencionar que el maestro debe poseer un conjunto de capacidades pedagógicas (didácticas, académicas, perceptivas, expresivas, lenguaje, atención, movilización, organización e investigativas) que se adquieren gracias a una formación constante frente a los procesos actuales; se concluyó que el momento actual de la educación invita a una ampliación de las posibilidades inclusivas en educación que faciliten el aprendizaje, para que no siga siendo un acto de supervivencia del más fuerte y que toda la propuesta actual debe estar encaminada a potenciar la formación superior para que responda a las demandas actuales frente a la inclusión.

- A nivel nacional, en Bogotá se localizó otra experiencia titulada “La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia”, realizada por Díaz et al (2019), en esta experiencia se realizó un balance de los logros y metas por alcanzar de la universidad pedagógica frente a la formación de maestros en el campo de la educación inclusiva. Se revisaron las políticas institucionales y las acciones generadas por esta institución en pro de la inclusión. Se realizó además un debate sobre las tensiones sociales, las orientaciones, las pretensiones políticas y la cátedra propia de la institución mencionada. Se identificaron dificultades tales como: la poca o nula relación entre lo escrito y lo práctico, haciendo referencia a las políticas; de esto surgieron tres retos o tensiones en los cuales se deben trabajar, el

primero hace referencia a la necesidad de impulsar las políticas para la inclusión, el segundo muestra la correlación que debe existir entre las normas escritas y las acciones prácticas y el tercero hace referencia al papel del Estado para lograr la efectividad en las políticas de inclusión.

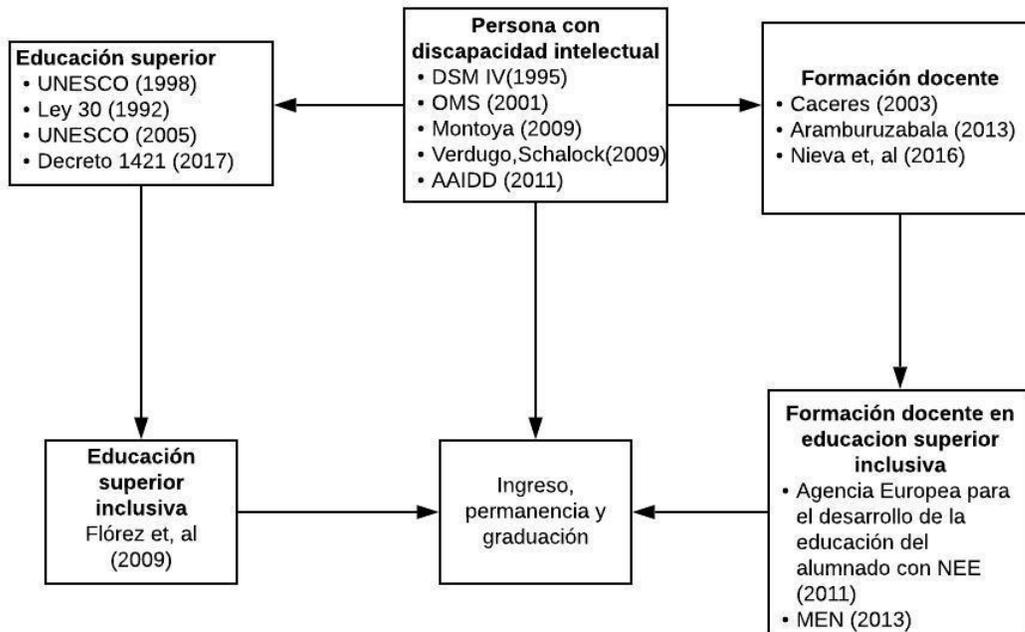
- También se reseñó una experiencia realizada en la Universidad de Manizales-Cinde (Colombia), la cual fue liderada por Fajardo (2017) titulada “La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos”. En ésta se realizó un análisis de tipo documental que buscó evidenciar la evolución de las Universidades en el tránsito del sistema educativo hacia una educación inclusiva para las personas con discapacidad, para lograr ésto se consultaron artículos, tesis de grado e informes desde donde se hizo un análisis de los avances, obstáculos y retos que tiene la educación inclusiva en algunos países latinoamericanos.

Dentro de las conclusiones más importantes de este documento, se encuentran las siguientes: existe un amplio soporte constitucional y legal sobre los derechos de las personas con discapacidad en la mayoría de los países iberoamericanos relacionados con los diferentes procesos de formación (técnica, tecnológica, profesional y pos gradual); también se evidenciaron dificultades en la implementación de unos sistemas públicos de calidad que atiendan a la población con discapacidad; adicional a esto no se cuenta con la cobertura y los recursos para dar cumplimiento a lo planteado en las normativas por parte de los actores y de los beneficiarios; finalmente se hizo énfasis en los obstáculos para el ingreso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, donde primero se destacó una insuficiencia de las políticas gubernamentales y como segundo un desconocimiento sobre la temática por parte de los docentes que no cuentan con la formación base para enfrentarse a las barreras de aprendizaje, las barreras psicológicas y éticas (ignorancia y prejuicios) que surgen en el proceso de Inclusión.

2. MARCO CONCEPTUAL

Figura 1

Conceptos y autores



Tomado de: Creación propia

2.1 Discapacidad intelectual

En las diferentes fuentes de la literatura especializada, se evidencia una evolución en la conceptualización de discapacidad, el cual es un concepto macro de esta investigación, este fue abordado desde un enfoque de derechos humanos el cual define a “la persona con discapacidad como un sujeto multidimensional al cual deben garantizársele sus derechos humanos y el acceso a los servicios públicos en términos de igualdad e inclusión social” (Montoya, 2009, p.117). En cuanto al concepto de discapacidad intelectual también se evidencian transformaciones, era entendido antes como retraso mental y se dividía en 4 niveles o grados de intensidad según el funcionamiento de la persona: leve, moderado, severo y profundo, como se define en el DSM- IV (1995) según el cual:

La característica esencial del retraso mental es una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio (Criterio A) que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B). Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C). El retraso mental tiene diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central (p. 41).

En esta definición se mencionan cuatro grados de intensidad de los apoyos, de acuerdo con la funcionalidad de las personas con discapacidad intelectual: leve (o ligero), moderado, grave (o severo) y profundo. Retraso mental leve: CI entre 50-55 y aproximadamente 70, retraso mental moderado: CI entre 35-40 y 50-55, retraso mental grave: CI entre 20- 25 y 35-40, retraso mental profundo: CI inferior a 20 o 25 (p. 42).

El surgimiento de un nuevo paradigma centrado en el funcionamiento humano, cambia la mirada (retraso mental), dejando atrás el diagnóstico basado en asuntos psicométricos, para tener en cuenta otros elementos que surgen de la relación del sujeto con el entorno. La OMS en la clasificación del funcionamiento, de la discapacidad y la salud (2001) define el concepto de discapacidad como:

Una interacción dinámica entre los 10 estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales. Como se ha indicado anteriormente, los factores contextuales incluyen tanto factores personales como ambientales. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF) incluye un esquema exhaustivo de los factores contextuales como un componente esencial de la clasificación. Los factores ambientales interactúan con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad (p. 12-13).

De este modo se integra el modelo médico y el modelo social, y se deriva un modelo “biopsicosocial” para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento, ofreciendo una visión coherente de las dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social (p. 134).

Por su parte, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011) plantea que la discapacidad intelectual “se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Párr. 3).

Desde el modelo multidimensional se plantea una perspectiva más amplia de la definición de discapacidad intelectual, compuesta por dos aspectos principales, el primero un conjunto de dimensiones y el segundo una representación de los apoyos, esto se da en el marco del funcionamiento humano, que plantea cinco dimensiones:

- Habilidades intelectuales: abarca diferentes áreas (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia)
- Conducta adaptativa: cúmulo de habilidades aprendidas y puestas en práctica en lo cotidiano.
- Salud: gozar de buen estado de salud física, mental y social
- Participación: Roles y participación en entornos reales (hogar, trabajo, ocio, vida espiritual y actividades culturales)
- Contexto: Factores y condiciones en el que viven las personas su vida cotidiana. (Verdugo y Schalock, 2009)

Además de las dimensiones mencionadas anteriormente, es importante abordar el papel de los apoyos desde una perspectiva del funcionamiento humano; entiendo los apoyos como los recursos y estrategias que se dirigen para promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo. Juntos, estos componentes representan la definición constitutiva subyacente a la noción de Discapacidad Intelectual (Verdugo y Schalock, 2009 p. 27).

Para la comprensión de los apoyos es necesario tener presente tres temas centrales:

(a) se aprecia el ambiente, las circunstancias o la perspectiva en los que ocurre la conducta.

(b) la realidad está en curso y es cambiante, e implica que el ambiente y quienes viven en él se transforman mutuamente.

(c) la persona tiene un papel activo en su desarrollo y funcionamiento (Verdugo y Schalock, 2009, p.13)

Para un abordaje más amplio sobre el panorama de apoyos, se tomó como referencia lo planteado por la AAMR (2004), en la cual plantean que las personas con discapacidad requieren distintos grados de apoyo para desenvolverse de una mejor manera en las dimensiones mencionadas anteriormente, además se debe brindar lo mínimamente necesario para evitar la sobreprotección y en cambio promover la autonomía. Teniendo en cuenta esto se hace referencia a distintos tipos de apoyo.

Según el tiempo requerido pueden ser:

- Intermitente: Se provee cuando es necesario y suele necesitarse por periodos cortos de tiempo.
- Limitado: se brinda en ocasiones, por un tiempo corto y definido.
- Extenso: se provee de forma regular o continua pero solo en ámbitos o entornos concretos, no tiene límites temporales y es de repercusión diaria.
- Generalizado: Se proporciona de manera constante y se empela en un gran número de entornos.

Según la intensidad de los apoyos:

- Apoyos directos: estos pueden ser físicos, verbales, supervisión cercana y supervisión intermitente.
- Apoyos indirectos: adaptaciones a las estrategias, esto sobre cómo puede realizar una actividad y las estrategias que se le brindan a la familia o amigos para que

puedan ser apoyos directos, otro aspecto, son las valoraciones periódicas sobre cómo está desarrollando una actividad.

2.2 La Educación Superior desde una mirada inclusiva

Otro de los conceptos que se abordó es el de la educación superior, el cual hace referencia a todo tipo de estudios de formación o investigación postsecundaria impartidos dentro de una institución de enseñanza que se encuentra avalada, acreditada por el estado y sus respectivas autoridades (UNESCO, 1998).

Por su parte el estado colombiano define la educación superior como: “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30, art 1,1992).

Antes de abordar el concepto de educación superior inclusiva, es necesario revisar a groso modo la definición de inclusión, la cual según las orientaciones para inclusión de la UNESCO (2005) es:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (p.14).

A nivel nacional, se aborda la definición de educación inclusiva, desde el Decreto 1421 (2017)

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos

humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p.3).

Cuando se articula el concepto de educación superior y el de inclusión educativa se hace necesario pensarse el concepto de Educación Superior Inclusiva, la cual, según Flórez et al., (2009):

Reconoce el valor de todos los seres humanos, celebra la diversidad y brinda múltiples posibilidades de participación y pertenencia dentro de la comunidad. Ofrece los soportes necesarios para garantizar la inclusión social de aquellos quienes ven restringida su participación y el ejercicio pleno de sus derechos y que por tanto han sido sistemáticamente excluidos por su raza, condición social, etnia, pobreza, discapacidad, etc (p.14).

Además, este concepto tiene relación directa con los Objetivos de desarrollo sostenible los cuales son establecidos en correspondencia a las diferentes problemáticas mundiales, “los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (Organización de las naciones unidas, 2015, párr.2).

De esta propuesta se resalta el objetivo número 4 titulado Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Desde este objetivo se promueve la educación inclusiva en todos los niveles, incluyendo la educación superior o educación terciaria, como se hace en referencia este documento invitando a los diferentes países a promover políticas y programas, presupuesto, evaluación continua, formación a docentes y promover la investigación (Organización de las naciones unidas, 2015).

2.3 La formación docente para la educación superior inclusiva

Una de las características más relevantes del enfoque de educación superior inclusiva es la formación docente, la cual es entendida como:

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y auto transformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición - afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad en función del cambio y la transformación de la sociedad. El docente es concebido como aprendiz (Nieva et al., 2016, p.18-19).

Desde la organización de las Naciones Unidas (ONU), el objetivo de desarrollo sostenible número 4, en su meta 4C invita a los países miembros a fortalecer la cualificación y la formación docentes mencionando que “de aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”(Organización de naciones unidas, 2015, párr.10).

El objetivo de desarrollo número 4 busca promover la educación de calidad en los diferentes niveles educativos, junto con una formación integral de los docentes en pro de un proceso de calidad e inclusión dentro de los diferentes programas educativos.

Es importante en este caso precisar que la formación docente en educación superior inclusiva, surge como respuesta a la diversidad que se encuentra en las aulas de este nivel educativo; al respecto la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) expone la necesidad de contar con un “Perfil del docente para la educación inclusiva que comprende las áreas de

competencia necesarias en la preparación del futuro docente en su labor en centros inclusivos, donde ha de dar respuesta a todas las formas posibles de la diversidad” (p.6).

En el contexto nacional, la formación docente en educación superior inclusiva pretende dar respuesta a uno de los principios establecidos por el MEN (2013), el cual busca “promover el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes pertenecientes a los diferentes grupos priorizados, focalizándose en las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema” (p. 49).

Dentro de la formación a docentes, existen algunos modelos y tendencias para los procesos de cualificación docentes, el primero hace referencia a los aportes de Hicks el cual propone una organización interna de este tipo de formación, para lo cual plantea una serie de dimensiones organizativas “local-central” y la “genérica-disciplinar” generando así los siguientes modelos:

- Central, tiene como característica principal que parte de una unidad central que es la encargada de todo el proceso de formación, en esta no se involucran las unidades y facultades académicas.
- Disperso, en este se involucran directamente los departamentos y facultades académicas los cuales son los encargados de ejecutar, suplir las necesidades y crear acciones en pro de la mejora de los centros de formación.
- Mixto, el cual abarca o articula los dos modelos anteriores desarrollando acciones centrales con un enfoque más genérico y otras acciones específicas de acuerdo a cada disciplina, aunque estas acciones no deben estar necesariamente coordinadas.
- Integrado, este retoma algunos elementos del modelo mixto, pero el aspecto en los que se diferencia es que las acciones en este modelo están completamente interrelacionadas (Aramburuzabala, 2013).

Por su parte Cáceres (2003), plantea que existen otros modelos, que abordan la formación permanente del profesorado en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

a) Modelo orientado individualmente. La característica principal de este modelo es que son los propios profesores quienes planifican las actividades de formación que creen que pueden mejorar su docencia y las realizan de forma autónoma. Los docentes aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, entre otros (p. 6).

b) Modelo basado en la observación y evaluación, este modelo se caracteriza por dirigirse a responder a la necesidad del docente, de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Otra premisa que subyace en este modelo es que la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común (Cáceres et al, 2003, p.6).

c) Modelo basado en el desarrollo y mejora de la enseñanza. Este modelo se basa en la creencia de que los profesores deben estar activamente implicados en el diseño de la FPU puesto que son ellos quienes mejor conocen la realidad, los problemas que se encuentran en la docencia y las necesidades de formación que tienen. Por lo tanto, la necesidad de dar respuesta a dificultades específicas guía las acciones de aprendizaje de los profesores (Cáceres et al, 2003, p.7).

d) El modelo de entrenamiento. En este modelo, los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa (Cáceres et al, 2003, p.7)

e) El modelo indagativo o de investigación. Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza, puede ser una actividad individual o

hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de una institución. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en un departamento docente de profesores, o puede ser el resultado de un curso en la universidad (Cáceres et al, 2003, p.8).

2.4 Marco legal sobre la formación docente para la educación superior inclusiva

Con el fin de tener una mejor consolidación y apropiación del tema central de la investigación (formación docente en educación superior inclusiva) fue necesario la búsqueda de documentos legales a nivel internacional, nacional y local. Esto debido a que, en la revisión bibliográfica, se encontró un aspecto en común en las diferentes investigaciones y es que los docentes no tienen una buena apropiación de las políticas y leyes para personas con discapacidad en el contexto universitario, lo que hace necesario el abordaje de los siguientes documentos:

2.4.1 Internacional

La convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un instrumento internacional que busca proteger y garantizar los derechos de las personas con discapacidad y al mismo tiempo la dignidad de esta población. En lo que respecta a esta investigación resaltamos el artículo 24 apartado 5 el cual plantea:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (CRPD, 2006, p.19)

En esta misma línea, la ONU expone la importancia de crear vínculos con proveedores de servicios, medios de comunicación y organizaciones de personas con discapacidad, junto con universidades y centros de formación docente. Precizando en varias barreras que impiden el acceso a una educación inclusiva de las personas con discapacidad, desde esta

investigación se resalta el ítem C donde muestra la insuficiencia en la formación docente expresando lo siguiente: “La falta de voluntad política, conocimiento técnico y capacidad para implementar el derecho a la educación inclusiva, incluyendo la insuficiente formación del cuerpo docente” (ONU, 2016, p.4).

2.4.2 Nacional

- El Ministerio de Educación Colombiano diseña un documento para orientar la formación de educadores, denominado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” el cual realiza una contextualización de algunos aportes que se han venido realizando en el país y externamente frente al tema de la formación docente.

Este documento ha desarrollado asuntos importantes sobre la formación de educadores, sus problemáticas y las políticas que se deben de tener en cuenta. El objetivo es plantear un sistema de formación donde se haga una caracterización demográfica, socioeconómica y de formación académica, así mismo, resaltar el rol profesional de los docentes en un mundo de transformación, teniendo como base de este sistema: la articulación, transparencia, continuidad, comunicación, entre otros.

En lo que concierne al tema de interés de esta investigación, cabe resaltar algunos aspectos que se hace relevante en cuanto a la formación de docentes hallados en el documento.

“La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia (...) El ejercicio de la docencia tiene como fundamento la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la

sociedad. La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral (...). (Decreto Ley 1278 de 2002 Art. 39 y 40). (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.92)

Otro aspecto importante precisar:

La Formación en educación para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales: el Decreto 2082 de 1996 reglamentario de la Ley 115, en su Capítulo IV, sobre formación de educadores, Artículos 18, 19 y 20 y la Resolución 2565 de 2003 artículo 9º reglamentaria de la Ley 115 de 1994 y del Decreto 2082 de 1996 establece que las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente de docentes o en servicio de los docentes de las instituciones que atiendan estudiantes con necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 99).

Además, dentro de los principios del sistema colombiano de formación de educadores, se destaca el de diversidad e interculturalidad, el cual hace referencia a:

Colombia, como nación pluriétnica y pluricultural, exige que la formación del educador reconoce y vincula la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, al igual que las comunidades y las diferentes capacidades personales, orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades y derechos. Desde ésta óptica, en la formación del educador deben construirse estrategias y opciones pedagógicas que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso, al igual que la identificación y apoyo pedagógico, según los ritmos y estilos de aprendizaje. Debe ser una enseñanza contextualizada, centradas en el diálogo y la interlocución entre los saberes propios y foráneos, en una perspectiva intercultural. Las acciones del sistema se encadenan en la creación de las condiciones relacionales y de infraestructura

propicias para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje que admiten la diversidad ambiental, humana, social, cultural y comunicacional propia del contexto nacional. (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.56)

- La Ley 30 de 1992 organiza los fundamentos del servicio público de educación superior, el cual tiene como principio que la educación pública es un proceso permanente que permite al ser humano su desarrollo integral, como un servicio público cultural y social, con fines específicos en cada campo del saber y debe ser accesible a quien cumpla con las capacidades y exigencias académicas.

Para esta investigación se resalta el artículo 1 el cual define:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Ley 30,1992, p.1).

De acuerdo con el capítulo II, artículo 37, la escuela debe: “Fomentar la preparación de docentes, investigadores, directivos y administradores de la Educación Superior” (Ley 30,1992, p.8).

- El Decreto 1421 de 2017 tiene como objetivo reglamentar diferentes aspectos para la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, que garanticen el acceso, la permanencia y calidad para esta población. Desde esta investigación se retoma la sección 3 Fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, el artículo 2.3.3.5.1.4.3:

Formación de docentes. Las entidades territoriales certificadas, en el marco de los planes territoriales de capacitación, orientarán y apoyarán los

programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, la regulación sobre educación inclusiva contenida en la Sección 2, Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2 del presente decreto y los referentes curriculares que para estas poblaciones expida el Ministerio de Educación Nacional» (Decreto 1421, 2017, p.17).

- La Ley estatutaria 1618 del 2013 busca garantizar los derechos de las personas con discapacidad en concordancia con la convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en aspectos como salud, protección social, habilitación y rehabilitación, acompañamiento familiar, educación, vivienda, cultura, trabajo, entre otros. Desde este proyecto nos acercamos a los aspectos que plantea esta Ley en relación a la educación superior en el artículo 11 numeral 4:

e) Incentivar el diseño de programas de formación de docentes regulares, para la inclusión educativa de la diversidad, la flexibilización curricular y en especial, la enseñanza a todas las personas con discapacidad, que cumplan con estándares de calidad.

i) Las instituciones de educación superior deberán promover la sensibilización y capacitación de los licenciados y maestros en todas las disciplinas y la inclusión del tema de discapacidad en todos los currículos desde un enfoque intersectorial.

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 a la temática de la discapacidad, que favorezcan la formulación y el normal desarrollo de las políticas de inclusión, con énfasis en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, como parte del plan territorial de formación docente. (Ley 1618, 2013, p.20).

- Otros de los documentos que pueden aportar a la construcción del marco legal son los “lineamientos política de educación superior inclusiva”, el cual recoge los avances realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que se han realizado en búsqueda de una sociedad más incluyente. Se plantea que los lineamientos exponen claramente cómo la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, esto permite pensar en un modelo abierto a la diversidad. Con este documento se ha logrado aterrizar, el ideal conceptual de la educación inclusiva a la realidad colombiana.

Este documento busca promover la formación en pro de mejores seres humanos y que convivan en paz, desde esa idea, la educación inclusiva es vista como un gran aporte para el enriquecimiento de la calidad que se quiere alcanzar, es por eso que los lineamientos que se plantean en él, muestran la implicación que ella tiene en la inclusión social.

En esta investigación, se hace necesario la revisión de este documento y en particular mencionar los 5 elementos que identifica el MEN para fomentar la educación superior inclusiva que propone a modo de reto: generar procesos académicos inclusivos, contar con profesores inclusivos; promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva; construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva y por último, diseñar una política institucional inclusiva. Todas estas acciones se pueden manifestarse en estrategias y acciones concretas que permitan la creación de espacios y políticas inclusivas en la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

2.4.3 Local

- La Universidad de Antioquia expide el acuerdo 317 del 6 de diciembre del 2007, a través del cual se propone la creación de un comité de inclusión como respuesta al acta 290 del 17 de marzo del 2005 donde se constituyó una comisión temporal que se encargaba del ingreso, permanencia y desempeño de las personas con discapacidad. En lo que respecta a esta investigación, se resalta la construcción del comité el cual tiene la función de ser el órgano consultor y asesor tanto del consejo académico como de la administración central lo cual permite proponer programas, estrategias y políticas que busquen el desarrollo y cumplimiento de la inclusión de las personas desde sus habilidades personales o condiciones culturales diferente al promedio de la población (Acuerdo académico 317,2007).
- La Universidad de Antioquia en su búsqueda de estar al servicio del avance de los conocimientos y la promoción de la cultura, propone el “el plan de desarrollo 2017-2027” llamado “una universidad innovadora para la transformación de los territorios” En él se plantean los principios que son vitales para la ejecución del mismo (igualdad, responsabilidad social, autonomía, universidad, libertad de cátedra, excelencia académica, entre otros) a su vez mencionan los objetivos que la universidad debe tener como guía para desarrollar todo su trabajo, algunos de ellos son: utilizar el conocimiento para solucionar los problemas y necesidades sociales, formar íntegramente en bases científicas, éticas y humanísticas, contribuir al mejoramiento de la calidad en los diferentes niveles de educación formal o no formal. El documento cierra con la mención de la metodología propuesta para el cumplimiento.

Algunos aspectos relevantes de este plan para la investigación son:

En el punto número 3.2 destacan un enfoque diferencial como aspecto a tener en cuenta en el plan de desarrollo 2017-2027, el cual se comprometen a llevar a cabo en pro de la inclusión, en cuanto a la educación superior inclusiva.

La Universidad se ha comprometido con una sociedad libre de exclusión social. La educación superior inclusiva se convierte así en una "estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, culturales y político jurídico (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan contra la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad)". (*Acuerdo superior*, 2017, p.55)

Otro de los aspectos que se hace importante resaltar es el siguiente:

La eliminación de situaciones que originen violencias, brechas de género, inequidades, desigualdades, exclusiones, racismos y discriminaciones en sus campus, y aportará a la disminución de las mismas en la sociedad. Avanzará hacia la reducción de barreras acceso, permanencia y egreso que limitan la participación efectiva de las poblaciones diversas en la educación superior. Desarrollará propuestas académicas pluriverbales y plurilingües que valoren, protejan y promuevan la interdisciplinariedad, la diversidad epistémica y las distintas expresiones de la heterogeneidad de la comunidad universitaria y de los actores con los que se relaciona. Asumirá los retos de su interacción permanente con la sociedad en un intercambio mutuo y de diálogo de saberes; y se transformará a partir de conocimientos diversos y plurales que enriquezcan su misión universitaria (*Acuerdo superior*, 2017, p .39).

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, debido a que buscaba dar respuesta a una necesidad de carácter social, en este caso se hace referencia a la formación docente en educación superior inclusiva, a través de sus mismos participantes (docentes y estudiantes), respecto a esto Galeano (2004) plantea que: el enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos, busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p.18.)

De manera particular, se buscó indagar por la experiencia formativa de docentes y estudiantes del programa UIncluye, con el fin de comprender cuáles eran las dimensiones y aspectos que caracterizan o aportan al diseño de estrategias que puede tener en cuenta un docente para fomentar la inclusión dentro del contexto de educación superior. Galeano (2004), también plantea que:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación (p.18).

La investigación tuvo un carácter exploratorio, debido a que en la revisión documental se identificaron pocas propuestas, iniciativas e investigaciones en el marco de la formación docente en educación superior inclusiva para personas con discapacidad intelectual, lo que muestra que este ha sido un tema poco indagado.

La investigación cualitativa de corte exploratorio tiene como objetivo según Sampieri et al., (1997):

Examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio (p.70).

Añadiendo que:

Se caracteriza por ser más flexible en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos, y son más amplios y dispersos que estos otros dos tipos (v.g., buscan observar tantas manifestaciones del fenómeno estudiado como sea posible). Asimismo, implican un mayor "riesgo" y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador (p.70).

En esta investigación, el caso lo constituye el programa UIncluye que hace parte de la Universidad de Antioquia, el cual permitió a los investigadores acercarse a la experiencia de los docentes universitarios y estudiantes con discapacidad intelectual pertenecientes al programa. Participaron tres jóvenes 2 hombre y una mujer que hacen parte del Programa UIncluye hace 2 años aproximadamente, que se seleccionaron en conjunto con dos educadoras especiales que acompañan el proceso de los jóvenes. También participaron cinco docentes que han estado vinculados al programa en diferentes etapas, pertenecientes a los 4 énfasis del programa UIncluye (transformación de alimentos, huertas urbanas, emprendimiento y preparación laboral) el cual pretende contribuir a la disminución de las barreras de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto educativo, social y ocupacional basado en el enfoque de las capacidades y las inteligencias (programa UIncluye, 2017).

Por su parte el estudio de caso se entiende según Vélez et al., (2000) como:

Una estrategia investigativa de descripción, interpretación o evaluación de una realidad social particular. El caso (como unidad de investigación) se estudia en sí mismo y en correlación con otro, como acontecimiento significativo, en su marco

socio cultural particular. Permite comprender desarrollando afirmaciones teóricas sobre las regularidades de una estructura; ilumina la comprensión del fenómeno para inducir a descubrir nuevos significados. (p. 19-20).

3.1 Técnicas de recolección de información

El desarrollo de la fase de recolección de información en el marco de esta propuesta, estaba previsto de manera presencial, debido a la pandemia ocasionada por el Covid 19, se modificó la forma de aplicación de los instrumentos. Por ello se utilizó la plataforma Meet para el desarrollo de las entrevistas a los profesores y el grupo focal con los estudiantes.

Con el propósito de recolectar información que aportará al cumplimiento de los objetivos se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de información:

A los docentes seleccionados se les realizó una entrevista, que es entendida como:

Un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona “el informante”, en término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativas de la experiencia del entrevistado (Alonso, 2007, p.1).

Esta técnica se implementó con docentes que hacen parte de la Universidad de Antioquia y participaron en el Programa UIncluye. De forma individual se realizó una entrevista de tipo semiestructurada la cual permitió conocer cuáles eran los conocimientos en cuanto a la formación inclusiva, para identificar las fortalezas y retos, mediante una conversación fluida debido a que este instrumento no se limitó a las preguntas establecidas. Para ello, se implementó como instrumento de investigación una guía tipo cuestionario

compuesta por ocho preguntas que favorecieron permiten la interacción entre el investigador y los participantes (Ver anexo 1).

Según lo expuesto por Aigner (2002)

Los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto, el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes (p. 2).

Respecto a los criterios o parámetros para el desarrollo de grupos focales Merton (1946) plantea: hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación; requiere de un guion de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar – hipótesis o caracterizaciones - y que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas.

Esta técnica permitió indagar sobre la valoración y opinión de los estudiantes respecto a los docentes que han acompañado su proceso formativo en UIncluye, el instrumento seleccionado fue un taller compuesto de diversas actividades, entre ellas un árbol de ideas el cual estaba enfocado en 6 preguntas a las cuales se les dio respuesta de forma colaborativa, junto a la construcción grupal de una silueta en la que se escribieron las características de un docente ideal (Ver anexo 2).

3.2. Análisis de la información

Para el proceso de análisis se utilizó el método de triangulación de la información, el cual aporta a la investigación una articulación entre la información brindada por las diferentes técnicas e instrumentos, permitiendo un mejor análisis y al mismo tiempo unos resultados significativos.

Okuda (2005) entiende la triangulación como aquella que “comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman” (p.120).

Para el caso de esta investigación, la triangulación fue llevada a cabo a partir de la revisión de literatura, el marco conceptual y la información brindada por los instrumentos de investigación (entrevistas y grupo focal).

3.3 Plan de análisis

La información que se obtuvo con el despliegue del trabajo a partir de campo a partir de las entrevistas y el grupo focal, los cuales se desarrollaron a través de la plataforma Meet, que permitió la grabación de los encuentros con la previa autorización de los participantes, por medio de un consentimiento informado (Ver anexo 3). Se realizó una transcripción exacta, detallada y sin comentarios a los aportes de los participantes. Para dicha transcripción se utilizó la herramienta SpeechTexter, la cual es una aplicación de Google Play que transforma la voz en texto, además cuenta con un diccionario personalizado que contiene signos de puntuación, números, entre otros; el cual facilitó el proceso de transcripción.

Con la información ya transcrita y organizada en documentos de Word, se inició subrayando la información que tenía mayor relación con los objetivos de la investigación y la revisión de literatura, de la cual se derivaron 3 categorías macro (formación, sensibilización, información). A partir de esto se desarrolló una matriz de análisis desde los tres ejes principales, de los cuales surgieron unas subcategorías y categorías emergentes (Ver anexo 4). A partir de esto, se establecieron unos códigos axiales y abiertos, los cuales permitieron la organización y análisis de las diferentes categorías y subcategorías identificadas.

Con la ayuda de un experto en el programa de Atlas. Ti versión 9, se importaron los diferentes documentos de Word, los cuales contenían la transcripción de las entrevistas y del grupo focal y su respectiva codificación, desde esta plataforma se generaron citas y códigos que permitieron establecer redes y gráficos de relación de la información (Ver anexo 5).

Al mismo tiempo se diseñaron un conjunto de estrategias de formación docente en educación superior inclusiva, basadas en la información antes mencionada.

Dichas estrategias fueron evaluadas y retroalimentadas por docentes universitarios expertos en formación de maestros, educación inclusiva y discapacidad intelectual. Estas constituyen un producto de la investigación que puede ser utilizado a futuro por profesionales interesados en la formación de docentes en educación superior inclusiva para la población con discapacidad intelectual.

Para llegar a los resultados se utilizó un informe generado por Atlas Ti.9, el cual contiene los elementos más relevantes brindados por los instrumentos, lo cual sirvió como insumo al momento de escribir los resultados, junto con esto se utilizó como estrategia argumentativa un proceso de descripción, análisis e interpretación de la información.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Buscando dar respuesta al objetivo general de esta investigación, el cual pretendió contribuir a la cualificación de la educación superior inclusiva mediante la identificación de elementos y estrategias que debe tener un programa de formación a docentes universitarios para favorecer los procesos de ingreso, permanencia y graduación de las personas con discapacidad intelectual y de acuerdo con la revisión de literatura realizada, evidenciamos que algunos investigadores coinciden en 3 categorías a tener en cuenta para desarrollar un programa de formación a docentes en educación superior inclusiva: Formación, sensibilización e información. Al respecto Moriña y Carballo (2018) desarrollaron una investigación en Sevilla (España), y plantearon que la formación mejora la actitud de los docentes: es fundamental incluir contenidos sobre los servicios y recursos que ofrecen las universidades respecto a la inclusión y sus normativas, se identifican tres factores principales para los docentes universitarios información-sensibilización- formación.

Para desarrollar una propuesta formativa en el marco de la educación superior inclusiva para docentes, se hace necesario brindar estrategias que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual, las cuales contribuyen a que los docentes modifiquen y repiensen las adaptaciones al currículo con el fin de que estos cambios puedan tener repercusiones en las metodologías utilizadas; al respecto Espinoza, et al., (2012) define las adaptaciones curriculares como una necesidad de la educación superior que involucre a los docentes como agentes precursores y garantes de estos cambios, concluyendo que se debe pensar en la necesidad de crear condiciones que favorezcan el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior e identificar las políticas de estado, debido a que aún no se posee un registro que muestre los programas, sistemas de apoyo, sensibilización, adaptaciones curriculares, tecnológicas, informacionales y arquitectónicas para el acceso de las personas con discapacidad al contexto universitario.

Se estructuraron los resultados y el análisis teniendo en cuenta las tres categorías mencionadas anteriormente (formación, sensibilización, información) y otras categorías emergentes que surgieron a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación, la

información obtenida se presenta teniendo en cuenta la recurrencia de las respuestas de los participantes en cada uno de los ejes.

Con el fin de desarrollar un análisis bajo el método de triangulación se retomaron algunos elementos que componen el planteamiento del problema, revisión de literatura y marco conceptual.

4.1 Eje formación

Las respuestas de los docentes participantes permiten evidenciar necesidades de formación centradas en el reconocimiento de adaptaciones al currículo y la implementación de sistemas de apoyos para el aprendizaje de la población con discapacidad intelectual en el contexto universitario.

Cabe resaltar, los cambios que se deben proponer e implementar en las metodologías utilizadas por el docente, como lo señala Maldonado (2018) deben buscar que los docentes planifiquen el proceso educativo con base en las necesidades de todos los estudiantes, que implementen metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación; evalúen de acuerdo a las condiciones de cada estudiante la capacidad comunicativa, efectúen innovaciones tecnológicas, renueven constantemente la práctica pedagógica y consideren las diferencias del estudiantado además, promuevan la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje, pensamiento reflexivo y crítico.

En relación a la apreciación expuesta por el autor, es importante traer a colación las estrategias de formación encontradas como resultado de la aplicación de los instrumentos en esta investigación y cómo estas son claves para apoyar el proceso pedagógico de las personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario.

4.1.1 Aprendizaje a través de la experiencia sensorial

La estrategia utilizada con mayor frecuencia por los docentes consta en brindar experiencias de aprendizaje a través de los sentidos. Al respecto en la entrevista # 1 fragmento 1:8 p.1-2 se expresa lo siguiente:

Hay que hacer un énfasis muy importante en todo lo que tiene que ver con la experiencia y también con la estimulación de los sentidos, desde lo que he podido, digamos en este corto período, trabajar con los muchachos, siento que el tema de estimular sus sentidos genera mayor recordación, por decirlo de alguna manera, entonces creería que puede ser eso; relacionado a eso y en aplicación o incorporación de conocimientos en su día a día o en su quehacer diario.

Además, se resalta la forma cómo la experiencia sensorial brinda comprensión de los conceptos y las teorías en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, así se precisa en la entrevista # 3 fragmento 3:2 p.2

Donde la experiencia es verificar ese contenido que puede atravesar el cuerpo, que la teoría sea comprendida, que a través de la experiencia se generen reflexiones de la vida cotidiana alrededor el concepto y la teoría.

Brindar experiencias de aprendizaje que permitan reflexionar lo cotidiano ayuda a tener en cuenta las características de las personas con discapacidad, para las cuales la comprensión de algunos conceptos o situaciones se hace compleja y requiere de algunos cambios en la metodología de enseñanza. Ya que en cuanto a las características de la población con discapacidad intelectual desde modelo multidimensional de Verdugo y Schalock (2009), se resalta la conducta adaptativa como uno de los componentes para comprender la definición de DI, entendiendo esta dimensión como el cúmulo de habilidades aprendidas y puestas en

práctica en lo cotidiano, se hace necesario que desde la práctica docente se implementen estrategias que permitan la puesta en práctica de los conceptos, teorías y conocimientos generales llevándolos a la cotidianidad de los estudiantes.

Además, se destacan algunos aspectos relacionados con las estrategias que emergen como respuesta a la educación en tiempos de pandemia, por ejemplo, uno de los docentes plantea una estrategia para continuar brindando situaciones de aprendizaje a través de la experiencia, a pesar de no poder encontrarse con los estudiantes en la huerta, en la cual normalmente se llevan a cabo sus clases, así lo menciona el docente en la entrevista #4, fragmento 4:3 p.3 el cual expresa que:

A cada chico y chica le llegaba un kit de huerta, de huerta de siembra entonces tutoriales de trasplante para la siembra de la albahaca y este kit hacía pues que simultáneamente todos y todas estuviéramos sembrando y pudiéramos compartir.

Se hace necesario precisar que, es clave ofrecer a los estudiantes una experiencia sensorial que les permita establecer una relación entre lo que aprenden y las diferentes sensaciones que esto les puede brindar; estas experiencias permitirán a su vez evocar esos conocimientos aprendidos para que puedan ser utilizados en situaciones académicas y sus aspectos de la vida diaria que lo requieran.

4.1.2 Trabajo en equipo

Otra de las estrategias evidenciadas en las entrevistas es el fortalecimiento del trabajo en equipo, al respecto los docentes argumentan que las buenas relaciones entre pares fortalecen un proceso de aprendizaje colaborativo, así mismo delegar responsabilidades y apropiarse del conocimiento, respecto a esto en la entrevista # 2 fragmento 2:12 p.8 se expone:

Yo ahí me di cuenta con ayuda de ellos que el tema tenía que ser muy práctico y muy visual, de darles a ellos muchas responsabilidades de trabajo en equipo y que ellos mismos logaran el objetivo.

Es importante resaltar que el trabajo en equipo se convierte en un factor motivacional expresado por los estudiantes que participaron en el grupo focal, al respecto algunos de ellos mencionan lo siguiente:

En el fragmento 6:1 p.2

Qué es lo que más me ha gustado me ha gustado de UIncluye el tener los compañeros y los profes por el respeto y el aprendizaje que tenemos en grupo.

En el fragmento 6:9 p.8

Ayudar a mis otros compañeros, a esperar el turno en la clase y ayudarme a mí también.

En el fragmento 6: 2 p.3

En UIncluye llevo dos años y qué es lo que me gusta más de UIncluye el trabajo en equipo.

En este tipo de estrategia se resalta que:

1. Mejora las relaciones interpersonales de los estudiantes, más allá de asuntos académicos.
2. Permite reconocer las habilidades de los pares académicos y cómo éstas convergen en pro de los objetivos en común, a su vez favorece tanto el ambiente del aula como el aprendizaje.

De igual modo, se destaca la necesidad de vincular a los pares académicos de los estudiantes con discapacidad en el trabajo en equipo, esto requiere especial atención, debido a que el docente es el encargado de mediar entre personas con y sin discapacidad. Teniendo en cuenta que, las cifras de personas con discapacidad que acceden a la educación

superior va en aumento, lo que hace imprescindible generar desde las prácticas docentes un ambiente que favorezca el trabajo en equipo.

4.1.3 Representación visual de la información- modelado

Los docentes entrevistados afirman que otra de las habilidades necesarias es el reconocimiento del apoyo visual para la apropiación conceptual, lo cual no se limita a la utilización de pictogramas o imágenes, sino que también se resaltan otras herramientas o medios digitales (videos, grabaciones de paso a paso) y demostraciones por medio de dramatizaciones o puestas en escena de situaciones reales. Con relación a esto se menciona en la entrevista # 5 fragmento 5:5 p.4

Que ellos estuvieran entendiendo ese concepto, apoyaba mucho con vídeos, los cuales debía poner como mínimo dos veces y de una manera pausada como por ejemplo cada escena y momento que se abordará un concepto.

Los profesores también afirman que las representaciones visuales permiten a los estudiantes aprendizajes sobre el uso de los recursos digitales como una estrategia para sus dinámicas personales o proyectos en otros espacios, en la entrevista # 4 fragmento 4:2 p.3 se expresa lo siguiente:

Grabarse, compartir sus videos y sus fotos ha permitido acercarnos y también que ellos se apropiaron mucho del discurso. Se notó con el paso del tiempo que fueron perdiendo todo el miedo al expresarse ante la cámara, siento que eso fue una muy buena estrategia.

Cabe resaltar que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convierte en un elemento motivacional y mediador al momento de representar la información de forma visual, debido a que el medio digital ofrece una amplia gama de posibilidades que van desde un video, una imagen, un collage, un tutorial, organizador gráfico, entre otros.

Con relación a esto Arista 2014 expone:

El aprendizaje y enseñanza en la formación del estudiante, se da a través de contenidos transmitidos mediante una metodología que puede ser apoyada sustancialmente por recursos tecnológicos, que estimulen y sensibilicen los sentidos de manera más aguda y permanente, logrando con esto que los ambientes de clases sean más aceptables por el receptor, que exista un interés y emoción que se fundan en un aprendizaje significativo (párr. 15)

A su vez se resalta el modelado como otro medio de representación visual, el cual consiste en la demostración de acciones, a través de situaciones hipotéticas que permiten la comprensión de conceptos, o situaciones de la vida cotidiana, como se precisa en la entrevista #2 fragmento 2:3 p.3

Entonces en ese sentido era muy visual, se trataba de explicar y hacer la práctica yo hacía algunas actividades para que ellos vieran, especialmente en el manejo de herramientas, cómo es una clase de transformación de alimentos pues necesitamos manejar cuchillos y calentar cosas entonces explicar muy bien eso.

Es evidente que hacer demostraciones de las acciones es más pertinente que la instrucción verbal, pues permite mayor claridad de los conceptos o las actividades de clase; la explicación seguida de la demostración de acciones permite una mayor apropiación de lo enseñado como se plantea en la entrevista #2 fragmento 2:9 p.7:

Yo les decía ahora, es el tema visual, ósea, yo no puedo hablar mucho, sino que a ellos hay que mostrarles cómo se hace, con ellos hay una ventaja, y yo se los digo cuando llegan profesores nuevos a dar los talleres y es que ellos acatan muy bien las instrucciones.

Con el fin de eliminar las barreras en el contexto de educación superior se hace indispensable que el docente cuente con diferentes recursos y estrategias que le permitan llevar a cabo procesos de enseñanza, donde se tenga en cuenta la forma en la que el estudiante comprende la información y cómo los docentes pueden representarla para lograr los objetivos académicos. En relación a esto en México Barradas et al., (2019) propone el desarrollo de prácticas inclusivas, las cuales se refieren a: la eliminación de barreras, dar apoyos requeridos (recursos), aplicación de los principios del DUA (diseño universal de aprendizaje) y el DUI (diseño universal de instrucción), dentro de este último hace énfasis en la labor del docente universitario, el cual debe diseñar actividades y materiales teniendo en cuenta la representación visual de la información como un elemento central que permite la comprensión de las temáticas académicas para las personas con DI.

4.1.4 Evaluación

La evaluación fue identificada por los profesores como una estrategia primordial con el fin de valorar el proceso de aprendizaje de los jóvenes con DI, debido a que la evaluación que implementa el docente puede convertirse en un factor motivacional para que los estudiantes continúen comprometidos con su proceso o, por el contrario, se puede convertir en una barrera que impida el avance académico de los estudiantes.

Los docentes manifestaron la necesidad de conocer las formas de evaluación más pertinentes para la población con discapacidad intelectual, a partir del proceso y las características del estudiante, posibilitando así las adaptaciones necesarias que aporten al aprendizaje y la formación. Respecto a esto se manifiesta en la entrevista #2 fragmento 2:6 p.5:

Enseñarnos cómo hacer para realizar ese tipo de evaluaciones de los procesos de aprendizaje, entonces, yo pensaría en esos 3 asuntos: pedagogía para ese tipo de personas, cómo explicarles y cómo evaluarlos.

Se identifica la necesidad de un proceso evaluativo que explore otras estrategias distintas a las tradicionales que, a su vez tenga en cuenta el desempeño individual, el

trabajo colaborativo y las acciones de mejora desde asuntos prácticos y un paso a paso que lleve a la elaboración de productos concretos que permitan vivenciar el aprendizaje de forma contextualizada.

Al respecto Maldonado (2018) menciona que los docentes requieren formación para innovar en las metodologías de aprendizaje, planificación, medición y evaluación; además, se requiere que los docentes sean comprometidos y tengan actitud positiva para entender y aceptar las diferencias de los estudiantes.

Es importante que los docentes comprendan la inclusión desde los procesos evaluativos, esto se constituye en uno de los retos de la educación inclusiva, lo que hace necesario desmitificar la falsa creencia de que las personas con DI no logran alcanzar las metas estandarizadas que se establecen en las instituciones de educación superior. Por esta razón los docentes son claves en esta transformación, son ellos quienes diseñan las propuestas evaluativas desde su campo de saber.

4.1.5 Método de aprendizaje por repetición

Los profesores resaltan la repetición como estrategia y apoyo para la explicación de las diferentes temáticas, esta estrategia puede darse por medio de instrucciones verbales, acciones o haciendo uso de las TIC. Con respecto a esto en la entrevista #5 fragmento 5:5 p.4 el docente expresa:

Con ejemplos reales que ellos estuvieran viviendo, debes asegurarte que ellos estuvieran entendiendo ese concepto, me apoyaba mucho en vídeos, los cuales debían ver como mínimo dos veces y ponerlos de una manera pausada, como por ejemplo cada escena, cada momento y verificar su comprensión.

Esta estrategia también es destacada por los participantes del grupo focal, para los cuales, es de vital importancia que los docentes tengan buena disposición y paciencia para

repetir la instrucción o explicación las veces que se requiera. Al respecto en el fragmento 6:3 p.6 se menciona:

Los profesores nos apoyan y si tenemos alguna dificultad nos vuelven a explicar hasta que lo entendamos.

Para entender la forma en la que las personas con discapacidad comprenden la información, se hace necesario identificar las barreras cognitivas que dificultan el proceso de aprendizaje dentro del ámbito académico. De acuerdo con lo planteado por Verdugo y Schalock (2009) el modelo multidimensional de la discapacidad ayuda a esta comprensión, la dimensión de habilidades intelectuales, hace referencia a diferentes áreas (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia).

En síntesis, los docentes deben incentivar a los estudiantes para que manifiesten sus dudas e inconformidades respecto a los contenidos que se les enseñan y cómo lo hacen, con el fin de que se pueda identificar la estrategia más pertinente para el desarrollo de sus clases. Además, los docentes deben tener en cuenta que hay estudiantes con dificultades para expresar verbalmente sus dudas, lo que implica estar atento al lenguaje no verbal de sus estudiantes.

Al mismo tiempo es preciso contar con una amplia gama de alternativas de enseñanza como respuesta a las dificultades de comprensión de las temáticas de clase, con esto se hace referencia a que el aprendizaje por repetición no es explicar usando la misma metodología, sino, que incluye el replantearse otros medios para una mejor apropiación del conocimiento. Además, de las estrategias mencionadas, el docente debe ser paciente respecto a lo que deba explicar, entendiendo que el éxito del proceso académico de las personas con discapacidad está más asociado a la apropiación de conceptos, que a la cantidad excesiva sin mucha comprensión.

4.1.6 Niveles de apoyo

Los participantes resaltan la importancia de contar con una formación, que les permita tener en cuenta las características, particularidades y apoyos que pueden requerir los estudiantes con discapacidad intelectual para lograr los objetivos propuestos dentro del aula.

Al respecto en la entrevista # 3 fragmento 3:10 p.10 se menciona:

Ahí no solo la parte de los jóvenes con discapacidad sino de la cantidad de jóvenes que hay en el grupo y capacidad o los apoyos que requieran para poder lograr el objetivo con las temáticas.

Conviene decir que el trabajo académico con la población con discapacidad intelectual debe estar acompañado por su círculo cercano; estos apoyos deben ser brindados en la menor cantidad posible, siempre buscando la independencia y autonomía de la PCD. También cabe señalar que, dentro del aula no se debe confundir el realizar o brindar un apoyo con llevar a cabo prácticas asistencialistas, las cuales están centradas en cubrir necesidades y brindar todo sin permitirle a la persona el mínimo esfuerzo.

Por otro lado, se debe tener en cuenta la definición de los apoyos directos e indirectos que plantea la Asociación internacional para el estudio científico de la discapacidad intelectual (2004)

Apoyos directos: estos pueden ser físicos, verbales, supervisión cercana y supervisión intermitente.

Apoyos indirectos: adaptaciones a las estrategias, esto sobre cómo puede realizar una actividad y las estrategias que se le brindan a la familia o amigos para que puedan ser apoyos directos, otro aspecto, son las valoraciones periódicas sobre cómo está desarrollando una actividad.

Con todo lo anterior se plantea que los pares académicos se pueden convertir en apoyos directos, con el debido acompañamiento y asesoría del docente, brindándoles herramientas que los conviertan en un apoyo pertinente.

4.1.7 Flexibilidad en los tiempos

Los participantes destacan la importancia de generar estrategias referentes a la flexibilidad en los tiempos, en aspectos como modificar, ampliar y/o fragmentarlos para las entregas, evaluaciones y actividades de clase; teniendo en cuenta que debe haber un cambio en las dinámicas cuando en el aula hay estudiantes con discapacidad intelectual, lo cual requiere una disposición por parte del docente en lo que refiere a la complejidad de los procesos, contenidos y actividades. Esta observación se puede corroborar, en la entrevista #3 fragmento 3:11 p.7 en la se plantea lo siguiente:

El tiempo o profundidad que se hace con algunos de los temas por ejemplo hay un tema que yo planeo que sea para una clase y resulta que me lleva tres clases para lograr que los jóvenes lo comprendan.

Por consiguiente, para el docente es difícil predecir dentro de sus planeaciones de clase los tiempos exactos en los que se da por parte de los estudiantes la apropiación de los conocimientos o los factores externos y de aula que intervienen, modificando los tiempos de clase, como ejemplo, cabe mencionar un estudiante que no logra comprender la instrucción o el tema de clase, o los estudiantes que requieran más tiempo para el desarrollo de alguna actividad.

En concordancia con lo antes mencionado el Ministerio de Educación Nacional (2007) plantea que:

Todas estas personas tienen potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo y social y pueden acceder a los diferentes niveles y grados de la

educación formal de Colombia. La escuela les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas, aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlas (párr.7)

Cabe resaltar la importancia de la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual en la toma de decisiones respecto a cómo se distribuyen los tiempos, donde se lleguen a acuerdos entre docentes y estudiantes buscando el beneficio de ambas partes.

4.1.8 Ajustes razonables

Los docentes entrevistados plantean que los ajustes razonables son una herramienta que puede ser implementada por cualquier profesional que desde su labor esté involucrado en el trabajo con personas que presentan discapacidad intelectual. Los ajustes razonables son definidos por las Naciones Unidas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (2006) como:

Las modificaciones y adaptaciones 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 (p. 5).

En relación a esto, cabe mencionar lo planteado en la entrevista # 3 fragmento 3:3 p.2 se expone:

Adaptamos estrategias y metodologías para que todos estos factores diferenciales entre ellos mismos conversen, los ponemos en común y desde esa misma vara hacemos ajustes razonables para que puedan acceder en este caso a educación superior.

Al respecto conviene decir que los ajustes razonables se han asociado a la educación básica y media como respuesta a la diversidad de la población estudiantil, buscando la superación de las barreras que se puedan presentar en estos niveles educativos. Teniendo en cuenta que la diversidad de la población que accede a la educación superior está en aumento, se han generado iniciativas que buscan la inclusión de la población con discapacidad en este nivel educativo.

Como lo menciona la Fundación Saldarriaga Concha cuando publica 330 becas en Colombia para las personas con discapacidad en la educación superior, y señala que el país tiene como reto en la actualidad un 56% de estudiantes con discapacidad que se encuentran vinculados a la educación básica y media, invita directamente a fortalecer el acceso a las carreras técnicas, tecnológicas y universitarias. (Fundación Saldarriaga Concha, 2019).

En busca de dar respuesta a las barreras que pueden presentar los estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto de educación superior, se hace necesario que los docentes que hacen parte de este sistema se piensen los ajustes razonables desde su área de saber específico, teniendo en cuenta las características y barreras que puede presentar esta población.

4.1.9 Lenguaje claro y conciso

Desde la perspectiva de los docentes se resalta la adecuación de las explicaciones o indicaciones a un lenguaje más claro y conciso que permita una mejor comprensión de las temáticas. Como se precisa en la entrevista # 1 fragmento 1:6 p.5

Hay varias, cuando yo inicié el programa empecé con una estrategia muy teórica, inmediatamente tuve que modificarla porque son tiempos prolongados, diálogo que puede ser robusto para ellos.

Las limitaciones que presentan las personas con discapacidad intelectual en la comprensión del lenguaje oral, se relacionan a su vez con otros tipos de lenguaje como el escrito o los símbolos. Así como lo menciona Tejada (2020)

Debido a sus problemas de memoria, concentración o análisis, las personas con discapacidad intelectual pueden experimentar dificultades para comprender la información incluida en cualquier tipo de señalización, en los documentos escritos y/o en los procesos para utilizar productos y/o servicios. En particular, puede resultarle tremendamente difícil localizar un destino en un mapa, ordenar información a través de demasiados detalles o complejas instrucciones, etc. (párr.13-14)

Por otro lado, los participantes del grupo focal, mencionan como característica importante que el docente tenga en cuenta que las personas con discapacidad requieren un lenguaje más simple que facilite la comprensión. Como lo expresa un participante del grupo focal fragmento 6:14 p.17:

Que tenga una buena enseñanza para enseñar a nosotros y que sea formal que no sea tan que no sea así, se me olvidó la palabrita...que sea claro para que nos enseñe.

Es ideal el acompañar las explicaciones del lenguaje claro y conciso con expresiones de lenguaje corporal que pueda favorecer la comprensión. Adicional a esto, esta estrategia permite en el ámbito universitario se facilite la comprensión del lenguaje académico partiendo de una explicación clara y concisa de los contenidos.

4.1.10 Reconocimiento de los intereses

En este ítem se destaca la importancia de reconocer los intereses de los estudiantes con discapacidad para generar mayor motivación en el proceso de aprendizaje, respecto a esto los entrevistados plantean como necesario identificar que el estudiante está en la clase por

decisión propia, porque le gusta y no porque un tercero influyó en su decisión; además es relevante proponer actividades en las cuales los estudiantes se sientan interesados y motivados para llevarlas a cabo. Esto es resaltado en la entrevista # 1 fragmento 1:4 p.4

Tiene que ver con lograr captar cuáles son los intereses reales de cada uno de los chicos, no solamente que estén acá porque a lo mejor escucharon y a lo mejor por reacción quieren estar en este espacio, en esta línea, en este enfoque como realmente de un disfrute en el área y en el enfoque que hayan tomado si se sienten realmente identificados.

Las estrategias de intervención docente en el aula, no siempre están atravesadas por asuntos netamente académicos, sino que en ocasiones se encuentran permeados por aspectos emocionales y subjetivos de los estudiantes; el aprendizaje puede ser movido por los intereses propios del estudiante o los que puede despertar el docente desde su práctica. Desde este análisis se puede retomar lo expuesto por La Universidad internacional de Valencia (2018):

Para lograr que los alumnos encuentren las clases suficientemente interesantes es necesario potenciar su motivación intrínseca, es decir, el interés que sale del interior del propio alumno o alumna. Es importante también ayudar al chico a que encuentre un valor en el aprendizaje que le pueda ayudar en su vida cotidiana. En ocasiones, será una utilidad claramente práctica y en otras en forma de sólida base de conocimientos y competencias que le faciliten poder desenvolverse con soltura en los retos y situaciones de la vida (párr.1).

4.1.11 Estilos de aprendizaje

Dentro de las estrategias, los docentes destacan la importancia de reconocer e identificar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, debido a que algunos se desenvuelven mejor según su tipo, ya sea visual, auditivo o kinestésico. Esto permite orientar las actividades y la evaluación con el fin de facilitar el proceso y la inclusión en

este caso de las personas con discapacidad. Esto lo evoca el participante de la entrevista #3 fragmento 3:9 p.6

En el aprendizaje muchos tienden a tener mejores resultados en la parte escrita, otros en la oral, otro es muy interesante porque en la parte kinestésica cuando se hacen evaluaciones con actividades teatrales donde la experiencia es corporal.

Los estudiantes con discapacidad intelectual más allá de tener un mismo diagnóstico, presentan unas características particulares que influyen en como aprenden. Se hace necesario entonces que el docente tenga en cuenta esa individualidad planteando las estrategias de enseñanza que correspondan a estas características.

Respecto a esto Gordón (2016) plantea

El estilo de aprendizaje predominante permite alcanzar aprendizajes significativos; que el estudiante aprende de mejor manera cuando la actividad sugerida por su docente se identifica con su estilo de aprendizaje; que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando existe afinidad entre el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje predominante, lo cual coadyuva para mejorar el desempeño de los sujetos involucrados; favorece la relación docente estudiante; teoría y praxis; predomina una comunicación bidireccional; propicia un aprendizaje holístico. (p.37).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que en los programas de formación a docentes, se les brinden herramientas que permitan identificar los estilos de aprendizaje y a su vez sirvan de insumo para la planificación de sus clases. En el caso particular de la población con discapacidad intelectual, utilizar su estilo de aprendizaje permite un mejor procesamiento de la información brindada por el docente. Además, dentro de los principios del sistema colombiano de formación de educadores, se destaca el de diversidad e interculturalidad, el cual hace referencia a:

Desde ésta óptica, en la formación del educador deben construirse estrategias y opciones pedagógicas que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso, al igual que la identificación y apoyo pedagógico, según los ritmos y estilos de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.56).

4.2. Eje sensibilización

Este eje permitió identificar la perspectiva de los participantes respecto a la actitud de los docentes hacia la población con discapacidad intelectual y la importancia de conocer aspectos conceptuales en materia de D.I.

A partir de lo anterior surge la necesidad de incluir en los programas de formación a docentes en educación superior inclusiva, un componente de sensibilización que brinde un acercamiento a la población, no solo desde el ámbito conceptual, sino también, desde una experiencia cercana que les ayude a ser conscientes de las barreras y capacidades de la población con discapacidad. Como lo expresa Maldonado (2018).

La conciencia y sensibilidad social. Estas características permiten repensar el aprendizaje desde diversos panoramas, pero se debe considerar la realidad de los sujetos que participan en la educación superior. El rol de acompañante por parte del profesorado, facilita la construcción de nuevos puntos de encuentro, entorno a ideas y pensamientos expresados por los educandos. Los académicos, tienen que ser sensibles ante los problemas sociales y educativos que se viven hoy en día en las distintas sociedades (125).

4.2.1 Actitud docente

Como uno de los aspectos principales para llevar a cabo procesos de sensibilización docente, los participantes expresan continuamente que es importante pensarse la actitud de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad.

Este proceso de sensibilización se convierte en una estrategia fundamental como vía para enfrentar los prejuicios y miedos que construyen los docentes alrededor de los estudiantes con discapacidad intelectual, como se menciona la entrevista # 5 fragmento 5:7 p.4 menciona lo siguiente

La universidad Antioquia y las otras universidades están volviendo y se tienen que volver mucho más inclusivas entonces a los docentes no se les puede volver un pánico o correr del susto cada vez que le llega un estudiante con alguna discapacidad y entonces que se les vuelve complejo entonces yo cómo preparó clase yo qué voy a hacer llenarse de peros, excusas o miedos como por esa falta de sensibilidad a la diversidad pues ya la inclusión.

Este aspecto tiene una amplia relación con los cambios que se realizan en la metodología de enseñanza, tales como: el aprendizaje a través de la experiencia, la utilización lenguaje claro y conciso, flexibilización en los tiempos, entre otros. Debido a que el docente puede desarrollar las adaptaciones en la metodología de acuerdo a la actitud y la forma en que percibe a la población con discapacidad intelectual.

Como ejemplo de esto, Moriña 2015, concluye como resultado de su investigación que:

Las modificaciones son más simples de realizar, como facilitar las diapositivas y documentos por adelantado o permitir grabaciones de audio de las clases. Estas cuestiones que a simple vista parecen asequibles, pueden suponer una gran dificultad para determinados estudiantes cuando el profesorado no muestra una actitud positiva para acometer estas iniciativas (p. 172).

Se hace necesario desarrollar procesos de sensibilización debido a que los docentes no muestran disposición para cambiar sus metodologías respecto a la diversidad, por lo tanto, se requiere que, más que estrategias de formación, es llevar a cabo procesos de sensibilización que permitan modificar la actitud de los docentes hacia los estudiantes que

presentan discapacidad, al respecto en la entrevista #2 fragmento 2:1 p.2 se plantea lo siguiente:

Desde lo académico si debe haber un cambio pues como más que en los contenidos es en la actitud o en la forma de asumir los docentes de la universidad este tipo de situaciones que se presentan cuando las personas están ahí, y eso yo creo pues que ningún profesor, ningún no, yo creo que muy pocos, estamos preparados para cuando se nos presentan estas situaciones.

A partir de este aporte, se vuelve necesario analizar la idea que han concebido algunos docentes de que el trabajo pedagógico con las PCD está relacionado solamente con un asunto de preparación. Cuando en cierta medida, hay otros factores que también intervienen, tales como: la responsabilidad de las intuiciones de educación superior para acompañar a los docentes en los procesos de inclusión de esta población, ofreciéndoles las estrategias y herramientas para que el docente pueda realizar sus prácticas formativas en un contexto inclusivo, asumiendo al estudiante con discapacidad como un participante de la comunidad universitaria y en esa medida se le garantice su derecho a una educación de calidad.

También se resaltan algunos aspectos que intervienen en el proceso de sensibilización enfatizando en la actitud docente desde la perspectiva de los estudiantes de UIncluye que participaron en el grupo focal:

- *Ser pacientes y dedicados a su trabajo y con mucho amor” (p.7).*
- *Explicándonos, dándonos consejos siendo pacientes y buscando la mejor forma para que logremos cumplir con la responsabilidad (p.6).*

Es entonces posible que desde una actitud positiva se pueda influir positivamente en el proceso académico de una persona con discapacidad y al mismo tiempo establecer una relación más cercana con la realidad de los estudiantes, entendiendo que la discapacidad no es una mera limitación, sino que cada uno tiene sus ritmos y estilos de aprendizaje.

En otras investigaciones se concluye la relevancia que tiene mostrar una actitud positiva y como esta influye en los diferentes ámbitos académicos en donde se encuentran las PCD, así como menciona Moswela y Mukhopadhyay (2011) mostrar una actitud positiva hacia la respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. De hecho, las barreras actitudinales son reconocidas como uno de los principales impedimentos para el éxito de las personas con discapacidad en sus estudios.

Dentro de la actitud docente hacia la población con discapacidad, cabe resaltar tres elementos a tener en cuenta: La paciencia para entender que el proceso académico de una PCD está lleno de retos y barreras tanto para el maestro como para el estudiante, la empatía para ponerse en el lugar del otro y una buena comunicación docente-estudiante para expresar con confianza que se requiere y se espera del otro.

4.2.2 Historia, conceptualización y clasificación de la discapacidad intelectual

Algunos de los participantes concuerdan en la importancia de un abordaje histórico de la discapacidad como un elemento importante para la sensibilización de docentes en los procesos formativos. Así mismo expresan la necesidad de tener una mayor apropiación conceptual de la discapacidad intelectual y su respectiva clasificación, lo cual les puede permitir una mayor conciencia para el trabajo pedagógico con esta población. En relación a esto en la entrevista #5 fragmento 5:2 p 3 se expresa:

Lo importante sería por ejemplo conocer unos conceptos básicos de la inclusión de qué son las personas con discapacidad y demás a través experiencias reales mucho más allá de eso sería más tener unas experiencias de sensibilización.

Conocer la historia de la discapacidad permite al docente el reconocer las diferentes luchas sociales que han tenido las personas con discapacidad en busca de que se garanticen sus derechos y participación dentro de las diferentes esferas sociales. Lo cual permite una

reflexión sobre su papel como agente que promueve la inclusión dentro de las aulas universitarias.

Haciendo énfasis en la discapacidad intelectual, se hace necesario que el docente conozca un componente conceptual que le permita de forma general acercarse a la definición y características de esta población con el fin de tenerlo en cuenta para la planeación y el desarrollo de las clases. En relación a esto Moriña (2015) entre los resultados de su investigación concluye “Los estudiantes con discapacidad sugieren que el profesorado se debe formar en relación a la discapacidad” (p.172).

4.3 Eje información

En este eje se indagó por el conocimiento que tienen los docentes respecto algunas normativas del contexto nacional relacionadas con la educación superior inclusiva de personas con discapacidad intelectual y la pertinencia de estas en el proceso de formación docente.

La relevancia de este eje se debe a la necesidad de reconocer a la población con discapacidad como sujetos de derechos en diferentes contextos y para este caso de la educación superior; es así como desde instancias de carácter internacional y nacional se busca garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de la población con discapacidad en este contexto.

4.3.1 Desconocimiento en rutas, leyes y políticas

En referencia a este aspecto, todos los participantes de las entrevistas concuerdan en que poseen un conocimiento vago respecto a las políticas, rutas y leyes nacionales que están pensadas para la población con discapacidad en el contexto de educación superior. Por otra parte, los participantes reconocen que la Universidad de Antioquia ha tenido algunas iniciativas y rutas de atención para promover la inclusión de las personas con discapacidad en el contexto universitario. Además, algunos participantes exponen la necesidad de una

mayor difusión de la información de propuestas, programas, rutas y políticas que brinda la universidad a la población con discapacidad.

Respecto a esto en la Entrevista #4 fragmento 4:7 p. 6 se expresa:

No la verdad no conozco mucho de las políticas de la parte legislativa sé que la trabajamos en clase cuando yo tomé los cursos, pero a nivel desconozco completamente las legislaciones al respecto.

Es así como desde esta investigación, se plantea que en un programa de formación docente en educación superior inclusiva se hace indispensable abordar el marco legal en torno a los derechos de las personas con discapacidad, debido a que el docente más que un agente formativo es un sujeto político que puede apoyar y garantizar los derechos de las personas con discapacidad desde pequeñas acciones como: brindar a los estudiantes información relacionada con las leyes internacionales y nacionales que le permitan una apropiación de ellos y no dejar que estos sean vulnerados, además, informarlos sobre las rutas o programas que brinda la universidad. Cabe señalar lo planteado por Morales et. al (2016)

Es necesario sensibilizar a estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad universitaria, sobre los derechos y posibilidades que brinda para la inclusión de personas con discapacidad, así como sobre el derecho que asiste a este colectivo a beneficiarse de medidas que garanticen su acceso a la institución, su ingreso en los centros, su permanencia en la universidad y el ejercicio de sus derechos académicos en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna (p. 101).

Desde el ámbito institucional, se debe fortalecer los mecanismos de difusión para dar a conocer las políticas, rutas y programas que brinda la universidad para la población con discapacidad, con el fin de que, tanto estudiantes y docentes puedan conocer y participar.

4.4 Categorías emergentes

En este apartado se mencionan las categorías que emergieron como resultado de la aplicación de los instrumentos de investigación, estos elementos no fueron tan relevantes en la revisión de literatura, sin embargo, es importante mencionarlos debido a que aportan una nueva perspectiva respecto a la formación docente en educación superior inclusiva.

4.4.1 Mejorar la autoestima y la autonomía

Desde el grupo focal algunos participantes expresaron la importancia de que los docentes en el aula promueven las habilidades para el logro de las metas de las PCD aquello que los apasiona y a partir de allí incentiven la autoestima, la autonomía, y la propiciando espacios donde los estudiantes estén al frente de su proceso formativo y el desarrollo de las diferentes actividades. Al respecto los participantes del grupo focal en el fragmento 6:7 p.8 expresaron:

Puse que a mejorar la comunicación con las demás personas y también puse a confiar en uno mismo en la forma en la que uno también puede lograr las cosas que piense realizar.

Este elemento puede ser incorporado dentro de un programa de formación a docentes universitarios, como parte del eje de sensibilización. Debido a que se hace necesario que el docente crea en las capacidades de los estudiantes con discapacidad y en el cumplimiento de las metas que estos se proponen.

4.4.2 Estado emocional de los estudiantes

Uno de los temas emergentes que es resaltado tanto por estudiantes como docentes, es la importancia de que en las aulas se realice la pregunta por el estado emocional de los estudiantes, que haya una preocupación por cómo se encuentra ese sujeto, que está

aprendiendo, debido a que esto tiene gran influencia al momento de aprender, por ejemplo, si la persona está tranquila o feliz es más fácil que logre concentrarse en las clases, en cambio, si su estado anímico está bajo, puede distraerse con mayor facilidad y no sentirse motivado frente a las temáticas presentadas por el docente. Al respecto se plantea lo siguiente en la entrevista #2 fragmento 2:5 p.4

A veces el docente va y habla y ni siquiera somos capaces de mirar a los ojos a los estudiantes sabiendo que ahí hay un montón de historias de situaciones que inclusive tocan con lo personal porque uno a veces tiene que llegar un poco a ese ser humano, y en ocasiones hay que preguntar qué pasa, muchacho o muchacha qué pasa, ¿qué está pasando? hay situaciones y desde ahí para mí empieza pues lo inclusivo.

Desde este aporte, podemos concluir que el rendimiento académico no está movilizado solamente por asuntos cognitivos, sino que, los factores emocionales pueden afectar de forma positiva o negativa este proceso. Esto implica que el docente reconozca en su labor los diferentes factores contextuales que pueden afectar el estado anímico de sus estudiantes y realice las adaptaciones o cambios para optimizar el proceso académico de sus estudiantes.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo de este proyecto de investigación permitió concluir lo siguiente:

- Se requiere brindar a los docentes universitarios una formación enfocada en la inclusión de personas con discapacidad, con el fin de que puedan identificar su potencial cognitivo e involucren estrategias formativas para esta población en sus prácticas docentes.
- Para el diseño e implementación de un programa de formación a docentes en educación superior inclusiva, se deben tener en cuenta tres ejes fundamentales:
 1. Formación: el cual hace énfasis en algunas adaptaciones o estrategias de enseñanza para las personas con discapacidad, entre las cuales se resalta el aprendizaje a través de la experiencia, el trabajo en equipo, representación visual de la información-modelado, evaluación, método de aprendizaje por repetición, niveles de apoyo, flexibilidad en los tiempos, entre otros.
 2. Sensibilización: se busca concientizar a los docentes sobre su actitud hacia la población con discapacidad intelectual y la importancia que tiene conocer aspectos conceptuales respecto a esta.
 3. Información: se hace necesario formar al docente en aspectos como leyes, programas y rutas de atención que buscan garantizar la inclusión y el reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad.
- Desde las apreciaciones de los participantes, se encontró la necesidad de una formación que retome la sensibilización, debido a que un docente universitario, no solo debe realizar cambios en la metodología, se requiere fundamentalmente un cambio de actitud hacia los estudiantes con discapacidad.

- Se identificó una falencia en el conocimiento de leyes, políticas y rutas que se brindan para la atención y garantizarían los derechos de las personas con discapacidad, lo que hace necesario buscar mecanismos para la formación y difusión desde las instituciones de educación superior en este ámbito.
- Es necesario que el docente cuente con una amplia gama de alternativas de enseñanza como respuesta a las diferencias cognitivas que puedan presentar las PCD. Entendiendo que, el aprendizaje por repetición no es explicar usando la misma metodología, sino, que incluye el replantearse otros medios que brinden una mejor apropiación del conocimiento. Además, el docente debe ser paciente respecto a lo que deba explicar, debido que el éxito del proceso académico de las personas con discapacidad está más asociado a la apropiación de conceptos, que a la cantidad excesiva sin mucha comprensión.

Después de la realización de este trabajo de investigación, se identifican algunas recomendaciones, muy necesarias para avanzar en la comprensión e implementación de un programa de formación de docentes universitarios para la educación superior inclusiva:

- Las estrategias de formación derivadas de la investigación en los tres ejes: formación, sensibilización e información, pueden constituirse en una guía para que la universidad diseñe un programa de formación continua con sus profesores, que garanticen una preparación para la educación superior inclusiva.
- El diseño y experimentación de propuestas de investigación en la formación de docentes en educación superior inclusiva, desde un enfoque metodológico cuantitativo y mixto, puede favorecer el enriquecimiento del campo de saber y hacer nuevos aportes al campo de la educación superior inclusiva.

- La formación a docentes para la inclusión, no solo debe limitarse al campo de los postgrados, sino que también se debe dar valor a los aportes que se pueden generar desde cursos cortos, que también buscan la formación en educación superior inclusiva.
- Promover mecanismos desde la institucionalidad para que exista comunicación entre los niveles educativos, que permitan el conocimiento de las barreras y capacidades de las personas con discapacidad desde su proceso académico inicial y favorezcan su paso a la educación superior inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD, (2011) Discapacidad Intelectual, Definición, Clasificación. <http://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2017/12/15/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo-social/>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades. Odense.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Universidad de Antioquia, Centro de Estudios de Opinión (CEO), *Revista Electrónica La sociología en sus escenarios*, 7. 20 de 2010. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>
- Alonso, L. (2007). La mirada cualitativa en sociología. Fundamentos. Amaro, M.C. (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
- American Psychiatric Association (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (IV ed.). Editorial MASSON.
- American Association on Mental Retardation. (2004). Retraso mental (10th ed.). Alianza Editorial.
- Aramburuzabala, P. Hernández - Castilla, Reyes, & Ángel - Uribe, I, C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56729527020>
- Arista Hernández, J. (2014). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la docencia. *Boletín Científico LOGOS*, (2), 1.
- Asamblea general de las Naciones Unidas. (2006, 13 de Diciembre) Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Barradas Alarcón, M., Valerio Aguilera, C., Pérez Vega, J., Gutiérrez Cotaita, V., & Saldivar Rivera, G. (2019). Políticas públicas y desigualdad en educación superior. *Revista Electrónica Sobre Educación Media Y Superior*, 6(11), <http://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/290/316>
- Benavides, Mayumi O., y Gómez Restrepo, C. (2005) Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Castellana, M y Sala I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. España: Aloma.
- Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., Garcia, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>
- Colombia: ICFES. <https://www.worldcat.org/title/formacion-de-profesores-de-la-educacion-superior-programa-nacional/oclc/991819357>
- Chávez, J., Balderrama, J., & Figueroa, S. (2016). Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia (4th ed.).
- Clavijo Castillo, Germania, R., & Bautista-Cerro, M, J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.
- Congreso de la república de Colombia. (1992, 28 de diciembre). Ley 30 de 1992.
- Congreso de la república de Colombia. (2013, 27 de abril) Ley estatutaria 1618 de 2013.
- DANE. Porcentajes de personas con Discapacidad que Acceden a la Educación Superior Regular. 2005, 19 febrero de 2008. <http://www.dane.gov.co>

Diario mayor. (2019). *Educación inclusiva: enfoques y desafíos para la Universidad Mayor*. Diario Mayor. <https://www.diariomayor.cl/temuco/index.php/comunidad-u-mayor/377-compromiso-educacion-inclusiva-enfoques-y-desafios-para-la-universidad-mayor>.

Díaz Flórez, O, C; Lache Rodríguez, L, M; Garzón Barragán, I, y Atehortúa Cruz, A, L. (2019). La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 318-336. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14814>.

Educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, XXXVII (3), ISSN: 0378-7680. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87024622001>

E. Moswela y S. Mukhopadhyay (2011) ¿Pedir demasiado? Las voces de los estudiantes con discapacidades en Botswana, *Disability & Society*, 26: 3, 307-319, DOI: [10.1080 / 09687599.2011.560414](https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414)

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.

Fernández-Morales, F. H. & Duarte, J. E. (2016). Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana. *Formación universitaria*, 9(4), 95-104 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400011>

Flórez Romero, R., Moreno Angarita, M., Bermúdez, G., & Cuervo, G. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Areté*, 9(1), 14. <https://arete.iberu.edu.co/article/view/393>

FONDO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD. (2006). *Discapacidad en Chile pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano* (p. 44). Chile: Mauricio Zepeda.

Fruto Pla, A., & Álvarez González, A. (2017). *La formación pedagógica en la educación inclusiva universitaria*. Presentación, Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias

Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos págs. 1158-1164.

Fundación Saldarriaga Concha. (2019). *330 becados para educación superior - Fundación Saldarriaga Concha*. Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/elegidos-beneficiarios-de-creditos-para-educacion-superior>

Galeano M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gómez, Y. y García, M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-24.pdf>

Gordón, F. del R. A. (2016). Implicaciones del conocimiento de la teoría de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del docente universitario. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 9(18) <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1042>

Hart, C. (1998). *Doing a literature review*. London: Sage Publications.

Heskia, M., Lepeley, A., Recabarren, C., & Suárez, M. (2019). *Docencia para la inclusión en educación superior desarrollando competencias inclusivas (Magíster)*. Universidad del Desarrollo

ITM Institución Universitaria. Programa de inclusión ITM, (s.f) <https://www.itm.edu.co/dependencias/bienestar-institucional-4/proyecto-de-inclusion/itm>

Ley N° 30, art 1. congreso de Colombia, Bogotá, 28 de diciembre de 1992.

Luque Espinoza de los Montero, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 1(2), 21. <https://doi.org/10.33936/recus.v1i2.31>

- 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.
- Merton R.K., Kendall P.L “The focused Interview”, *American Journal of Sociology* 51: 541-557. New York, 1946
- Ministerio de educación nacional. (2007). Educación para todos -Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Mineduccion.gov.co. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>.
- Ministerio de educación Nacional (2017). Bogotá: Decreto 1421. Presidente de la república de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos: Política de educación superior inclusiva. Colombia: Ministerio de educación nacional de Colombia. http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.
- Molina Bejar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista De Investigación*, 34(70), (p.100). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3427619>.

- Montoya, L. C. (2009). Panorama de la protección jurisprudencial de los derechos humanos de los derechos humanos de las personas con discapacidad en Colombia. *Universitas* (118).
- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de Universidades Españolas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Moriña Diez, A., López Gavira, R., Melero Aguilar, N., Cortés Vega, M., & Molina Romo, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 11(3), 423.
<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar E Educativa*, (87-85).
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>.
- Naciones Unidas (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. p.5
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202016000400002&lng=es&tlng=es
- OMS. (2001). Clasificación del funcionamiento y de la discapacidad y la salud. (F. y. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Ed.) Grafo S.A.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=096F81CC482C32008C41BA82AE6A6800?sequence=1
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.
- ONU. (2016). 2. [Altacapacidades.es. http://altacapacidades.es/portalEducacion/contenidos/diapositivas/ONU.pdf](http://altacapacidades.es/portalEducacion/contenidos/diapositivas/ONU.pdf).

- ONU. (2016). Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (p. 1). Miguel Ángel Verdugo y colaboradores. <http://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Rey de Sola, M., Caminos Aragón, M., García Pérez, M., Cabrera Medina, M., & Alonso Dosouto, H. (2016). Voluntariado con personas con discapacidad intelectual (pp. 18-19). Fundación Juan Ciudad.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación (1st ed., p. 1). Naucalpan de Juárez.
- Shalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, (229), 25-26. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Tejada Tena, J. (2020). Discapacidad intelectual y accesibilidad cognitiva | Cedec, <https://cedec.intef.es/discapacidad-intelectual-y-accesibilidad-cognitiva/>
- UACh. (2019). *Universidad Astral de Chile Inclusiva*. <http://vinculacion.uach.cl/index.php/comunidad/establecimientos-educacionales-3/uach-inclusiva>.
- UCM. (2018). *UCM destaca entre las universidades más inclusivas de Chile*. UCM. <http://portal.ucm.cl/noticias/ucm-destaca-las-universidades-mas-inclusivas-chile>.
- UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción. Conferencia. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UIncluye. (2017). UIncluye [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=5n3b_iUJzR0

Universidad de Antioquia. (6 de diciembre de 2007). Acuerdo académico 317.

Universidad de Antioquia (UDEA), *Soy Capaz: Educación y Equidad para estudiantes con discapacidad*, www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/soy-capaz

Universidad de Antioquia. Acuerdo superior 444 (2017).
<http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/7a3336f6-7582-47ab-863d-71880677041b/acuerdo-superior-444.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IUgS0AR>

Universidad Internacional de Valencia. (2018). Cómo motivar a los alumnos: recursos y estrategias VIU. <https://www.universidadviu.com/como-motivar-a-los-alumnos-recursos-y-estrategias/>

Vélez Restrepo, O., & Galeano Marín, M. (1999). *Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, Departamento de Sociología y Trabajo Social.

Zacarias, J., Saad, E., Fiorentini, Z., & Nava, E. (2015). IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad Libro de Actas en CD. <https://inico.usal.es/cdjornadas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjornadas-inico.usal.es/docs/334.pdf>

ANEXOS

- Anexo 1: Entrevista a docentes
- Anexo 2: Grupo focal con estudiantes
- Anexo 3: Consentimientos informados para los participantes
- Anexo 4: Matriz de análisis
- Anexo 5: Mapas AtlasTi